

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DANIELA PALACIO MARIN**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA: PESQUISA  
COMPARATIVA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**DANIELA PALACIO MARIN**

**MARINGÁ  
2020**

**2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA: PESQUISA  
COMPARATIVA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**DANIELA PALACIO MARIN**

**MARINGÁ  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA: PESQUISA  
COMPARATIVA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada por DANIELA PALACIO MARIN, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Profa. Dra.: ELIANE ROSE MAIO

MARINGÁ  
2020

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M337e	<p>Marin, Daniela Palacio</p> <p>Educação inclusiva no Brasil e na Colômbia : pesquisa comparativa sobre políticas publicas / Daniela Palacio Marin. -- Maringá, PR, 2020. 110 f.: il., figs.</p> <p>Orientadora: Profª. Drª. Eliane Rose Maio. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.</p> <p>1. Educação inclusiva - Brasil. 2. Educação inclusiva - Colômbia. 3. Educação - Políticas públicas. 4. Deficiência - Educação inclusiva. 5. Ensino regular. I. Maio, Eliane Rose, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.9</p>
-------	--

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

DANIELA PALACIO MARIN

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA: PESQUISA  
COMPARATIVA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Sani de Carvalho Rutz Silva – UTFPR-PG

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM

MARINGÁ, 26 DE MARÇO DE 2020

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, à minha família, que me deu apoio incondicional para eu poder estudar no Brasil; à minha mãe, que me acompanha do céu, dando forças para que eu atinja esse grande objetivo; ao meu namorado, por sua paciência, apoio e força; aos meus professores, por seu grande apoio e motivação para a elaboração deste trabalho, pelos conhecimentos fornecidos e, principalmente, à Professora Eliane Rose Maio, pela oportunidade oferecida a mim, desde o início, em participar deste Mestrado, por seu apoio incondicional, por me orientar e me dar às indicações essenciais para realizar este sonho de adquirir mais conhecimentos, para eu poder colocar em prática em meu país.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, a Professora Dra. Eliane Rose Maio, pela paciência, pela ajuda e pelos conhecimentos que ela destinou a mim, durante todo o tempo em que estive no Brasil e, sobretudo, pela disposição que sempre mostrou em me ajudar.

Ao grupo de amigos, os quais me auxiliaram durante as aulas, na questão do idioma e na compreensão da aula, muito obrigada pela paciência comigo, eu sei que para vocês foi difícil me compreender em algumas situações. Também agradeço por compartilharem seus conhecimentos e suas experiências e, além disso, por acolherem uma estrangeira em sua sala de aula e em seu curso. Com tudo que ensinaram a mim, eu posso voltar para a Colômbia com muitos conhecimentos e, assim, colocá-los em prática.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá por me oferecerem a oportunidade de viver a experiência de estudar em outro país, por me permitir conhecer outras culturas e, sobretudo, por me mostrar outra perspectiva da Educação. Mais uma vez, muito obrigada por terem ofertado a mim, a oportunidade de fazer parte desta família universitária e por me ajudar com a documentação e com processos próprios da Universidade. Eu, realmente, volto à Colômbia com uma imagem linda de seu país, da sua gente e da qualidade na educação.

PALACIO MARIN, Daniela. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA, PESQUISA COMPARATIVA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Eliane Rose Maio. Maringá, 2020.

## RESUMO

A Educação Inclusiva surge ao final do século XIX e início do século XX em alguns países da América Latina, com a intenção de favorecer a igualdade dos alunos de todas as idades, culturas, condições físicas ou mentais, para participar nos processos de educação (ensino-aprendizagem) na Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, fortalecendo, principalmente, os componentes sociais e cognitivos. Com o tempo, essa iniciativa se desenvolveu em outros países, de acordo com sua independência e tendo em conta que eles tiveram as mesmas necessidades, os quais procuravam o bem-estar educativo de todas as crianças. Esse trabalho aborda a Educação Inclusiva nos contextos sociais, pedagógicos e políticos da Colômbia e do Brasil. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as propostas políticas atuais da educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, a fim de compará-las como documentos efetivos a essa educação, ao considerar as diversas políticas públicas e as teorias mais relevantes. Como objetivos específicos, buscamos conhecer os princípios históricos na América Latina e principalmente na Colômbia e no Brasil, os teóricos e políticos (Direitos humanos e declarações internacionais) e alguns princípios contextuais da educação inclusiva e sintetizar as políticas públicas de cada país ao comparar as propostas políticas do Brasil e da Colômbia, para analisar as condições atuais. A metodologia empregada nessa investigação está orientada pela explicitação dos fundamentos teóricos e políticos das áreas selecionadas, mediante um estudo comparativo. Assim, esse trabalho percorre, em sua proposta metodológica, algumas propostas políticas da educação inclusiva e modelos conceituais de abordagem da deficiência, como o Modelo Social proposto desde o ano 1990 pelos diversos autores, o qual expressam que a deficiência não é uma limitação individual, senão uma condição social e coletiva, em que a sociedade é quem incapacita às pessoas com deficiência. Como conclusões da pesquisa, temos que as políticas públicas no Brasil e na Colômbia são bastante semelhantes no que se refere às Leis, aos pressupostos e, inclusive, aos objetivos, em muitos aspectos, tais como o atendimento especializado, a classificação dos tipos de deficiência, o estabelecimento de recursos didáticos, pedagógicos e financeiros, na formação de professores e profissionais qualificados, e demais aspectos muito relevantes, devido ao fato de que todas as políticas são guiadas pelos conteúdos propostos pelas Convenções sobre os Direitos Humanos e demais tratados internacionais, com relevância em atenção a pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade. Quanto às diferenças, as mais importantes estão no que concerne às políticas de acessibilidade da linguagem de sinais, que é reconhecida como língua oficial no Brasil, o que não ocorre na Colômbia, mesmo que o país trabalhe elaborando artigos e Leis, para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a discussão a respeito da educação inclusiva na atualidade é um tema de caráter social, o qual ainda afeta a população marginalizada e excluída por um contexto social que não entende a diversidade de condições, já que não existe, ainda, uma consciência social, por meio da qual se alcançaria mais respeito à diversidade, livre de preconceitos. Portanto, a criação de políticas públicas se estabelecem como um propósito para a melhoria da sociedade.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Educação inclusiva; Modelo Social; Deficiência; Ensino Regular.

PALACIO MARIN, Daniela. **INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL AND COLOMBIA: COMPARATIVE RESEARCH ON PUBLIC POLITICS**. 110f. Dissertation (Masterin Education) – State Univercity of Maringá. Supervisor: (Eliane Rose Maio). Maringá, 2020.

## **ABSTRACT**

Inclusive Education emerges at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century in some Latin American countries, with the intention of promoting the equality of students of all ages, cultures, physical or mental conditions, to participate in education processes (teaching -learning) in Elementary Education, High School and Higher Education, strengthening mainly the social and cognitive components. Over time, this initiative developed in other countries, according to their independence and taking into account that they had the same needs, which sought the educational well-being of all children. This work addresses Inclusive Education in the social, pedagogical and political contexts of Colombia and Brazil. The general objective of this research is to analyze the current policy proposals for inclusive education in Brazil and Colombia, in order to compare them as effective documents to this education, when considering the various public politics and the most relevant theories. As specific objectives, we seek to know the historical principles in Latin America and mainly in Colombia and Brazil, the theorists and politicians (Human rights and international declarations and some contextual principles of inclusive education and synthesize the public policies of each country when comparing the political proposals from Brazil and Colombia, to analyze the current conditions. The methodology used in this investigation is guided by the explanation of the theoretical and political foundations of the selected areas, through a comparative study. Thus, this work covers, in its methodological proposal, some political proposals for inclusive education and conceptual models for approaching disability, such as the Social Model proposed since 1990 by the various authors, which express that disability is not an individual limitation, but a social and collective condition, in which society is the one who incapacitates people with disabilities. As conclusions of the research, we have that public policies in Brazil and Colombia are quite similar with regard to the Laws, the assumptions and even the objectives, in many aspects, such as specialized care, the classification of the types of disabilities, the establishment of didactic, pedagogical and financial resources, in the training of qualified teachers and professionals, and other very relevant aspects, due to the fact that all policies are guided by the contents proposed by the Conventions on Human Rights and other international treaties, with relevance in care for people with disabilities or in vulnerable situations. As for the differences, the most important are in terms of accessibility policies for sign language, which is recognized as an official language in Brazil, which does not happen in Colombia, even if the country works on drafting articles and laws, for the development of disabled people. In this sense, the discussion about inclusive education today is a theme of a social character, which still affects the marginalized and excluded population due to a social context that does not understand the diversity of conditions, since there is still no social awareness, through which more respect for diversity would be achieved, free from prejudice. Therefore, the creation of public policies is established as a purpose for the improvement of society.

