



Educação Inclusiva no Brasil: Construção Histórica e Legislativa

Larissa Ferreira Silva

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Uberaba-MG, Brasil

Carolina de Moraes Vieira Silva

Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia-MG, Brasil

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Uberaba-MG, Brasil

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo investigar a eficácia da implementação da educação inclusiva no Brasil, a partir da reflexão acerca da sua construção histórica e legislativa sob a perspectiva da promoção do direito à educação das pessoas com deficiência. O trabalho foi realizado a partir do estudo da legislação, da jurisprudência e da literatura sobre a temática, com base em pesquisa exploratória. Utilizou-se para análise de dados a revisão narrativa de literatura, realizando-se o levantamento em bases virtuais como Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), além do Diário Oficial da União, plataforma eletrônica da Unesco e Tribunal de Justiça de Minas Gerais. Ao final, foi possível concluir que a educação inclusiva deve ser efetivada por meio do desenvolvimento de ferramentas voltadas às dificuldades e potencialidades do indivíduo com deficiência, as quais não têm sido disponibilizadas de modo satisfatório no Brasil.

Palavras-chave: educação inclusiva; pessoas com deficiência; educação especial; direito à educação; integração.

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL AND LEGAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The main objective of this study is to investigate the effectiveness of the implementation of inclusive education in Brazil through an analysis of its historical and legislative development from the perspective of promoting the right to education for people with disabilities. The study was conducted through an examination of legislation, case law, and the literature on the subject, based on an exploratory research design. A narrative literature review was used for data analysis, including searches of virtual databases such as Google Scholar and the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses (BDTD), as well as the *Official Gazette of the*

Federal Government (Diário Oficial da União), UNESCO's online platform, and the Court of Justice of the State of Minas Gerais. The findings indicate that inclusive education can only be effectively implemented through the development of resources aimed at addressing the needs and potential of people with disabilities. However, such resources have not yet been made sufficiently available in Brazil.

Keywords: inclusive education; people with disabilities; special education; right to education; integration.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y LEGISLATIVA

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es investigar la eficacia de la implementación de la educación inclusiva en Brasil a partir del análisis de su desarrollo histórico y legislativo desde la perspectiva de la promoción del derecho a la educación de las personas con discapacidad. El estudio se llevó a cabo mediante el análisis de la legislación, la jurisprudencia y la literatura sobre el tema, con base en una investigación exploratoria. Para el análisis de los datos se utilizó una revisión narrativa de la literatura, complementada con búsquedas en bases de datos virtuales como Google Scholar y la Biblioteca Digital Brasileña de Disertaciones y Tesis (BDTD), así como en el *Diário Oficial de la Unión (Brasil)*, la plataforma en línea de la UNESCO y el Tribunal de Justicia del Estado de Minas Gerais. Finalmente, se concluye que la educación inclusiva solo puede hacerse efectiva mediante el desarrollo de recursos dirigidos a las necesidades y potencialidades de las personas con discapacidad. Sin embargo, dichos recursos aún no se han puesto a disposición de manera satisfactoria en Brasil.

Palabras clave: educación inclusiva. personas con discapacidad. educación especial. derecho a la educación. integración.

1 INTRODUÇÃO

A mudança no tratamento jurídico conferido à pessoa com deficiência, consolidada por documentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca de 1994, das quais o Brasil é signatário, é fruto do anseio de conferir a esse grupo de pessoas maior autonomia e protagonismo em seu desenvolvimento enquanto membros da sociedade, e inaugura novas possibilidades a serem perseguidas neste intuito.

Essas mudanças se refletem em diversos segmentos da vida desses indivíduos, especialmente no que se refere ao direito à educação, mostrando-se oportuno investigar de que forma tal direito se desenvolveu ao longo dos anos, com relação às pessoas com deficiência.

Para tanto, o trabalho se propôs a investigar, a partir de uma análise histórica e legislativa, a educação voltada às pessoas com deficiência no Brasil desde as primeiras décadas do século XX ao momento atual.

Partindo do viés da construção histórica da inclusão das pessoas com deficiência ao ambiente escolar, é possível notar que se trata de uma realidade em construção. Conforme

Sebastián-Heredero (2016), no início do século XX, promovia-se a internação de indivíduos com deficiência em instituições assistenciais que forneciam alimentação, abrigo e, ocasionalmente, tratamento clínico, de sorte que a abertura de centros para essas pessoas com foco na parte educacional ocorreu posteriormente.

Nessa perspectiva, após a abertura dessas instituições, passou a existir necessidade de especialização para atender as pessoas segundo o seu tipo de deficiência, nas chamadas escolas especiais (Sebastián-Heredero, 2016). No entanto, houve o processo construtivo quanto ao desenvolvimento da educação inclusiva, para que atualmente pudéssemos vivenciar a inclusão do aluno com deficiência em classes regulares.