**Key words:** Public Politics; Inclusive Education; Social Model; Deficiency; Regular Education.

## LISTA DE TABELA E QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Comparativo pela data de criação .....	81
<b>QUADRO 2:</b> Princípios da educação inclusiva .....	83
<b>QUADRO 3:</b> Fortalecimento da educação inclusiva .....	85
<b>QUADRO 4:</b> Educação inclusiva na atualidade .....	89

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AH/SD</b>	Altas Habilidades/Superdotação
<b>Cenesp</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CDPD</b>	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
<b>CIF</b>	Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde
<b>CRAC</b>	Centro de Reabilitação para o Adulto Cego
<b>CIESOR</b>	Instituição para Crianças Cegas e Surdas
<b>Feneis</b>	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
<b>ICETEX</b>	Instituto Colombiano de Créditos Educativos e Estudos Técnicos
<b>INCI</b>	Instituto Nacional para Cegos
<b>INES</b>	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
<b>INSOR</b>	Instituto Nacional para Surdos
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MEN</b>	Ministério de Educação Nacional
<b>MORHAN</b>	Movimento de Reintegração dos Hansenianos
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONEDEF</b>	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PEI</b>	Projeto Educativo Institucional
<b>PPE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SND</b>	Sistema Nacional da Deficiência
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	18
2.1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA	18
2.2. A EDUCAÇÃO, OS DIREITOS HUMANOS E O MODELO SOCIAL	22
2.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSO COGNITIVO E PSICOSSOCIAL	30
<b>3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL</b>	34
3.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	34
3.2. POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	40
<b>4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA COLÔMBIA</b>	56
4.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA COLÔMBIA	56
4.2. POLÍTICAS PÚBLICAS NA COLÔMBIA	61
<b>5 ANÁLISES COMPARATIVA SOBRE AS POLITICAS PUBLICAS NO BRASIL E NA COLÔMBIA: PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS</b>	76
5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	76
5.2 ANÁLISES COMPARATIVO SOBRE AS POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA	80
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	96
<b>REFERÊNCIAS</b>	104

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de começar a descrever sobre meu interesse acadêmico, explico quem sou, para que os objetivos de estudo, nesta dissertação, sejam compreendidos. Iniciei meus estudos na Colômbia, no curso de Psicologia (2009-2014), na faculdade de Psicologia da Universidade Católica de Pereira, sempre com um único objetivo: ajudar os demais. Para complementar minha formação, fiz uma especialização em Neuropsicopedagogia (2015-2016), na Universidade de Manizales adscrito à Faculdade de Psicologia, com o interesse de trabalhar com a população infantil, no âmbito escolar. Adicional aos meus estudos acadêmicos, trabalhei como psicóloga escolar em diversas instituições educativas de formação integral infantil, e ali enfoquei em muitos temas relevantes para minha formação profissional.

Minha profissão de base e todos os meus trabalhos na Colômbia no campo escolar, me permitiram colecionar conhecimentos sobre crianças, questões de comportamento, emoções e estratégias no processo ensino-aprendizagem na educação. Além disso, durante toda a minha vida, eu tive muito gosto pelo trabalho com crianças e prestações de serviços sociais, o que me levou a ter um olhar mais social e pedagógico.

Além disso, tenho duas histórias em minha vida que são referências para lutar pela educação inclusiva: a primeira fala sobre meu bisavô, que toda sua vida foi professor das escolas públicas na Colômbia, inclusive, com uma escola que teve seu nome, em seu reconhecimento, porém leva, atualmente outro nome. Mas, durante toda a sua vida, ele lutou pela educação em meu país. Além disso, o irmão dele, com seus 80 anos, ingressou na universidade, para continuar estudando e terminou seus estudos com muita satisfação e orgulho para todos, sendo, inclusive, um representante importante da educação na Colômbia. Ele demonstra, com esse ato, que sempre se pode estudar, não importa a idade, afinal, isso também é educação inclusiva, não apenas atender às pessoas com deficiência. A outra história fala sobre meu primo, que é como meu irmão. Ele possui 30 anos e apresenta uma enfermidade que se chama Distrofia Muscular, ela afeta a mobilidade; ainda assim, ele estuda Direito na universidade, com a intenção de lutar pelo bem-estar das pessoas com deficiência na Colômbia, fazendo, inclusive, propostas para

estabelecer em nível administrativo e constitucional. Ele, para mim, é uma das pessoas que mais conhece de deficiência em meu país. Por essas pessoas, eu estou fazendo este trabalho, para continuar aprendendo e dar continuidade a luta que eles iniciaram.

O meu interesse e o meu amor aumentam a cada dia que passa, pela educação, pelo atendimento à população infantil e à população em estado de vulnerabilidade (deficiência, diversidade cultural, problemáticas sociais, emocionais, entre outras). Além disso, tenho um grande interesse por tudo relacionado aos direitos humanos e a igualdade para todos. Por isso, tenho mais empenho em continuar estudando esses temas e, ao pesquisar boas universidades para continuar me especializando nos assuntos mencionados, em diferentes cidades e países do mundo, encontrei a Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Brasil, um país que procura a partir do estabelecimento de políticas públicas, lutar ativa e constantemente pela educação inclusiva, para que todos tenham acesso à educação escolar e outros direitos escritos pela Estado e dessa mesma forma aportar no desenvolvimento da sociedade.

Escolhi o Brasil porque este é um país de muito reconhecimento na Colômbia, enquanto tem avanços em educação e na educação inclusiva, além de que, para mim, apresenta muitas referências que podem colaborar com essa minha proposta de estudo. É um país que, além de apresentar conhecimentos pedagógicos, também tem muita riqueza cultural, um aspecto que, para mim, foi muito importante no momento de escolher onde eu queria continuar meus estudos de pós-graduação. É, a partir dessa vontade, que surge minha proposta de dissertação: gerar contribuições, na educação, para meu país e, também, para o Brasil.

Para começar meu trabalho, pesquisei diversas propostas investigativas para verificar os estudos que existiam no Brasil e na Colômbia, em temas a respeito direitos humanos, deficiência, inclusão social, educação e políticas públicas. Encontrei, a partir da pesquisa, diversos estudos que poderiam ancorar minha dissertação. Assim como os propostos por Palácios (2008) sobre o Modelo Social da deficiência e Vygotski (1989) que traz contribuições sobre o entendimento da deficiência. Cerezuela (2016), Ribeiro e Shimazaki (2010), Jannuzzi (2004) e outros autores que estudam sobre deficiência e políticas de educação inclusiva no Brasil,

também corroboram o fundamento que têm ao trabalharem sobre deficiência, mas também que ainda existe muito conteúdo por estudar sobre pessoas com deficiência. Do outro lado, os autores da Colômbia, tais como Quintanilla (2014) e Salinas (2006) os quais trazem a conceptualização a respeito da educação inclusiva na Colômbia. Ademais, foram pesquisadas as concepções das instituições públicas internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU), os Ministérios de Educação (MEC) no Brasil e na Colômbia, para uma abordagem teórica, metodológica e constitucional da educação inclusiva no Brasil e na Colômbia.

No Brasil e na Colômbia existem muitas pesquisas com metodologias comparativas sobre a educação inclusiva e as políticas públicas de cada país, isso ocorre porque é “[...] um rico instrumento analítico dos sistemas educativos, pois, já que amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países” (CARVALHO, 2014, p.129).

As pesquisas comparativas estão focadas, particularmente, no campo das políticas públicas, da gestão da educação, mas, também discutem sobre questões sociais e culturais, acadêmicas e teóricas, que demonstram a realidade do contexto nos diversos países do mundo. Ao rever as pesquisas comparadas sobre deficiência, revisitamos as que apresentam ou abordam temas sobre autismo, escolas bilíngues, comparações entre pessoas com e sem deficiência, desigualdades e diversidade, entre outros aspectos.

Muitos autores que estudam sobre educação inclusiva na Colômbia e no Brasil, todavia, não encontramos pesquisador que fez a comparação entre ambos os países, em temas relacionados com educação inclusiva e políticas públicas; o mais próximo estudo é a dissertação proposta pela professora Miranda (2011) a qual fez um estudo comparativo sobre a Educação Infantil, inclusão e desenvolvimento das crianças com deficiência entre uma cidade do Brasil (Maringá) e outra da Espanha (Guadalajara).

Como não foram localizados estudos específicos sobre comparações entre o Brasil e a Colômbia, relacionados com educação inclusiva e políticas públicas, iniciamos a pesquisa com uma abordagem desde os inícios dos tratados dos Direitos Humanos, para entender o porquê surge e se desencadeia a educação inclusiva e

os diversos modelos sociais. O tema dos direitos humanos, há alguns anos, surgem como objetivo indispensável no desenvolvimento social, o qual favorece a igualdade para todos, tanto às crianças, quanto aos jovens e os adultos com ou sem deficiência. Um direito fundamental é a educação, assim, o Estado tem que garantir o cumprimento na sociedade sem importar as condições físicas, sociais ou econômicas, e para eles, cria postulados teóricos, políticas e práticas pedagógicas que ajudam à desenvolvimento das pessoas na sociedade.

A educação inclusiva, vinculada aos direitos humanos, constitui um paradigma educacional e social, o qual procura o entendimento da relação entre igualdade e diferença das pessoas, como fator fundamental para o desenvolvimento e adaptação na sociedade e nos contextos sociais, políticos e econômicos, e para a eliminação de barreiras da discriminação. Portanto, a partir desse paradigma, que nós, como educadores que instrumentalizamos as pessoas com conhecimento científico devemos refletir, analisar e propor novas pesquisas, metodologias e estratégias para implementar as salas de aulas para que ela se torne um espaço democrático, onde toda as pessoas que nela se adentram adquiram o conhecimento escolar. Nesse sentido ao conhecer as propostas de outros países apontamos perspectivas possibilitando mais significado e valor à luta diária, permitindo avaliar as atividades novas e existentes e a sua aplicabilidade no nosso país, classificar as estratégias para desenvolvê-las.

Porém, não existe somente propostas pedagógicas, como propostas políticas em prol da igualdade na educação, que levam em conta as necessidades de cada Estado e diversos pressupostos filosóficos e teóricos já abordados durante a história, senão também existem propostas tecnológicas e metodológicas que aportam no desenvolvimento da educação. Assim, qual é o valor de discutir sobre pedagogias, tecnologias e demais metodologias na educação? Como estão efetuando as políticas nacionais de educação inclusiva na Colômbia e no Brasil? Essas são algumas questões abordadas durante todo o trabalho, com o objetivo de compreender a luta por uma educação para todos. Surge, assim, nossa problemática de estudo: descrever e comparar as políticas públicas que tratam de educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, com ênfases nas semelhanças e diferenças, e aspectos que contribuem para a educação especial em ambos os países.

Justificamos, dessa forma, essa pesquisa, já que é necessário o reconhecimento e a compreensão mais ampla das necessidades e das condições atuais da educação inclusiva (neste caso da Colômbia e do Brasil) a partir de uma pesquisa bibliográfica histórica, política e sociocultural, tendo, como base, uma pergunta orientadora: como se entende a educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, desde os aspectos das políticas públicas? Para responder à pergunta, formulamos um objetivo geral e alguns objetivos específicos. Por conseguinte, o objetivo geral é analisar as propostas políticas atuais da educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, e os objetivos específicos são: a) conhecer os componentes teóricos e metodológicos da educação inclusiva; b) sintetizar as políticas públicas de cada país e comparar as propostas políticas do Brasil e na Colômbia para analisar as condições atuais. Tudo isto, com o fim de ter “[...] uma educação que abre caminhos para incluir com respeito as diferenças e qualidade de ensino, sobretudo, desafiando as práticas exclusivas que perduram há tempo na história” (CEREZUELA, 2016, p. 23).

Para desenvolver essa pesquisa, o trabalho conta com sete seções, organizadas da seguinte maneira: a primeira parte aborda os componentes teóricos, filosóficos e históricos da educação inclusiva, ao apresentar alguns estudos relevantes na área e algumas considerações sociais e políticas do início da educação inclusiva/deficiência.

Na segunda parte, encontram-se uma síntese das políticas públicas constitucionais do Brasil, na busca pela compreensão das dimensões gerais das resoluções, dos artigos e dos documentos oficiais, além disso, aborda, também, a história da educação inclusiva.

A terceira parte apresenta as políticas públicas constitucionais da Colômbia, ao abordar aspectos trabalhados na seção anterior. Realizamos uma descrição da metodologia usada na dissertação, onde expomos as técnicas, os instrumentos e o processo da elaboração do trabalho.

Nas últimas seções apresentamos a metodologia usada e uma análise das políticas públicas no Brasil e na Colômbia, ao investigar as vantagens e desvantagens de ambas as políticas, os pontos fortes de cada um dos países e propor ideias para complementar as propostas de ambos os países, com intuito de

potencializar os benefícios na educação inclusiva e, finalmente, a apresentação das considerações finais e as referências.

## **2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Nesta seção realizamos uma síntese de alguns estudos encontrados sobre educação inclusiva, desde o início desses estudos (história), os aportes filosóficos, psicológicos e sociais, a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Guatemala (OEA, 1999). Contém, principalmente, o que concerne à educação como direito fundamental e alguns apontamentos da educação como formação em cognição, com o fim de produzir uma dissertação que possa contribuir com a compreensão e o desenvolvimento de conhecimentos, para a implementação e a criação de pesquisas e estratégias pedagógicas em educação inclusiva.

Para cumprir com o objetivo, desenvolvemos três subtemas essenciais, a saber: a educação inclusiva na história; a educação, os Direitos Humanos e o modelo social; e a educação inclusiva e seu processo cognitivo e psicossocial. Para o desenvolvimento desses tópicos, diversos autores que justificam essa proposta foram utilizados.

### **2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA HISTÓRIA**

Para pesquisar sobre a educação inclusiva, temos que retornar ao século passado, já que este é um tema que está sendo abordado há mais de trinta anos, mesmo não tendo a mesma relevância que este estudo propõe. Ribeiro e Shimazaki (2010) afirmam que o início da educação inclusiva ocorreu no final do século XIX e início do século XX, com a intenção de atender àquelas pessoas que eram discriminadas por sua condição especial. Essas pessoas em organizações sociais anteriores eram abandonadas nas ruas das cidades, por vergonha e temor das famílias ao saberem que haviam criado crianças consideradas 'anormais', e para que suas vidas não se tornassem mais complexas. Para Jiménez (1997), a criação

deste fenômeno social gera um movimento, no qual a segurança aparece como um fator determinante, tanto para a sociedade, quanto para as pessoas com deficiência, e por tais motivos, se abrem escolas, asilos, manicômios, orfanatos, e outras instituições fora das cidades, ou melhor, distante da sociedade trabalhadora e cultural, com o argumento de que o campo lhes proporcionaria maiores benefícios.

São criadas, nesse sentido, no século XIX, as instituições solidárias que procuram ajudar àquelas crianças repelidas e excluídas, para atender suas necessidades básicas, sobretudo, para que pudessem desenvolver-se da melhor forma possível (RIBEIRO e SHIMAZAKI, 2010).

A despeito do desenvolvimento histórico, o atendimento educacional especializado ocorreu ou por caridade e misericórdia social ou pelo benefício da força de trabalho que se poderia obter com a formação das pessoas com alguma deficiência ou transtorno (CEREZUELA, 2016, p. 32).

Desta forma, algumas instituições católicas, organizadas por freiras, consolidaram instituições de atendimento voluntário e, certamente social. Outras pessoas da sociedade capitalista, pelo contrário, começaram a ver aquele atendimento como uma maneira de desenvolvimento econômico, já que, depois de um tempo, as famílias, a sociedade e o Estado começaram a ajudar com contribuições econômicas àqueles lugares (CEREZUELA, 2016).

Bianchetti (2001) mostra que o século XIX foi um momento de inúmeros avanços para os deficientes, pois várias instituições escolares, foram criadas para proteger, assistir de forma terapêutica essas pessoas e cuidar delas. Com a Revolução Francesa, cujo lema era Igualdade, Fraternidade e Liberdade, os discursos teóricos a respeito da deficiência foram intensificados, surgindo intenções de tratamento médico e educativo (RIBEIRO; SHIMAZAKI, 2010, p. 13).

A partir disso, no início do século XX, começam a surgir novos estudos de pesquisa e autores como Vygotski (1924) e Luria (1922) interessados pelo tema da deficiência, procurando entender as características físicas, biológicas, psicológicas e sociais daquelas pessoas que apresentavam alguma deficiência. Uma das teorias que se originou neste período é a Teoria Histórico-Cultural, a qual

[...] é uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade. A teoria foi elaborada pelo pensador russo Lev Semyonovich Vygotski com a colaboração de seus compatriotas Leontiev e Luria (CEREZUELA, 2016, p. 89).

Lev Vygotski nasceu em 1896 na Bielo Rússia, de família judia. No ano de 1918 formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Faleceu em 1934, vítima de tuberculose. A partir de suas experiências, por meio da formação de professores na escola local do estado, dedicou-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiência congênita e adquirida e, assim, graduou-se em Medicina, fundou o laboratório de Psicologia da Escola de Professores de Gomel, dando várias palestras, que, posteriormente, foram publicadas no livro “Psicologia Pedagógica” no ano 1926. Iniciou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa e, já nesta época, preocupava-se também com questões ligadas à Pedagogia. Demonstrou interesse pela Psicologia acadêmica a partir de trabalhos que envolviam problemas de crianças com defeitos congênitos (COELHO, PISONI, 2012).

Adicional aos estudos mencionados, Vygotski (1997) fundou o Instituto de Defectologia Experimental, no qual estudou o entendimento dos processos cerebrais e psicológicos das pessoas com deficiência para desenvolver suas capacidades compensatórias. Vygotski (1997) fundamentou-se no Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx, para elaborar um novo método de interpretação da realidade, da visão do mundo e a práxis. Vygotski (1997) considera o caráter interativo do desenvolvimento psíquico, fazendo ênfase na inter-relação entre os fatores biológicos e sociais.

Com os estudos de Vygotski (1997), surge uma nova dimensão do ser humano, em que as características psíquicas, psicológicas, biológicas e sociais são essenciais para o desenvolvimento da pessoa e de seu pensamento. Sem dúvida, ele refere que cada pessoa tem seu próprio desenvolvimento, de acordo com o de seu contexto sociocultural e histórico da vida, por isso, não se pode comparar o processo entre as crianças. Cada uma tem que ser entendida com base em sua individualidade.

Como afirma Luria (1986) ao trabalhar com as pessoas com necessidades especiais, concentrou a atenção nas habilidades que essas pessoas tinham, pois entendia que tais habilidades poderiam dar aportes para o desenvolvimento das capacidades desses indivíduos (RIBEIRO; SHIMAZAKI, 2010, p. 13).

Nesse sentido, Vygotski (1987) contribui para uma nova concentração a respeito das deficiências, com novos modelos, que consideram a falta de cuidados e recursos com pessoas deficientes, um fato principalmente social, não como uma limitação. Vygotski (1987) afirma que as deficiências ao serem compensadas por meios das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, são superadas, Palácios (2008), por exemplo, apresenta o Modelo Social, ao afirmar que as pessoas com deficiência podem contribuir muito com a sociedade inclusiva, na mesma medida em que as pessoas sem deficiências, ao destaca a necessidade da sociedade, em geral, aceitar e incluir as todas as pessoas.

A educação inclusiva surge como um modelo de acompanhamento pedagógico e social, para as pessoas que não podem ascender a um sistema “normalizado” de educação, a qual trabalha com dignidade e igualdade para todos. Com essas novas contribuições, criam-se políticas de Estado ou também denominadas ações com propósitos democráticos (CEREZUELA, 2016), movimentos sociais e instituições educativas para a formação de professores, para trabalharem com essas pessoas, em particular, aproveitando os recursos existentes para atuarem com elas, como motivação do recurso humano (professores ou profissionais de atendimento especial, população com deficiência e materiais didáticos).

Atualmente, também existem muitos materiais tanto tecnológicos como aplicativos, jogos, manuais ou instrutivos, quanto pedagógicos, que permitem a aprendizagem e o desenvolvimento das competências das crianças nas escolas, para que, a cada dia, todas elas possam apropriar dos conteúdos escolar que é um dos instrumentos para a cidadania. “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008a, s/p).