Diante de tal cenário, mostrou-se viável e pertinente observar, a partir de uma perspectiva jurisprudencial, se a educação inclusiva tal como proposta – e desenvolvida com maior profundidade na terceira e na quarta seção deste texto – tem sido implementada de forma efetiva no Brasil.

Com relação à estrutura, no intuito de representar o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho foi dividido em quatro principais seções, além da introdução e das considerações finais. A segunda seção detalha a metodologia utilizada, destacando-se a pesquisa exploratória com base na revisão narrativa de literatura e, no que se refere à técnica procedimental, a pesquisa bibliográfica e documental, filtrando-se os resultados a partir do ponto de saturação.

Posteriormente, a terceira seção explora a conjuntura histórica da educação de pessoas com deficiência, abordando os modelos de segregação, educação especial e integração e realçando o desenvolvimento do conceito de educação inclusiva, hoje preconizado. Ainda, revela-se a importância da construção dos saberes docentes e da aquisição de conhecimento especializado para promover adaptações que conduzam à inclusão educacional efetiva.

Na quarta seção explora o tratamento da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro e internacional. Promove a interface entre os anteriores, analisando, a partir do panorama construído, e mediante o estudo de decisões do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, a efetivação do direito de adaptação consistente no acompanhamento com profissionais de apoio escolar e professores capacitados em Libras e em Sistema Braille.

2 METODOLOGIA EMPREGADA NA PESQUISA

No intuito de desenvolver a análise ora proposta, optamos, com relação à abordagem, pela utilização do método dedutivo, considerando que as informações coletadas serão analisadas por meio do raciocínio lógico e da dedução, propondo-se, por intermédio do silogismo, alcançar concepções novas a partir de outras prévias (Lamy, 2011).

No que se refere aos objetivos a serem alcançados, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória, tendo em vista que, segundo definição de Gil (2002, p. 41) visa “Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.”

Nesse decorrer de ideias, utilizamos a revisão narrativa de literatura com o objetivo, especialmente, de estudar a educação inclusiva à luz dos paradigmas e preceitos que regem a ela, bem como à promoção da pessoa com deficiência na contemporaneidade.

Conforme Ferenhof e Fernandes (2016, p. 551), “A maneira com que se coleta os documentos é comumente denominada de busca exploratória, podendo ser utilizada para complementar buscas sistemáticas.”

Dessa forma, a revisão narrativa permite apresentar uma temática abrangente, possibilitando que as buscas por artigos sejam realizadas a critério do autor, utilizando a percepção subjetiva, não sendo necessário esgotar as fontes de informações (Cordeiro *et al.*, 2007).

Nesse sentido, o levantamento foi realizado em base de dados virtuais, especialmente na plataforma Google Acadêmico, em que utilizamos como filtros de pesquisas as seguintes palavras-chave: Educação inclusiva; Pessoas com deficiência; Educação especial; Direito à educação; e Integração. Não foi necessário realizar um recorte temporal ou local específico, visto que, ao analisar cerca de dez artigos, verificamos as mesmas referências e ideias repetindo-se, atingindo assim, o ponto de saturação, que foi o nosso critério de exclusão.

Dessa forma, “É costume dizer-se que se pode parar quando se atingiu o ‘ponto de saturação’, isto é, quando já não se encontram ideias nem resultados novos, pois isso significará que já se domina bem o assunto em estudo” (Bento, 2012, p. 2).

As obras utilizadas foram localizadas na mesma base de dados, sendo aplicadas as que possuíam afinidade com o tema da pesquisa. Realizamos, ainda, a busca na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Dissertação e Teses (BDTD), após o que analisamos uma dissertação específica relacionada ao tema.

Destarte, com relação ao modo de condução e às técnicas procedimentais empregadas, trata-se de pesquisa bibliográfica, na medida em que foram estudados livros, artigos científicos, publicações periódicas, dissertações, e demais materiais já elaborados sobre o tema objeto de investigação (Gil, 2002). De igual modo, cuida-se de pesquisa documental, tendo em vista que “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico” (Gil, 2002, p. 45), considerando que também foram analisadas leis, convenções internacionais, resoluções e decisões judiciais.

No que se refere especificamente à análise desenvolvida na seção 4, realizou-se levantamento jurisprudencial no portal eletrônico do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, mediante busca por decisões relacionadas à educação inclusiva, com foco em demandas envolvendo fornecimento de profissionais de apoio escolar, intérpretes de Libras e professores habilitados em Sistema Braille. Foram utilizados descritores como “educação inclusiva”, “profissional de apoio escolar”, “Libras”, “Braille” e “pessoa com deficiência”.