Portanto, “a educação inclusiva tem por objetivo atender aos alunos, em

principal, aqueles que se encontram à margem do conhecimento” (CEREZUELA, 2016, p. 26). A educação inclusiva, então, procura, assim, gerar um processo de inclusão daquelas pessoas com deficiências nas etapas escolares (Infantil, Fundamental, Médio e Superior) participem, de maneira ativa, e para que se elabore uma ação conjunta entre esses alunos, os professores, os companheiros de aulas, os familiares, o Estado e as políticas públicas, a sociedade e, inclusive, as instituições educativas, para gerar uma sociedade igualitária para todos, desenvolvendo atores ativos, autônomos e funcionais.

## 2.2 A EDUCAÇÃO, OS DIREITOS HUMANOS E O MODELO SOCIAL

O tema dos Direitos Humanos, atualmente, tem muita relevância na sociedade, não somente pelas políticas públicas e pelos movimentos sociais, mas, também porque a sociedade está “cansada” de ser discriminada, de ser desigual, de dar oportunidades a uns e a outros não, de respeitar aos mais favoráveis, e deixarem de lado os mais vulneráveis. Embora este não seja um tema novo para a sociedade, há muitos anos, apresentam-se desigual. Estevão (2006), nos apresenta que, na época da escravidão (séculos XV e XVII) na América Latina, as pessoas escravizadas lutavam para serem livres, para serem tratadas com respeito e para que tivessem as mesmas possibilidades que tinham as outras. As revoluções da independência e industriais são outros exemplos de exclamação dos direitos humanos, já que muitas pessoas lutavam contra as classes com mais poder (social, econômico e político), para serem reconhecidas como iguais, com as mesmas capacidades e virtudes e, por isso, podiam ascender à educação, ao trabalho e à vida, com as mesmas condições que qualquer pessoa da sociedade (ESTEVÃO, 2006).

A sociedade por meio de diversas organizações, há algum tempo, lutam para que o Estado e aqueles que detêm o respeitem os direitos e para que se elaborem e cumpram ações que melhorem as condições básicas da humanidade e que satisfaçam as necessidades, tanto físicas quanto psicológicas e sociais das pessoas. Por isto, criam-se movimentos sociais e políticos, nacionais e internacionais, para gerar acordos, tratados e documentos legais, procurando documentar o Estado

promete e, ao mesmo tempo, exigir o seu cumprimento, para que se pense, o bem-estar do povo e depois do Estado. “Os direitos humanos implicam obrigações a cargo do governo. Ele é o responsável por respeitá-lo, garantindo desenvolvimento legal para todos, e por outro lado, em sentido estrito, somente ele pode violá-lo” (NIKKEN, s/d, p. 39).

Para respeitar os direitos da população, são elaborados alguns movimentos que apoiam as diversidades culturais, os aspectos religiosos, que também enfocam os movimentos políticos democráticos e econômicos, e outros movimentos que centram sua atenção em apoiar às pessoas em condição de vulnerabilidade social, como, por exemplo, as pessoas com deficiência ou limitações. Todos os grupos de apoio, têm um mesmo fim: ajudar às pessoas com necessidades, que, em muitos casos, são marginalizadas pelo Estado e pela sociedade.

Um desses movimentos, que surge em nível internacional, é o Movimento Mundial dos Direitos Humanos (1948). A partir dele se elaboram convenções e acordos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), tratado internacional, criado em dezembro de 1948, o qual contou com a participação de vários países de América Latina e do Caribe, para abordar problemáticas sociais vigentes daquela época, mostrando que os decretos e avanços sociais internacionais não eram concretizados, devido à sua constante contradição entre os princípios fundamentais das ações e as como esses princípios não eram efetuados na prática. Entre os temas abordados se encontrou a educação como direito fundamental da humanidade, afirmando o seguinte:

toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no concernente à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deve de ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, e, função dos méritos respectivos. A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para o mantimento da paz. Os pais têm direito e preferência a escolher o tipo de educação que devem se dar a seus filhos (GENTILI, 2009, p. 22).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), estabelece que todos os seres humanos têm direito à educação, direito a adquirir conhecimentos, para estarem incluídos na sociedade e desenvolverem-se tanto econômica, quanto social e culturalmente. Com a educação, não desenvolvemos apenas a aprendizagem e os conhecimentos, também a nossa personalidade e nossa identidade. Por isto, o documento protege e assegura que todas as pessoas, mas que, principalmente, as crianças possam ascender à educação sem discriminação alguma e dar-lhes as mesmas oportunidades; assim, busca-se a “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, 2003, p. 309).

Em 1970, nos Estados Unidos e na Inglaterra, elaborou-se um novo movimento, a partir da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o Modelo Social da deficiência, e Palácios (2008) cita o autor, Mike Oliver (s/d), como o principal precursor desse Modelo, para afirmar que, com a criação e a evolução da deficiência e de outros acontecimentos, diversos movimentos sociais são criados para apoiar às pessoas com alguma necessidade, e que em algumas ocasiões são marginalizadas pelo Estado.

Palácios (2008) apresenta, também, que alguns movimentos sociais têm quatro características fundamentais, que são: a) estar à margem dos sistemas políticos tradicionais; b) oferecer uma avaliação crítica da sociedade, na qual se tem em conta o sistema de dominação e as novas formas de oposição; c) surgem como o resultado das mudanças na constituição política e, por último, d) das que tendem a centrar-se em questões que transcendem o nacional ao adquirir um caráter mais internacional.

O Modelo Social da deficiência se apresenta como novo paradigma do tratamento atual da deficiência, com um desenvolvimento teórico e normativo; o qual considera que as causas que originam a deficiência não são religiosas, nem científicas, mas que são, em grande medida, sociais. Desde essa perspectiva, se põe ênfase em que as pessoas com deficiência contribuem à sociedade em iguais circunstâncias que as demais, mas sempre desde a valoração a inclusão e o respeito ao diferente (MALDONADO, 2013).

Os pressupostos teóricos de Oliver (s/d) que é também citado por Maldonado (2013), afirmam que o Modelo Social da Deficiência está relacionado com os valores essenciais que fundamentam os direitos humanos, como a dignidade humana, a liberdade pessoal e a igualdade, que ajudam na diminuição de barreiras e que dão parâmetro para uma inclusão social de qualidade, orientada pelos princípios de autonomia, do diálogo, sempre em busca a não discriminação. Seguindo com o Modelo Social, os pressupostos teóricos sugerem que as pessoas com deficiência decidam, construam e desenhem, com autonomia, seu próprio plano de vida, com igualdade e oportunidade.

O objetivo principal que propõe o Modelo Social da deficiência, é que, tanto as pessoas com deficiência, como as sem deficiência, tenham as mesmas oportunidades, a qual respeite e aceite as diferenças de todos, e compreenda o valor essencial de cada pessoa, para contribuir ao contexto social de mudanças. Oliver (s/d), Maldonado (2013) e Palácios (2008) defendem o Movimento, buscando combater uma das dificuldades que norteiam as pessoas com deficiência, que é entender que as dificuldades não estão no indivíduo, mas na sociedade que a rodeia.

Seguindo com os pressupostos de Oliver (s/d), a partir dos estudos de Palácios (2008), elaboram-se diversos grupos e movimentos sociais, em diferentes países, na Europa e na América, com a intenção de defender e proteger os direitos da sociedade frente ao Estado, não só em temas relacionados com a deficiência, mas, também, com a intenção de defender a mulher, as crianças e àquelas pessoas que se encontram em condição de vulnerabilidade, demonstrando que, em muitas oportunidades, a união da sociedade é maior que o Estado.

Com a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e os diversos movimentos, as Nações Unidas em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, reafirma que se deve assegurar e garantir o direito à educação, independentemente das diferenças individuais, e apresenta dados sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. A partir dessa afirmação, a entidade convida países signatários a assegurarem que a educação dessas pessoas faça parte integrante do sistema educativo.

Essa Declaração (ONU, 1948) e com o tratado de Salamanca (1994) se reforça que toda criança tem o direito fundamental da educação e, por isso, deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, que ela tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos especiais implementados, tendo em vista à vasta diversidade destas características e necessidades. Quanto às pessoas com deficiências devem ter acesso às escolas regulares, que devem se adequar, em metodologias, dinâmicas escolares, acessibilidades e instrumentos ou ferramentas de estudo. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; compreendendo que as escolas não só brindam conhecimentos acadêmicos, senão também formam em valores, moralidade e em competências de cidadania.

Ademais, no documento estabelecido pela Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e depois se reforça na Declaração de Salamanca (1994) há o apelo para que todos os governos comecem a conceder mais importância às pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, por meio das medidas de política e orçamentos ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, a adotar, como matéria de lei ou como ato político, o princípio da educação inclusiva, admitindo-as nas escolas regulares, a desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas, como também estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças, jovens e adultos com deficiências, de modo descentralizado e participativo, também investir mais esforço na identificação e nas estratégias de intervenção e, finalmente, garantir que, no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto em nível inicial, quanto em serviços que incluam as respostas às necessidades educativas especiais, nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

Sobre o contexto escolar, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) propõe flexibilizar o currículo, os objetivos escolares e a avaliação escolar ao implementar o uso de recursos tecnológicos para corroborar com a personalidade

da pessoa com deficiência, como método para fortalecer as habilidades, e convertê-lo em um recurso pedagógico de desenvolvimento na aula, como apoio para garantir a educação inclusiva da pessoa com deficiência, dar ênfase ao trabalho em conjunto com a sociedade, o Estado e as instituições educativas.

Como se destaca na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o que se busca é que os países signatários tenham intervenção no que concerne à educação inclusiva, que sejam agentes participativos e ativos na construção de uma sociedade igualitária com oportunidades para todos. Propõe a interação constante entre os países que estão implementando estratégias de inclusão com outros que já têm mais avanços em nível político, educativo, cultural e social, para brindar novas aprendizagens e conhecimentos, que possam ser implementados em seus países. Busca-se que haja mais compreensão sobre a deficiência e que se entenda que as pessoas que as têm possuem capacidades que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar. Sobretudo, é incentivado aos países, para que destinem mais recursos na formação de professores, nas instituições educativas e na elaboração dos planejamentos acadêmicos, para pessoas com ou sem deficiência.