Após a identificação das decisões, procedeu-se à seleção de julgados que apresentassem pertinência temática direta com o objeto da pesquisa, priorizando casos que evidenciassem tensões entre previsão legal e implementação prática do direito à educação inclusiva. A análise qualitativa das decisões buscou identificar padrões argumentativos, fundamentos jurídicos empregados pelo Tribunal e principais obstáculos institucionais apontados nos processos, permitindo relacionar os dados jurisprudenciais ao referencial teórico e normativo discutido nas seções anteriores. Para apresentação da análise, definiram-se duas temáticas, sendo elas: Marco normativo da educação inclusiva no Brasil; Judicialização do direito à educação inclusiva.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EVOLUÇÃO HISTÓRICO-LEGISLATIVA

Para os fins propostos neste trabalho, interessa analisar alguns pontos particulares referentes à educação inclusiva no contexto do Brasil. Antes disso, todavia, vale explorar o próprio conceito de educação inclusiva.

Nesse sentido, cumpre assinalar que nem sempre a educação inclusiva foi uma pauta em voga no Brasil ou, sequer, em outras partes do mundo. A própria forma como a pessoa com deficiência era enxergada pela sociedade em tempos mais remotos é incompatível com a ideia de inclusão.

Houve momentos da história em que o mero nascimento dessas pessoas já significava a sua sentença de morte ou mesmo seu abandono pela família, diante de sua não aceitação. Em outros, a deficiência era associada a possessões demoníacas e outros eventos religiosos, sendo igualmente relegada.

Posteriormente, os indivíduos com deficiência passaram a ser deixados aos cuidados de instituições hospitalares e manicomiais, reforçando a concepção médica – que até recentemente se tinha – de deficiência, hoje substituída por uma compreensão de viés mais social, tal como disposto no art. 1º da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – dos quais o Brasil é signatário – e reproduzido na Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência –, instituída pela Lei nº 13.146/2015, em seu art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2º).

De forma semelhante, quando do surgimento da preocupação com educar esses indivíduos, houve, logo de início, a iniciativa de separá-los dos demais alunos, considerados “normais”: “As crianças anormais e retardadas são crianças que a escola comum e o hospital não querem: a escola os julga muito pouco normais, o hospital não as considera doentes o suficiente. Para elas, deve-se tentar escolas e turmas especiais” (Binet; Simont, 1907, p. 10 *apud* Plaisance, 2015, p. 232).

Nesse aspecto, oportuno destacar acerca do implemento da chamada educação especial no contexto nacional:

No Brasil, os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP — Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. (...) Novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então alijados da escolarização formal. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional. (...) Todavia, apesar dos avanços, a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria. As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns (Glat, Pletsch e Fontes, 2007, p. 346-347).

Destarte, a concepção de educação especial, enquanto modelo segregacionista, perdurou por bastante tempo, sobretudo por força da ideia equivocada de que os alunos com deficiência poderiam não só ser incapazes de acompanhar o ritmo das aulas, como também poderiam atrapalhar o rendimento dos outros estudantes, caso inseridos em classes regulares.

Em uma etapa seguinte dentro desse processo evolutivo da educação de indivíduos com deficiência, surge, ainda, o conceito de integração:

Porém, apesar desta integração ter sido considerada um grande avanço para igualdade de direitos, houve poucos benefícios para promover de fato o seu desenvolvimento. A Deficiência era considerada um problema de quem a possuía, assim, esta deveria tornar-se apta à integração ao meio social. Não cabia à escola se adaptar às necessidades

dos alunos, mas às Pessoas com Deficiência adaptar-se à escola (inclusive em termos econômicos).

Destacamos aqui a ideia de integração física que envolvia a construção de classes especiais em escolas, mas organizadas de modo que também não atendiam plenamente à inclusão. Surge então a “inclusão total”, que era a forma mais radical de legitimar a inclusão de todas as pessoas na classe regular e a proposta de eliminar os programas paralelos de educação especial. (Silva Neto *et al.* 2018, p. 85).

Nada obstante, com o passar do tempo e o amadurecimento da perspectiva que se tinha da pessoa com deficiência – atualmente sujeito pleno de direitos –, mormente por meio de debates e reivindicações, começa a se desenvolver a educação inclusiva. Assim, a escolarização de pessoas com deficiências perpassou três momentos distintos:

Nessas condições, haveria três fases de escolarização das crianças deficientes: – a educação especial, que instaura uma cultura da separação; – a educação integrativa, que instaura uma cultura visando à assimilação; – a educação inclusiva, que instaura uma cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências (Eric Plaisance, 2015, p. 236).

Nessa linha de raciocínio, Mendes (2006, p. 394) destaca sobre o significado de educação inclusiva quando de seu surgimento, por volta da década de 1990:

A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssessem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.

Assim, “Após 2003, a política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como opção preponderante para os alunos da educação especial, e educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns” (Rebelo, Kassar, 2018, p. 58).

Diante desse panorama histórico, pode-se afirmar que, na atualidade, o direito à educação, no que se refere às pessoas com deficiência, está indissociavelmente conectado à ideia de educação inclusiva.

Segundo se denota dessa análise, o reconhecimento e o surgimento desse direito pleno e efetivo à educação, bem como suas prerrogativas e garantias, estão diretamente vinculados a um contexto de espaço e tempo determinados em que algum grupo identificou a necessidade de obter tutela estatal para uma situação concreta. No ensinamento de Liora Israël (2019), a compreensão da existência de um direito está intimamente ligada a uma pretensão e à crença de que esta é legítima.

Precisamente por essa razão, o conceito de justiça está em constante expansão, de forma que, fazendo-se uma projeção futura, os problemas identificados e as interpretações e soluções

dadas a eles definirão e impulsionarão a noção de justiça e cada vez mais situações passam a ser passíveis de intervenção, segundo leciona Marc Galanter (2015).

Feitas essas ponderações, é pertinente considerar os apontamentos feitos por Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 348):

É importante frisar que apesar de Educação Inclusiva ser o discurso dominante nas diretrizes educacionais atuais, a inserção de alunos com deficiências ou outros comprometimentos no cotidiano das escolas brasileiras tem ocorrido (às vezes concomitantemente) sob os dois modelos educacionais discutidos: a Integração e Inclusão Escolar. No primeiro caso os alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. No segundo caso, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum.

Imprescindível ressaltar que não existe uma escola inclusiva acabada, ela se encontra em processo de renovação, reconstrução e aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2016, p. 83), o que corrobora a ideia de que cada instituição necessita de se apropriar de projetos, ferramentas e instrumentos próprios necessários para que seja possível efetivar, de fato, a inclusão. Os modelos prontos não são eficazes na prática, uma vez que cada aluno possui a sua especificidade na sua forma de ser e aprender.

Nessa ótica, é necessário abordar os saberes docentes “esses saberes de fonte diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo, socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.)” (Tardif, 2012, p.60). Esclarece ainda a noção do saber dos docentes, englobando um sentido amplo que abrange conhecimentos, competências, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos professores (Tardif, 2012).

A partir da construção dos saberes se faz necessária a aquisição de conhecimento especializado, bem como a obtenção de conhecimento social, qual seja, a troca realizada entre profissionais, vivência e adaptações realizadas no dia a dia de trabalho.

Os saberes docentes e as identidades são temas intimamente ligados. A identidade e os saberes vão sendo construídos a partir das relações sociais, das vivências e das experiências ao longo da vida profissional do professor. Tudo adquirido antes da formação acaba por se constituir em um fator determinante na identidade profissional (Freitas, 2022, p. 69).

Além da preparação docente, é necessária a preparação do ambiente escolar, partindo da premissa da construção de um Projeto Político Pedagógico inclusivo (Sebastián-Heredero,

2016), desenvolvido com a participação da comunidade educativa, nortear os trabalhos necessários para a evolução dos estudantes.

Um ponto importante, ao refletir acerca da educação inclusiva, trata-se das atividades ofertadas, pois ao apresentar uma atividade à turma se faz necessário que ela seja realizada por todos os alunos. A apresentação de determinada atividade para os alunos com deficiência e outra aos alunos regulares constitui um meio de exclusão.

A maioria dos autores que defendem a integração defende também a ideia de se propiciar um atendimento diferenciado – em nível pessoal, didático ou metodológico – às crianças de Educação Especial. No entanto, quando se cria tais serviços, organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, pois já está tratando de forma diferente aqueles que ela recebeu como iguais (Dalberio; Pereira; Aquino, 2012, p.2).

Nesse sentido, no viés da abordagem integracionista, ocorrem ainda os encaminhamentos dos alunos com deficiência para uma escola especial, reforçando o despreparo das instituições que os recebem.

Tal entendimento corrobora com a necessidade de preparação dos ambientes escolares para receber todos os indivíduos e atendê-los cada qual com a sua necessidade, além de desenvolver métodos que os atendam no âmbito coletivo.

Para Dalberio, Pereira e Aquino (2012), o ideal de inclusão é que independente das desigualdades que possuam, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e no mesmo tempo. Tudo isso com o objetivo de trazer a inclusão de fato para os alunos com deficiência, afinal a educação é um direito de todos, conforme elencado na Constituição Federal no Capítulo III, Seção I, art. 205.

Inclusão é um procedimento social que reitera os princípios democráticos da plena participação social, não se limitando a uma ou várias áreas da vida, tais como: saúde, educação ou lazer. É uma luta, um movimento, cuja essência deve estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive na educação e na cultura (Conselho; Lima; Santos, 2024, p.3).

Além disso, a educação não se trata apenas de uma transmissão de conhecimento com o único objetivo de ser aprovado em uma universidade ou ser inserido no mercado de trabalho, agregado a isso temos ainda objetivos como respeito, colaboração e cidadania (Sebastián-Heredero, 2016).

Com espreque nessas considerações, considerando esse percurso histórico e normativo, torna-se relevante investigar se a educação inclusiva, tal como proposta, conquanto digna de aclamação, tem sido implementada de forma eficaz no Brasil, especialmente diante de demandas concretas submetidas ao Poder Judiciário.