Outra convenção interamericana fundamental para a sociedade inclusiva foi na Guatemala, em maio de 1999, onde se elaborou a Declaração de Guatemala, elaborada na Convenção da Organização dos Estados Americanos, a qual teve como objetivo, abordar o tema da eliminação de todas as formas de discriminação contra todas as pessoas com deficiência, pretendendo criar uma sociedade mais igualitária e justa para todos ao favorecer sua integração à sociedade. Também reafirma e reconhece que todas as pessoas afetadas por diminuição de suas capacidades físicas ou mentais têm direito a receber atenção especial, a fim de alcançar o máximo de desenvolvimento de suas capacidades.

A Declaração, que ficou intitulada como Convenção da Organização dos Estados Americanos (1999), recomenda medidas legislativas em nível educativo, social, trabalhista ou de qualquer outra natureza, para trabalhar em todas as formas de prevenção de deficiência, detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação e formação ocupacional, e prestação de serviços completos, para garantir a independência e a qualidade de vida às pessoas com deficiência, sensibilização da população por meio de campanhas educativas para eliminar

preconceitos e estereótipos; e colaborar na construção de pesquisas científicas e sobre o desenvolvimento de recursos e meios destinados a facilitar ou promover a vida independente e a integração total em condição de igualdade (OEA, 1999).

Já no ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na cidade de Nova Iorque, elabora um instrumento para o cumprimento dos direitos humanos do século XXI, mostrando uma mudança paradigmática de ordem social, das atitudes e enfoques a respeito das pessoas com deficiência. Nela, se reafirma que todos os sujeitos, com quaisquer tipos de deficiência, devem ter todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Também, aplicam-se às pessoas com deficiência, todas as categorias de direitos e se indicam as esferas, nas quais é necessário introduzir adaptações para que elas possam exercer, de forma efetiva, seus direitos. Menciona, também, as esferas que se vulnerabilizam com direitos e as que devem reforçar-se a proteção deles (ONU, 2006).

Com a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e depois com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e com a criação de diversas convenções e movimentos sociais nacionais e internacionais, conforme já citamos, surgem também modelos teóricos que apoiam a inclusão e igualdade de todos os seres humanos na educação, na sociedade e sobretudo na vida dos mesmos. Um dos modelos se denomina Modelo Social, como já citamos, no âmbito da deficiência, criado por Mike Oliver e seus colaboradores ao final do século XX, nos Estados Unidos e Inglaterra, no ano de 1980, o qual propõe que as barreiras, atitudes negativas e a exclusão por parte da sociedade, são as que determinam a deficiência de uma pessoa, Esse Modelo nega que as pessoas tenham limitações, só variações físicas, intelectuais ou psicológicas (PALÁCIOS, 2008).

Adicional, o Modelo Social, argumentados por Palácios (2008) e outros seguidores dessa proposta, percebem, classificam e determinam as condições nas que podem participar uma pessoa com alguma condição especial, sem ter em conta as demais competências e habilidades delas, e também centram seus argumentos em dizer que as pessoas com deficiência têm muito que apresentar à sociedade, ou pelo menos podem contribuir na mesma medida que as outras pessoas, que não as têm.

Segundo os defensores deste modelo, não são limitações individuais às raízes do problema, mas sim às limitações próprias da sociedade, para prestar serviços apropriados e para segurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam tidas em conta, dentro da organização social (PALÁCIOS, 2008, p.103).

O Modelo Social opõe-se aos preconceitos que a deficiência pode trazer e mostra que ela não é produto somente de questões biológicas e psicológicas, mas sim sociais e que pelas mesmas razões, o tratamento não deve ser individual à pessoa afetada, mas que deve ser social, para que seja compreendido que as pessoas com deficiência têm as mesmas capacidades que as demais, que são seres autônomos que podem levar sua vida com as mesmas condições. “A vida de uma pessoa com deficiência tem o mesmo sentido que a vida de uma pessoa sem deficiência” (PALÁCIOS, 2008, p.104).

O Modelo Social busca que as crianças deficientes possam desenvolver-se no âmbito escolar da mesma maneira que as demais, tendo uma escola inclusiva e adaptada às suas necessidades e buscam deixar do lado as barreiras políticas, estruturais, econômicas e culturais, para que seu desenvolvimento seja de maneira íntegra, autônoma e livre, tendo ou não deficiência (OLIVER, s/d).

A sociedade deve cooperar e compreender que as pessoas com deficiência e não as limitar porque a deficiência não é um ‘problema’ todavia para isso é necessário uma mudança na cultura atual, para ter uma sociedade com possibilidades para todos, em um mundo em que se possa estudar, trabalhar e adaptar-se no entorno, ao tornar a vida mais cidadã para as pessoas com e sem deficiência. A humanidade tem, por natureza, uma dificuldade em levar a efeito os seus discursos em algum momento da vida e, por isso mesmo, temos que ser empáticos com as pessoas com algum tipo de limitação, e entender que é só uma condição diferente à convencional.

Finalmente, podemos concluir que a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e as demais Declarações foram elaboradas para garantir que as pessoas com deficiência, na qualidade de membros da sociedade, possam ter os mesmos direitos e obrigações que as demais, entendendo que a sociedade não é a única que tem que ter transformações, mas, também, os indivíduos com deficiência têm que se responsabilizar por sua vida e por sua adaptação ao contexto.

## 2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSO COGNITIVO E PSICOSSOCIAL

Iniciamos essa subseção comentando sobre Vygotski (1989), teórico já mencionado, daremos continuidade porque ele foi um dos primeiros autores do século XX que defendeu a ideia de deficiência e, muitos de seus pressupostos, hoje em dia, sustentam o pensamento inclusivo; centrando seus ideais e argumentos para entender como é o desenvolvimento da criança com deficiência, desde seu componente cognitivo, biológico e social, como também apresentou a relação dessa com as mediações psicossociais para a inclusão escolar. “Vale destacar que Vygotski, fundamentando-se no Materialismo Dialético, explica que o psiquismo humano é um fenômeno histórico-social, cuja origem e desenvolvimento ocorrem mediante a interação entre fatores biológicos e sociais” (GALUCH; MORI, 2008, p.14).

Vygotski (1989) apresenta que, antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente, com ajuda da fala, produzindo novas relações, além de uma nova organização do próprio comportamento. Acredita também que as criações dessas formas de comportamento produzem, mais tarde, o intelecto, o qual constitui a base do trabalho produtivo, por meio do uso de instrumentos humanos. Afirma também que, o principal sistema simbólico humano é a linguagem e que está proporcionará às funções cognitivas do sujeito, o que evidencia a importância que tem a relação entre pensamento, linguagem e sua relação com o meio ambiente. A fala, além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, também controla seu o comportamento.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento, porém o pensamento é indispensável, por isso as crianças têm que desenvolver as funções psicológicas elementares e superiores, às quais carregam um processo cognitivo do mais simples ao mais complexo, do biológico ao social. “As funções complexas do pensamento – memória, percepção, atenção, imaginação, sentimentos, raciocínio, dentre outros, repetem-se e transformam-se em cada sujeito” (GALUCH; MORI, 2008, p.17), o que quer dizer que pensamento e linguagem precisam em grande medida da interação social para serem transformadas e desenvolvidas, para poder ali, criar-se a consciência de cada indivíduo, uma consciência que depois de um processo de

aprendizagem contínuo, precisa ser internalizada, para ser apropriada e exposta no contexto social e desenvolvendo-se em operações intelectuais.

Vygotski (1987), argumenta, que toda linguagem humana possui um significado objetivo e precisa de um desenvolvimento do pensamento. Para Stern (1914 *apud* VYGOTSKI, 1987), a linguagem tem que passar por três estágios argumentados, os quais são: a tendência comunicativa, a social e a intencional. As duas primeiras são comparadas com a linguagem animal, meio para expressar e interagir, já o terceiro estágio existe só nos seres humanos, porque implica em processos de internalização e apropriação dos significados, o que leva a um desenvolvimento psíquico e intelectual do pensamento.

Ao relacionar os pressupostos de Vygotski (1987) e Stern (1914 *apud* VYGOTSKI, 1987) com o âmbito escolar, é observado que não é só importante a dupla pensamento mais linguagem, mas, também, a dupla que relaciona a aprendizagem mais desenvolvimento; dois processos que precisam da participação da coletividade, que não significam o mesmo, mas precisam de sua interação. Seguindo com os fundamentos referidos, apresentamos que a aprendizagem promove o desenvolvimento, que a apropriação dos conceitos gera novos conhecimentos constantemente, saberes que desenvolvem o intelecto no mundo exterior.

O ser humano, durante todo o seu ciclo da vida, vivencia diversos processos de aprendizagem, alguns sociais, outros psicológicos e outros cognitivos. Os sujeitos precisam ter a possibilidade de adquirir novos conceitos para o desenvolvimento, os quais só podem ser adquiridos mediante àquela dupla (pensamento e linguagem) que, para Vygotski (1987), é essencial e que depende, totalmente, de um contexto linguístico geral e social, e de uma relação com sua experiência prévia para poder desenvolver seu pensamento.

Ressaltando os argumentos de Vygotski (1987), compreendemos que todas as crianças, com ou sem deficiência, passam por processos cognitivos, tanto elementares quanto complexos, e que têm, da mesma maneira, processos de desenvolvimento cognitivo e social, formando, desta forma, novos conceitos e conhecimentos. Fica evidente então, que todas as crianças têm um processo, que não são iguais, já que cada ser humano tem uma história diferente, uma genética

diferente e, também, uma forma distinta de se desenvolver em todas as esferas da vida, mas isso não quer dizer que aqueles processos sejam 'bons' ou 'maus', irão depender da maturação dos processos cognitivos.