4 ANÁLISE JURISPRUDENCIAL E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

4.1 Marco normativo da educação inclusiva no Brasil

Perante o panorama histórico que foi brevemente introduzido, não restam dúvidas de que o modelo de educação preconizado mundial e nacionalmente para o desenvolvimento e promoção plenos e efetivos das pessoas com deficiência é a educação inclusiva.

Mesmo porque, em nível internacional, existe a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário. Nessa posição, o país compromete-se a observar os preceitos dessa declaração, que, dentre outros, inclui a adoção de legislações e políticas baseadas na educação inclusiva, com a admissão, pelas escolas regulares, de todas as crianças (UNESCO, 1998).

No contexto brasileiro, tais diretrizes encontram respaldo em diferentes dispositivos legais, valendo destacar o art. 208¹, inciso III da Constituição Federal de 1988, os artigos 27 e 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, o art. 59 da Lei nº 9.394/1996, que versa sobre diretrizes e bases da educação nacional, e a Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, que trata de diretrizes nacionais para a educação especial.

Todos os citados dispositivos trazem a previsão de um sistema educacional inclusivo, dispondo, nesse intuito, sobre a adoção de ferramentas e medidas destinadas a adaptar o ambiente escolar para possibilitar o acesso e a permanência de educandos com deficiência. Considerando que esse teor é comum às normas referidas, reproduz-se a seguir trecho do Estatuto da Pessoa com Deficiência a título de ilustração:

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;

(...) 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;

(...) V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

(...) XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

(...) XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; (Brasil, 2015).

¹ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Diante desse arcabouço, é válido observar que, no Brasil, a educação inclusiva possui embasamento legal para que seja executada, na prática, de forma conjunta às ferramentas típicas da educação especial, que incluem medidas de adaptação voltadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Apesar de essa possibilidade poder aparentar-se discriminatória ou segregacionista, é necessário ponderar que se trata de uma estratégia que, por sua vez, é importante para que a educação das pessoas com deficiência se dê da maneira mais plena possível, considerando suas dificuldades e potencialidades.

Não há, dessa forma, autorização legal para que a inclusão desses indivíduos ocorra sem a disponibilização de ferramentas de acessibilidade, professores capacitados para atender suas necessidades, adaptação razoável de atividades avaliativas e demais medidas necessárias. Aliás, as normas ora mencionadas preveem um processo de inclusão educacional que, do início ao fim, preocupa-se em adaptar o ambiente escolar para o aluno com deficiência, seja em nível estrutural ou pedagógico.

Conforme Glat, Pletsch e Fontes (2007), o simples ato de matricular o aluno com deficiência na escola não significa a efetivação da inclusão escolar, pois essa só seria possível com o devido cuidado prestado às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua 'socialização'. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344-345).

Na mesma linha de raciocínio, consoante complementa:

A presença física como justaposição, não garante que os aprendizes estejam integrados uns com os outros, aprendendo e participando de todas as atividades escolares. Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania (Carvalho, 2011, p. 2).

Razão assiste à autora no sentido de que apenas a presença física dos estudantes com deficiência em turmas de ensino regular, ou seja, a socialização, não garante a inclusão efetiva. É necessário observar a participação de todos aprendentes quanto às atividades aplicadas, além do desenvolvimento de cada um. A convivência em um ambiente inclusivo possibilita, ainda, a formação completa do indivíduo, que desenvolve diariamente a sua plena cidadania. Afinal, a escola trata-se de um lugar em que os docentes formam pessoas, e esses processos formativos

abrangem não apenas o desenvolvimento da parte conteudista, mas também a formação enquanto ser humano.

Nesse decorrer de ideias, a simples inserção dos educandos com deficiências em classes da rede regular de ensino não se revela suficiente para a sua inclusão, a qual demanda “uma transformação das escolas e das práticas profissionais, ou seja, não mais a adaptação das crianças a dependências educativas permanentes, mas, ao contrário, a adaptação dessas dependências às diferenças acolhidas.” (Plaisance, 2015, p. 236).

Nada obstante, muitos pesquisadores da temática têm observado a ocorrência de um fenômeno, sob a justificativa de aprimoramento e desenvolvimento de educação inclusiva, de “enfraquecimento ou mesmo descontinuidade dos serviços educacionais especializados, com resultados nem sempre satisfatórios no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais” (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 352).

Tais justificativas, todavia, não possuem embasamento jurídico para prosperar. Muito pelo contrário, o corpo normativo colacionado neste capítulo conduz à compreensão de que a inclusão do educando com deficiência nas classes regulares deve vir acompanhada das devidas adaptações em favor deste aluno.

A título de simples exemplificação, cita-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que preconiza a garantia de diversas ferramentas de aprendizagem voltadas a esse grupo, dentre os quais se destacam a educação em Linguagem Brasileira de Sinais – Libras – e em Sistema Braille, com os respectivos tradutores e intérpretes, e acompanhamento por profissionais de apoio escolar.

Logo, não se pode abandonar a promoção de adaptações em ambientes escolares para alunos com deficiência sob o pretexto de se estar promovendo educação inclusiva. Ora, a educação inclusiva se verifica diante da inclusão efetiva dos alunos, a qual, como visto, dá-se precisamente por meio da adoção de ferramentas específicas voltadas às suas necessidades.

Nesse contexto, a análise jurisprudencial permite verificar, em situações concretas, como as garantias normativas têm sido operacionalizadas ou negligenciadas pelo poder público.

4.2 Judicialização do direito à educação inclusiva: análise de decisões do Tribunal de Justiça de Minas Gerais

Com o objetivo de ilustrar desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva, realizou-se levantamento jurisprudencial no âmbito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, buscando decisões relacionadas à garantia de profissionais especializados e recursos pedagógicos previstos na legislação educacional e inclusiva. Foi feita uma busca acerca de

decisões judiciais que versassem sobre a oferta de profissionais de apoio escolar e de professores capacitados em Libras e em Sistema Braille em escolas mineiras.

A escolha por pesquisar as mencionadas ferramentas de adaptação se deu pelo fato de já estarem estabelecidas na legislação de forma explícita, e, assim, poderem ter sua implementação investigada de uma forma mais palpável e objetiva.

Dentro do universo do resultado da pesquisa, foi encontrada uma quantidade razoável de decisões que tratavam de demandas submetidas ao Poder Judiciário com o intuito de impor ao Poder Público a obrigação – que, vale frisar, já existe legalmente – de fornecer profissionais capacitados para acompanhar pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Nesse sentido, selecionaram-se três decisões ilustrativas dessa situação. Em uma delas, tem-se a confirmação, via Reexame Necessário nº 1.0414.15.000150-4/001, de sentença, proferida no âmbito de mandado de segurança, por meio da qual se determinava que o Poder Executivo Municipal deveria assegurar professor capacitado em Libras para acompanhar um educando com deficiência auditiva em suas atividades escolares.

O mesmo se pôde observar com relação à Apelação Cível nº 1.0480.12.002184-9/002, em cujo julgamento se manteve sentença que impunha ao Estado de Minas Gerais a garantia de professor capacitado em Sistema Braille para acompanhamento educacional de menor com deficiência visual.

Em outro acórdão analisado, referente ao Agravo de Instrumento nº 1.0000.22.189714-3/001, verificou-se circunstância similar, em que se manteve decisão proferida em sede de tutela de urgência no sentido de obrigar o ente municipal a fornecer “profissional de apoio à estudante que, na condição de portadora do transtorno do espectro autista necessita de acompanhamento especializado, de modo a propiciar o seu pleno desenvolvimento e a efetiva educação.”

Embora louvável o teor desses acórdãos, tendo em vista que se ampara na legislação vigente para assegurar, de forma plena, o direito à educação a estudantes com deficiência, chama atenção o fato de, para tanto, fazer-se necessário submeter à apreciação de julgadores situações amplamente resguardadas pela legislação, que deveriam, de ofício, serem garantidas e implementadas pelo Poder Público.

Dessa forma, embora a análise doutrinária e legislativa conduza à conclusão de que inclusão no ambiente escolar se dá mediante a adoção de medidas de adaptação, a pesquisa jurisprudencial conduzida revelou que a oferta de profissionais de apoio e de profissionais capacitados em Libras e Sistema Braille não vem ocorrendo de forma espontânea e eficiente na prática.

É importante pontuar que essas ferramentas, isoladamente, não correspondem à totalidade de adaptações possíveis em um ambiente escolar que se pretende inclusivo. Mesmo

porque, conforme exposto na seção anterior, o art. 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência elenca inúmeras medidas que o Poder Público deve desenvolver, de maneira individualizada, para esse fim.

Por essa mesma razão, não é possível aferir, de maneira abrangente e categórica, a eficácia da implementação da educação inclusiva no Brasil, que constitui o objetivo desta pesquisa, a partir do panorama histórico e legal. Nada obstante, a existência de decisões judiciais que determinam a concretização de direitos educacionais específicos já garantidos pela legislação, revela indícios de dificuldades na obtenção de adaptações voltadas à inclusão de alunos com deficiência.

Vislumbra-se, ainda, pela análise dos acórdãos, a necessidade de se repensar a formação de professores. O processo formativo deve estar sempre atento às necessidades dos profissionais, observando a atualização de conhecimento, visto que, conforme Dalberio, Pereira e Aquino (2012), a resistência existente por parte dos professores quanto à ideia de inclusão ocorre em razão de não se sentirem preparados para lecionar a todos com eficiência. Os dizeres dos docentes indicam as carências quanto ao processo formativo e as atipicidades existentes em sala de aula. Ao abordamos atipicidades, não se abrange somente os alunos com deficiência, dado que cada estudante possui a sua particularidade ao adquirir conhecimento. O indivíduo é único, levando em consideração suas potencialidades e particularidades.

Diante disso, há elementos que conduzem à interpretação de que, na prática, a educação inclusiva no Brasil ainda caminha a passos lentos, e apresenta muitas falhas e dificuldades que precisam ser sanadas para que o direito à educação das pessoas com deficiência se implemente de forma eficaz, satisfatória e desembaraçada.