As crianças, em geral, precisam ter alguns conceitos e experiências antecipadas, uma concepção da realidade, entretanto, o acompanhamento de outra pessoa que já tenha mais elaboração de conceitos, de uso de instrumentos e de consciência do real, de elaboração de significados, com um sentido de realidade e uma intenção de comunicação social, para se poder ensinar, desenvolver o potencial e apoiar às crianças que estão começando o caminho; a este processo, Vygotski (1987) dá o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para ele, as crianças só podem adquirir conhecimentos novos, quando se cria um processo de desenvolvimento entre aprendizagens novos e aprendizagens adquiridos com anterioridade, a partir da transmissão e orientação colaborativa mediada pelos processos de comunicação. Vygotski (1987, p. 54) apresenta que “a imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã, sozinha, aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação”.

As escolas fazem parte da formação da consciência e da interiorização dos conceitos para o desenvolvimento da criança e, portanto, para a construção da aprendizagem social. Se não houver um acompanhamento para a criança com deficiência, no processo cognitivo e social, na busca em desenvolver as capacidades, ela terá um retrocesso. Por tais motivos, o objetivo dos professores deve ser de potencializar as funções psíquicas necessárias para desenvolver a aprendizagem, passando de um processo de instrução a um processo de interiorização dos conteúdos, tudo isto, sempre, em um contexto social e de relacionamento constantes.

Finalmente, para concluir essa subseção, consideramos que todas as crianças são diferentes, tenham ou não deficiência, todas têm um processo específico e precisam de um relacionamento constante com a sociedade para desenvolver suas capacidades. É, nesse sentido, o que buscam os movimentos políticos e sociais: que as crianças possam desenvolver-se de maneira igualitária, livre e autônoma, usando a educação como a maior ferramenta de desenvolvimento

cognitivo, psicológico e social, visando gerar mais possibilidades e oportunidades para todos, trocando o pensamento, em que as pessoas com deficiência têm que estar excluídas da sociedade.

A inclusão, em termos legais, está ocorrendo nas escolas pesquisadas, ou melhor, há situações de inclusão que têm trazido benefícios às crianças, sobretudo devido à relação estabelecida com seus pares, possibilitando o desenvolvimento de funções complexas do pensamento dessas crianças. Todavia, foi dada apenas a largada. Creemos que o olhar deve ser de otimismo ao que vem sendo realizado, construído, porém com perspectiva de novas realizações que caminhem para a inclusão de fato. As pessoas com deficiência partilham da condição e dos anseios comuns a todo ser humano não só na educação, como nas mais distintas ocasiões de sua vida. Humanizar-se em conjunto com todos requer de nós educadores o discernimento de que a escola tem uma função essencial (GARCIA, 2015 *apud* CERZUELA, 2016, p. 202).

As escolas precisam de professores que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, comprometidos com as propostas políticas e pedagógicas, para que a educação e a sociedade tenham uma transformação efetiva. Já não é suficiente entregar conteúdos, nem impor os conhecimentos, agora se tem que pensar mais na pessoa que precisa aprender, em elaborar diferentes métodos para todos, mas não iguais: os métodos devem atender as necessidades não aos conteúdos escolares, dependendo das formas de aprender de cada indivíduo, com ou sem deficiência. Mas, também, precisamos de diversos profissionais que sejam críticos e propositivos com a educação e com a ciência, para ter avanços e progressos, e não mais retrocessos.

Até o momento, apresentamos a educação inclusiva em termos gerais. Na próxima seção, abordamos aspectos concernentes à educação inclusiva no Brasil, conscientizando os aspectos da história e as leis constitucionais que têm neste país, para apresentar a problemática social no campo educacional. Além disso, apresentaremos alguns autores intelectuais e políticos, citados para o desenvolvimento da educação inclusiva até hoje.

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nesta seção é apresentada uma síntese sobre a história da educação inclusiva no Brasil: seu processo histórico; os principais protagonistas e os acordos estabelecidos neste país, durante a criação das políticas públicas. Na sequência, uma recopilação das leis, resoluções e artigos correspondentes às políticas legais, até agora, usadas nesse país, para atender aos direitos das pessoas com deficiência, para que a educação ocorra de maneira autônoma e livre, entendendo os parâmetros sociais e legais que foram determinantes no processo de desenvolvimento constitucional.

Para cumprir com o objetivo dessa seção, desenvolvemos dois subtemas: história da educação inclusiva no Brasil e sínteses das políticas públicas constitucionais de educação inclusiva, e após uma análise do desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil.

#### 3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Apresentamos, na seção anterior, que a educação inclusiva nasceu no século XVIII, em diversos países da América Latina, com a criação das instituições de caridade que atendiam às crianças com alguma deficiência: anomalia física ou mental, as não desejadas e abandonadas pelos pais, com a intenção de dar amparo e educação, na busca em proporcionar uma nova possibilidade de vida; embora, naquele momento, a ajuda ocorria por questões de solidariedade, na busca em ajudar e salvaguardar a vida de todas as crianças em vulnerabilidade (RIBEIRO, SHIMAZAKI, 2010).

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões terminologias e modalidades, que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade-anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêutico (BRASIL, 2008a, s/p).

Mazzotta (1996 *apud* RIBEIRO; SHIMAZAKI, 2010) aponta que a Educação Especial, no Brasil, surgiu institucionalmente, nos começos do século XIX, quando começaram a ser concretizadas as ideias liberais de ajudar às crianças em situação de vulnerabilidade (deficiência ou abandono), que tiveram divulgação no país, mas seus maiores avanços foram dados no transcurso do século XX.

O direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais origina dos princípios básicos da cidadania. [...] tal conduta decorre de uma postura recente na sociedade. Na última década do século XX, as regras legislativas brasileiras constitucionais e infraconstitucionais, inspiradas em movimento e estudos internacionais e nacionais, impulsionaram um processo de profundas transformações conceituais, no que tange os direitos das pessoas com necessidades especiais. Essas modificações têm efeito notável na prática social dos indivíduos, às quais são protegidas pelo princípio de isonomia (CEREZUELA, 2016, p.27).

Depois da Independência do Brasil, no ano de 1822, apresentou-se um passo para o início da organização do Estado brasileiro, uma soberania para que o país pudesse estabelecer suas normas políticas e uma administração pública (COSTA, 2018), ademais, surge a primeira proscricção legal, denominada constituição política de 1824, privando, dos direitos civis e políticos, o “incapacitado” físico e mental (JANNUZZI, 2004). Com a reorganização das normas e da administração, as instituições já estabelecidas, e as que surgiram a partir daí, também reestruturaram suas formas de atender e desenvolver-se na sociedade. Depois da criação da Constituição Política de 1824, até o ano de 1930, os pressupostos de atendimento da população vulnerável estavam ligados às manifestações biológicas e orgânicas da deficiência visando as possibilidades para melhorar a vida e a imersão na sociedade (dar alimentação e abrigo), por isso tinham um viés mais médico-pedagógico, dando qualidade de vida, apesar de não serem visibilizados, ainda, como ‘cidadãos’.

O impulso principal neste sentido foi dado por interesses de personagens ligados à cúpula do poder, entre os quais José Francisco Sigaud, médico do imperador Pedro II e pai de uma menina cega. Posteriormente houve mais diretamente o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde,

orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores (JANNUZZI, 2004, p. 11).

Jannuzzi (2004) expressa que a maior preocupação, naquele momento, era encontrar as causas físicas e mentais das crianças com deficiência, o que gerou mais desenvolvimento e atuação de profissionais médicos, de serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores e, procurando também, o entendimento das teorias de aprendizagem desse tempo, teorias com base, principalmente, em autores da Europa.

Mazzotta (1996 *apud* RIBEIRO; SHIMAZAKI, 2010) também apresenta que o Brasil teve uma mudança significativa em estudos sobre Educação Especial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant) no ano de 1854, e depois com o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (hoje Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES), instituições educativas organizadas para atender as pessoas com deficiências, no Brasil. “A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação” (MIRANDA, 2008, p. 31). Sem dúvida, o atendimento naquelas instituições não estava sendo do todo proveitoso, já que só uma pequena população com deficiência era atendida, em sua maioria, focalizados em crianças com problemas visuais e auditivos, deixando de lado aquelas que tinham deficiências físicas e intelectuais.

Jannuzzi (2004) também argumenta que, com a chegada e o avanço da Psicologia em 1930 e a atuação da profissional Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga de origem russa, trasladada para o Brasil, pelo governo de Minas Gerais, com a intenção de fazer contribuições e pesquisas a respeito das crianças com deficiência, devido a seus conhecimentos, reconhecidos na área da educação. A psicóloga tornou-se, por conta de suas grandes contribuições, a pioneira na introdução da Educação Especial no Brasil. Nesse contexto, destacamos uma mudança na atuação de teorias de aprendizagem psicológicas, que passam a influenciar a educação de crianças com e sem deficiência.

Nessa fase, os pressupostos já não eram somente médicos, mas psicopedagógicos, tendo, como princípio, a base que se conhece como Escola Nova, enfatizada na importância da escola, a partir da renovação de métodos e

técnicas de ensino, as quais sugeriam que os estudantes fossem mais ativos e participativos no processo de aprendizagem. Com esta renovação, surgiu uma nova dicotomia entre a escola tradicional, em que o professor é o centro do processo educativo e é quem detém o saber, para a concepção que torna o aluno como o centro do processo, a partir dos diversos estados psicológicos (JANNUZZI, 2004).

No período entre 1930 até o ano de 1950, não só se estudava sobre deficiência visual e auditiva, como, também, sobre deficiência intelectual e, com isso, aparece a relação entre coeficiente intelectual e rendimento acadêmico, sendo este o maior referencial.

A preocupação dos trabalhos estava no diagnóstico dos 'anormais', por meio de escalas métricas de inteligência, os chamados testes de inteligência, Quociente de Inteligência (QI) e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados (MIRANDA, 2008, p. 31).

Outro fato, exposto por Jannuzzi (2004), é o que defendia que a deficiência intelectual estava caracterizada por um fato comum, em que as pessoas que a tinham, apresentavam comportamentos contrários aos que se esperavam pela sociedade, e assim, eram considerados alunos 'indisciplinados', com aprendizagem lenta, com lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, entre outros.

Por outro lado, entre esse mesmo período, também se começou a pensar na deficiência física e, a partir desse pensamento, a criação de atendimento especializado aos deficientes físicos, com ênfases na educação e na reabilitação motora. Neste período, criaram-se instituições como a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, para atendimento de deficientes intelectuais (1935), o Lar Escola São Francisco, instituição especializada na reabilitação dos deficientes físicos (1943), a criação da primeira instituição de atendimento educacional especializado para pessoas com "superdotação" na Sociedade Pestalozzi (1947), a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, para o atendimento de deficiências físicas não sensoriais (1950) e demais instituições de atendimento especializado, conforme nos apresenta Cerezuela (2016). Fica evidente que a preocupação, mais do que trabalhar com a deficiência, era formar e reformar a educação das pessoas consideradas como 'normais', ou seja, sem deficiências.

Nesta época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, isentando, assim, o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Foi a partir dos anos 1950, mais especificamente no ano de 1957 que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (MENDES, 1995 *apud* MIRANDA, 2008, p. 34).

Essas campanhas tinham a função de promover e tomar medidas em todo o território nacional, para a educação, atendimento, reabilitação e assistência das pessoas com algum tipo de deficiência.

Continuando com Jannuzzi (2004), no ano de 1964, e com a readaptação da política da Ditadura Militar, em uma época marcada por práticas de vários atos institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar (SÓ HISTÓRIA, 2009). Com a continuidade socioeconômica do capitalismo internacional, a educação em geral, teve uma nova mudança contextual, regida por princípios de modernização e organização tecnocrática e com ela, a formação especial do currículo, a acentuação da profissionalização, a reforma do ensino de 1º e 2º graus (hoje em dia, denominada de Ensino Fundamental e Ensino Médio), e a fundamentação de conceitos de interdisciplinaridade, flexibilidade e aproveitamento de estudos.

No período entre 1960 e 1975, a educação teve um desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, a escola foi vista como produção de capital humano e de “mão de obra”; a educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo. Surge, neste período, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), no ano de 1973, que, depois, no ano de 1986, foi denominado como Secretaria de Educação Especial (SESP), com a intenção de evidenciar as capacidades das pessoas com deficiência ao torná-la uma pessoa ‘útil’ para contribuir à sociedade, incrementando os níveis de desenvolvimento econômico (JANNUZZI, 2004).

Com os movimentos que ocorreram na educação, mencionados até o momento, e com uma educação mais organizada e institucionalizada, cria-se um novo desenvolvimento da sociedade brasileira, um movimento de integração, em

que todas as pessoas com ou sem deficiência, foram discriminadas, tinham acesso à vida, à educação igualitária e a uma sociedade respeitosa com a diferença. Jiménez (1997) e Jannuzzi (2004), apresentam dados sobre princípios de normalização, nos quais, os seres humanos que foram excluídos, pudessem ser incluídos em ambientes sociais e educativos menos discriminatórios.

A partir dos referenciais mencionados sobre princípios de normalização e integração, no Brasil, no ano de 1980, criaram-se diversos movimentos sociais de deficiência, tais como a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC) no ano de 1984, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAN). Com a criação desses Movimentos, surge, também, o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes e a partir deles, começaram a debater as políticas em educação inclusiva. As organizações tiveram tanta acolhida, que, inclusive, tornaram-se referências internacionais (JANNUZZI, 2004).

Já, para os anos de 1990 em diante, ao levar em conta a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Salamanca (OEA, 1994) e os demais acontecimentos sociais e políticos, aponta-se a uma sociedade baseada na inclusão, propondo uma reestruturação da política, das leis e da Pedagogia. Sem dúvida, se propõe uma inclusão entendida, desde a igualdade para todos, o respeito à diferença e o atendimento das necessidades e singularidades. Góes (2002) considera que é fundamental que o entendimento do direito à equidade não se resume às condições de direitos iguais. O direito à igualdade, na perspectiva de inclusão, compreende ao direito de ser olhado e atendido por sua singularidade. Ademais, argumenta que o aluno deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa e para que possa participar de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma exigência ou vivência cultural digna.

Entendendo esta nova perspectiva, a concepção de educação também tem uma mudança significativa, embora seja entendida como a forma e possibilidade de transformar a realidade. Todavia, a educação também é compreendida como um agente mediador ou intermediário, capaz de mudar a sociedade, eliminando as

barreiras dos preconceitos e as discriminações, ao gerar novas oportunidades de acessibilidade para todos, tanto nos métodos de estudo, quanto nos instrumentos usados, as formas de comunicação e a estrutura das instituições. “O período atual é marcado pelo movimento da inclusão, que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança, de excludente da diferença para aquela que se possa contemplar a diversidade” (MIRANDA, 2008, p. 30).

Finalmente, podemos concluir que, como apresentam Annuzzi (2004), Miranda (2008) e Cerezuela (2016), a Educação Especial no Brasil teve uma mudança muito significativa para a sociedade. Para melhor compreensão, há a organização de seu histórico em quatro fases: fase de exclusão, na qual as crianças com deficiências e anomalias eram discriminadas, pois eram consideradas ‘castigos divinos’ e uma ‘vergonha’ para a sociedade; logo após, presenciou-se a fase de segregação, em que se falava de educação especial e deficiência, mas a sociedade ainda era excludente e deixava a comunidade com deficiência em escolas especiais; em seguida, consideramos a fase de integração e normalização, na qual as crianças com deficiência tiveram as mesmas possibilidades de ter educação nas escolas regulares, de maneira adaptada; a quarta fase apresenta uma fase de inclusão social, em que a educação converte-se em um direito fundamental e os sujeitos com deficiência podem desenvolver-se de maneira autônoma e livre na sociedade, qualificados como cidadãos ativos, não só no campo educativo, como, também, no trabalho, na interação e adaptação social.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A proposta, nesse item, é apresentar as questões mais relevantes das políticas públicas vigentes que existem no Brasil, no que se refere à educação inclusiva, tratando de entender os pressupostos apresentados, desde os diferentes artigos e decretos de lei, como, também, os termos educativos, políticos e sociais, para confirmar a deficiência como uma problemática social, que precisa ter intervenção pelo Estado.

Embora, antes de iniciar a sintetizar e analisar as políticas públicas, busca-se, em um primeiro momento, entender o que é a deficiência e educação inclusiva,

quais são suas concepções principais e suas consequências na educação do Brasil, para compreender os movimentos realizados pelo Estado como apoio a problemática social (exclusão e discriminação social), que apresentam as pessoas com deficiência.

Desde sua concepção biológica, Palácios (2008) descreve a deficiência como a perda ou limitação total ou parcial de um membro, órgão ou mecanismo sistêmico do corpo. Entanto, o Decreto 3.956 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b) sinaliza a deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanentemente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Por outro lado, retomando os pressupostos já mencionados de Mike Oliver (s/d) e seus colaboradores, por meio do Modelo Social da Deficiência, que propõe que as causas que originam a deficiência, não são religiosas nem científicas, mas que são, em grande medida, sociais. Propõe um novo paradigma social sobre a deficiência que teve seu início no ano de 1990, demarcados nos princípios gerais declarados na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e nasce a partir dos estudos das Ciências Sociais, da análise das políticas sociais e da luta pelos direitos civis e, mais especificamente, ao relacionado com os direitos das pessoas com deficiência. Este modelo entende a deficiência como uma dificuldade na construção social e não como uma consequência biológica (MALDONADO, 2013).

Como já vimos a concepção sobre a deficiência a partir de uma perspectiva biológica e social, agora apresentamos alguns dados estatísticos referentes à deficiência no Brasil.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, cerca de 10% da população possui algum tipo de deficiência. No Brasil, cerca de 45.606.048 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, o equivalente a 23,9% da população geral, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Essa deficiência pode ser visual, auditiva, motora ou intelectual. Ainda segundo o censo do IBGE de 2010, a deficiência mais recorrente no Brasil é a visual (18,6%), seguida da motora (7%), seguida da auditiva (5,10%), e, por fim, da deficiência mental (1,40) (MILANEZI, 2017, s/p).

Apresentamos, o conceito de inclusão, um termo que, na atualidade, é utilizado, sobretudo, no campo social e educativo. A inclusão é o ato de adicionar pessoas ou grupos a determinado contexto social, além de aceitar e respeitar a diferença e lutar pelos princípios de igualdade na sociedade; no Brasil, esse princípio é denominado de isonomia, no Artigo 5 da Constituição Federal do Brasil de 1988, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, s/p). Portanto, a educação inclusiva tem, por objetivo, assistir e atender as pessoas em condição de deficiência, apresentando o tratamento especializado e respeitoso, para que se sintam incluídas e eficientes na sociedade (CEREZUELA, 2016).

Esta realidade exige que se rompam os paradigmas e conceitos que a história excludente traz consigo, provocando um debate geral sobre como efetivar o discurso da defesa de uma coletividade mais justa e que respeite a diversidade humana. Para tanto, é necessário que a operacionalização da inclusão seja discutida no âmbito educacional, político e social (CEREZUELA, 2016, p. 26).

Milanezi (2017), de igual maneira, expressa que, independentemente do tipo de vulnerabilidade, todos possuem direitos e o dever do Estado que é garantir uma condição de vida digna àqueles que residem na sociedade. Para isso, os poderes executivos e jurídicos são responsáveis pela formulação de políticas públicas e ações em prol da comunidade, a partir dos princípios constitucionais. As políticas são necessárias para garantir a efetivação de direitos, e, só são possíveis, a partir de pesquisas referentes às situações enfrentadas pelo grupo a quem se destinam. É direito da pessoa com deficiência viver em um ambiente em que possa desenvolver suas habilidades, sem depender de terceiros, desenvolvendo sua autonomia e independência. É questão do Estado, assegurar esse bem-estar, principalmente, por meio da formulação e implementação de políticas públicas, formuladas não só pelo poder público, como, também, pela sociedade civil e por aqueles que enfrentam as adversidades de viver em comunidade.