Assim, a análise da legislação e da jurisprudência permite identificar que os principais desafios para a efetivação da educação inclusiva no Brasil não decorrem propriamente da ausência de respaldo normativo, mas das dificuldades relacionadas à implementação concreta das políticas públicas.

Um dos principais obstáculos refere-se à formação docente. Conforme Glat, Pletsch e Fontes (2007), a inclusão escolar não consiste apenas na matrícula do estudante com deficiência em classe regular, exigindo atenção às suas particularidades de aprendizagem e desenvolvimento. Sob essa perspectiva, a formação inicial e continuada de professores assume papel central. Segundo Tardif (2012), os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas fontes, incluindo formação acadêmica, experiências profissionais, socialização institucional e interação com pares, sendo continuamente reelaborados ao longo da prática pedagógica.

No contexto da educação inclusiva, além da formação docente, verifica-se carência de recursos humanos especializados, como intérpretes de Libras, profissionais de apoio

escolar e especialistas em Sistema Braille, conforme evidenciado pelas decisões judiciais analisadas. A insuficiência desses profissionais compromete a efetividade do processo inclusivo e reforça desigualdades no acesso e permanência escolar.

Outro desafio importante consiste na distância entre norma e prática. Embora a legislação brasileira apresente robustez normativa e alinhamento com princípios internacionais de inclusão, sua implementação permanece heterogênea e, frequentemente, condicionada à intervenção judicial.

Nesse sentido, Mendes (2006) alerta para o risco de se produzir, sob o discurso da inclusão, formas sutis de exclusão, especialmente quando a presença física do estudante na escola não é acompanhada de condições adequadas para sua participação e aprendizagem. Carvalho (2011) ressalta que a simples inserção física em classes regulares não garante inclusão efetiva, sendo indispensável que todos os estudantes participem das atividades escolares e sejam contemplados em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento social.

Assim, os casos analisados sugerem que a educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à gestão pública, formação profissional, oferta de recursos pedagógicos e organização institucional das escolas.

Dessa forma, a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência exige não apenas previsão legal, mas investimentos contínuos em políticas públicas, fortalecimento institucional e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem a diversidade humana em sua complexidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo aqui proposto, de refletir acerca da construção da educação inclusiva e de analisar a eficácia de sua implementação no Brasil, foi trabalhado a partir de uma análise histórica e legislativa.

Precisamente pela natureza dessa análise, a metodologia empregada se mostrou satisfatória na consecução de tal objetivo, visto que permitiu observar a sucessão cronológica de estudos e normas sobre o tema.

Identificou-se que a educação inclusiva não consiste em pura e simplesmente matricular alunos com deficiência em classes de rede regular de ensino com os demais educandos. Muito pelo contrário, a concepção de educação inclusiva envolve a inclusão plena das pessoas com deficiência por meio da adoção e desenvolvimento de instrumentos e ferramentas que atendam às suas potencialidades e dificuldades.

Em seguida, a interface promovida entre o panorama então desenvolvido e algumas decisões judiciais proferidas pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais, permitiu observar a falta de profissionais capacitados atuando nas escolas no que se refere a apoio escolar, Sistema Braille e Libras, de sorte que, frequentemente, é necessária a obtenção de provimento judicial para garantir que essas adaptabilidades de ensino sejam fornecidas.

Nesse decorrer de ideias, foi possível concluir que, embora plenamente garantido pelo ordenamento jurídico e adotado como paradigma em se tratando de educação, o modelo inclusivo enfrenta obstáculos de diversas ordens e ainda não está implementado de forma plena e eficaz no Brasil.

A propósito, a seção que tratou dos resultados advertiu acerca da impossibilidade de se aferir genérica e amplamente a eficácia da implementação da educação inclusiva no Brasil, mas, dentro do alcance real do estudo, expôs indícios de dificuldades na obtenção de adaptações voltadas à inclusão de alunos com deficiência.

Assim, consoante muito bem sintetiza Mendes (2006, p. 400-401), é preciso ultrapassar “a ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos, avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão”.

Nesse sentido, mostra-se útil, para aprofundamento no tema, a promoção de estudos empíricos e de levantamento de dados por meio dos quais seja possível elaborar um panorama das unidades de ensino em que estão inseridos alunos com deficiência. A partir disso, possibilita-se o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao aprimoramento de ferramentas com o intuito de implementar o direito à educação de forma plena e efetiva.

Nessa perspectiva, demonstra-se que a legislação corrobora para que ocorra a inclusão e a inserção de profissionais de apoio, fazendo com que o tema não se esgote à priori, em razão da especificidade da área de estudo, e ainda da ausência de normativa para o cargo de profissional de apoio.

REFERÊNCIAS

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*, [S. l.], v. 8, n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>. Acesso em: 01/05/2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, Acesso em: 5/10/2023.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 out. 2023.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando, *Revista Educação Especial*, [S. l.], n. 26, p. 19-30, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>, Acesso em: 17/10/2023.

CONSELHO, A. C. P. M.; LIMA, A. G. D.; SANTOS, C. A. B. Inclusão de pessoas com deficiências em grupos de dança no cenário internacional *Revista Profissão Docente*, [S. l.], v. 24, n. 49, p. 1c19, 2024. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1550>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERIA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista Colégio Brasileiro Cirurgiões*, [S. l.], v. 34, n. 6, 2007. 428-431. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/#>. Acesso em: 1 maio 2024.

DALBERIO, M. C. B.; PEREIRA, H. de O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S. l.], v. 59, n. 3, p. 1-11, 15 jul. 2012.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método ssf. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, SC, 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FERREIRA, L. A. M. Do direito à educação. In: LEITE, F. P. A.; RIBEIRO, L. L. G.; FILHO, W. M. da C. (coord.). *Comentários ao estatuto da pessoa com deficiência*. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019, p. 183-204. *E-book*.

FREITAS, C. A. *O processo de construção da identidade docente no contexto da educação inclusiva*. 2022. Dissertação de Programa de Pós-Graduação em Educação -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/123456789/1443/1/Dissert%20Cinara%20A%20Freitas.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2024.

GALANTER, M. Acesso à justiça em um mundo de capacidade social em expansão. Trad. de João Eberhardt Francisco *et al.* *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 37-49, 2015. Disponível em: <http://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/6>. Acesso em: 19 out. 2023.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678>. Acesso em: 16 out. 2023.

ISRÁEL, L. O que significa ter direito? Mobilizações do direito sob uma perspectiva sociológica. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 162-17, 2019. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/issue/view/14>. Acesso em: 11 out. 2023.

LAMY, M. *Metodologia da pesquisa jurídica: técnicas de investigação, argumentação e redação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set.- dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 7 out. 2023.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. Trad. de Patrícia Reuillard. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049>. Acesso em: 17 out. 2023.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 17 out. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Inclusão educativa: Uma realidade e construção. *Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, É. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 16 out. 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. Agravo de Instrumento nº 1.0000.22.189714-3/001. Décima Nona Câmara Cível. Relator: Desembargador Leite Praça. Data de julgamento: 05 out. 2023. Data da publicação: 10 out. 2023. Disponível em: <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do?&numeroRegistro=4&totalLinhas=291&paginaNumero=4&linhasPorPagina=1&palavras=profissional%20a%20poio&pesquisarPor=ementa&orderByData=2&referenciaLegislativa=Clique%20na%20lupa%20para%20pesquisar%20as%20refer%EAncias%20cadastradas...&pesquisaPalavras=Pesquisar&>. Acesso em: 20 out. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. Apelação Cível nº 1.0480.12.002184-9/002. Quinta Câmara Cível. Relatora: Desembargadora Áurea Brasil. Data de julgamento: 18 abr. 2013. Data da publicação: 24 abr. 2013. Disponível em: <https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do?&numeroRegistro=1&totalLinhas=1&paginaNumero=1&linhasPorPagina=1&palavras=braille%20escola&pesquisarPor=ementa&orderByData=2&referenciaLegislativa=Clique%20na%20lupa%20para%20pesquisar%20as%20refer%EAncias%20cadastradas...&pesquisaPalavras=Pesquisar&>. Acesso em: 20 out. 2023.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. Reexame Necessário nº 1.0414.15.000150-4/001. Quinta Câmara Cível. Relatora: Desembargadora Áurea Brasil. Data de julgamento: 29

set. 2016. Data da publicação: 11 out. 2016. Disponível em:
<https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaPalavrasEspelhoAcordao.do?&numeroRegistro=4&totalLinhas=5&paginaNumero=4&linhasPorPagina=1&palavras=libras%20escola&pesquisarPor=ementa&orderByData=2&referenciaLegislativa=Clique%20na%20lupa%20para%20pesquisar%20as%20refer%EAncias%20cadastradas...&pesquisaPalavras=Pesquisar&>.
 Acesso em: 20 out. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION.
Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

SOBRE AS AUTORAS

Larissa Ferreira Silva é mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Especialista em Direito Processual Civil pela Faculdade Ibmec São Paulo. Graduada em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atualmente, é advogada, atuando na área de Direito Civil.

✉ larissaferreirasilva8@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0009-1460-6955>

Carolina de Moraes Vieira Silva é mestra e graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente, é advogada e assessora parlamentar na Câmara Municipal de Uberaba.

✉ carolmvieiras@hotmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-2640-6095>

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira é pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e pela Universidade do Minho. Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2008). Mestra em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999). Graduada em Psicologia. Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

✉ helena.pereira@uftm.edu.br

id <https://orcid.org/0000-0003-3694-2705>

Recebido em 25 de junho de 2024.

Aprovado em 15 de maio de 2026.

Publicado em 13 de agosto de 2026.