O Brasil, até hoje, tem diversas resoluções, leis e decretos, focados nas necessidades especiais daqueles grupos afetados. Surgem, pelo compromisso do Estado (poder público), e a participação popular, de implementar políticas de qualidade para a sociedade. Cabe evidenciar que, neste ponto, sintetizaram-se alguns aparatos essenciais das leis do Brasil, enfocados à educação inclusiva, desde sua primeira abordagem constitucional até agora, ao levar em conta alguns componentes sociais das políticas de educação especial.

Começamos com a Resolução Nº 2, de 2 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a serem atendidas na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades; pretende assegurar o atendimento escolar desde a Educação Infantil, garantindo os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, mostrando essa necessidade específica. Também se resolve, na Resolução Nº 2 de 2001 (BRASIL, 2011a), que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, para organizar-se, brindando as condições necessárias para uma educação de qualidade. Ela busca uma organização do sistema educativo, fazendo as respectivas reestruturações do currículo educativo, enquanto a metodologia e recursos usados, de acordo às necessidades.

Ademais, a Resolução Nº 2 (BRASIL, 2001a) faz uma classificação dos alunos com deficiências da seguinte maneira: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares são compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e as relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (BRASIL, 2001a).

Ainda, a Resolução Nº 2 (BRASIL, 2001a) propõe trabalhar em equipe com aquela população, em que participem instituições especializadas, da educação superior, as famílias, a comunidade, os diretivos da instituição, os professores, os profissionais especializados e o Estado, para que as dinâmicas educativas sejam mais precisas e eficazes no processo de desenvolvimento da criança com

dificuldades. Mas, também propõe a educar os professores em questões da Educação Especial, incentivar a ter estudos e apresentar mais conhecimentos e pesquisas sobre deficiência, tanto em questões biológicas, psicológicas e sociais das deficiências, quanto na aprendizagem de novas estratégias e didáticas no processo ensino-aprendizagem, para serem implementadas nas escolas regulares.

Já, o Decreto Nº 3.956, de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), aprova e promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, realizada na Guatemala, em 1999.

O Brasil reafirma no mesmo decreto que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Definem a discriminação como a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedentes de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, como deficiências congênitas ou adquiridas de forma permanente ou temporal, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001b, s/p).

Neste Decreto (BRASIL, 2001b), o Estado se compromete a:

tomar medidas de carácter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação das pessoas com deficiência, proporcionar-lhes plena integração à sociedade, promover a integração na prestação de bens, serviços, instalações, programas e atividades (emprego, transporte, comunicações, educação, esporte, entre outras), acessar aos serviços de justiça (policiais e atividades políticas), tomar medidas para fazer as adaptações estruturais e veiculares, como eliminar os obstáculos arquitetônicos, para facilitar o transporte e a comunicação das pessoas com deficiência; como também trabalhar pela detecção e intervenção precoce, tratamentos, reabilitação, educação, formação ocupacional, e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida e sensibilizar à população por meio de campanhas educativas, para eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentem contra o direito das pessoas (BRASIL, 2001b).

O Brasil se compromete a cumprir e colaborar com os acordos na Guatemala (OEA, 1999), para que a sociedade brasileira conte com os recursos políticos, econômicos, educativos e sociais, para desenvolver estratégias de prevenção da discriminação, e para que se tenha um trabalho de integração da comunidade com deficiências à sociedade, a partir de princípios de igualdade, liberdade e autonomia.

O Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, a qual dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, especificadas na Lei. De igual forma, estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, centrando seus pressupostos na acessibilidade das pessoas com deficiência aos espaços públicos e privados, ao atribuir maior prioridade no atendimento e prestação de serviços ótimos, de forma imediata e diferencial. O Decreto (BRASIL, 2004) dá uma definição sobre acessibilidade, o qual permite ter certeza do que as instituições têm que prover, para garantir o serviço às pessoas com deficiência, para que possam realizar suas atividades sem dificuldade. Apresenta, ainda, que acessibilidade é condição para utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

O Estado busca, com esse Decreto (BRASIL, 2004), eliminar qualquer barreira que possa obstaculizar ou limitar o livre desenvolvimento na cidadania com deficiência pelos espaços de interação e desenvolvimento social; barreiras de transporte, de comunicação, de mobilidade, que permitem adaptar ao indivíduo com deficiência suas necessidades à sociedade 'normalizada', ao levar em conta as dificuldades das pessoas com deficiência física, auditiva, visual e mental, definindo aquelas como:

- A) Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou de mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sobre a forma de diversos diagnósticos clínicos adquiridos ou congênitos, que produzam dificuldade no desempenho das funções.

- B) Deficiência auditiva: perdabilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000 Hz, 2.000Hz, e 3000 Hz.
- C) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0.05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0.3 e 0.05, no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60<sup>o</sup>; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
- D) Deficiência mental: funcionamento significativamente inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas adaptativas (comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho) (BRASIL, 2004, s/p).

Também faz relação à educação, expressando que os estabelecimentos de ensino públicos ou privados têm que oferecer as condições mínimas necessárias para a acessibilidade do aluno com deficiência, permitindo o ingresso aos ambientes escolares de maneira autônoma ou com algum tipo de acompanhamento.

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, s/p).

As pessoas, principalmente as com limitações físicas, precisam de certas condições básicas dos espaços públicos e privados para poder se movimentar de forma autônoma e livre, por isso, o que busca esse artigo é implantar alguns requerimentos básicos para que todos os espaços de atendimento educativo, financeiro, político e social possam se adequar e que permitam, assim, que as pessoas com dificuldades de mobilidade sejam incluídas em seus espaços, sem a necessidade da colaboração de outras pessoas. As medidas também incluem o sujeito com deficiência auditiva e deficiência visual, ao solicitar adequações básicas de acessibilidade, tais como senhas e demarcações nas paredes e nos solos, que visibilizam permitir a compreensão da informação para todos.

Já, o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Estabelece a língua de sinais como língua brasileira oficial e também como segunda língua, obriga à comunidade educativa de ensino superior de professores, a dar cursos de Libras, como disciplina indispensável na formação curricular, para poder exercer no magistério, em qualquer nível de educação escolar, pública ou privada e, para trabalhar no sistema de ensino Federal ou Estadual.

Com esse Decreto (BRASIL, 2005, s/p),

o Estado pretende não só favorecer à comunidade surda para se adaptar à sociedade e ao mundo educativo e laboral, senão também favorecer e ajudar às pessoas com deficiência auditiva, para que possam ingressar em programas de educação técnica e profissional, dando a possibilidade de ensinar Libras, como segunda língua, no campo das letras em Nível Fundamental, Médio e Superior, permitindo o desenvolvimento educativo, social e profissional do indivíduo com deficiência. Por outro lado, também busca melhorar o atendimento das pessoas com ou sem deficiência, com ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva, tratamentos clínicos e atendimento especializado de acordo com cada caso, realização de diagnósticos, atendimento precoce, seleção, adaptação e fornecimento de próteses auditivas ou aparelho de amplificação sonora, acompanhamento médico e fonoaudiólogo, orientações a famílias sobre as implicações da surdez, entre outros, indispensáveis para o desenvolvimento da criança com deficiência e a prevenção de problemas auditivos das crianças sem deficiência.

No ano de 2008, mais exatamente em janeiro, o Brasil teve um dos avanços mais significativos em nível de Educação Especial, com o estabelecimento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a qual trouxe diversos pressupostos das leis já estabelecidas até então, as convenções nacionais e internacionais em prol da proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Agregam-se a novas perspectivas enfocadas no bem-estar daquela população específica, e como objetivo, o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo transversalidade da educação especial, atendimento educacional

especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, formação de professores para o atendimento educacional para atender as necessidades educativas especiais, participação da família e comunidade, acessibilidade urbanística e arquitetônica, entre outras (BRASIL, 2008a).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p. 11).

Além de fazer um histórico da Educação Especial e das políticas públicas no Brasil, alguns dados estatísticos são demonstrados sobre a população com deficiência, matriculada nas escolas regulares privadas, públicas e em escolas especializadas, segundo o Censo Escolar, no material *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2007) realizado desde o ano de 1998, com mais mudanças em nível de educação inclusiva, a partir do ano de 2004. Os dados mostram que

em relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns de ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377% passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013. Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas públicas e privadas, em 1998 registram-se 179.364 (53.2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46.8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013 (BRASIL, 2008a, s/p).

A construção, elaboração e implementação dos diversos Decretos, Resoluções e Leis, têm um impacto positivo para a sociedade brasileira em geral e, principalmente, na população com alguma deficiência. Com esta política, e os dados

estatísticos, se pode evidenciar uma mudança significativa na educação inclusiva no Brasil, porque cada dia se aborda, com mais propriedade, os aspectos concernentes à Educação Especial e ao atendimento especializado, em escolas regulares. Trabalhando sobre este atendimento específico, se pode identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos, psicológicos, sociais e de acessibilidade para eliminar as barreiras que não permitem uma educação inclusiva.

O Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta um dispositivo ao Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, o qual apresenta o atendimento especializado às pessoas com deficiências, e define que o AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma a complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Também expressa que o atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação das famílias e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Entre os objetivos da AEE se encontram: promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantir a transversalidade das ações de educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos pedagógicos e didáticos, assegurar a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino, proporcionar apoio técnico e financeiro por meio do Ministério da Educação para a implementação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores para a educação inclusiva, adequação arquitetônica e elaboração e produção de recursos para a acessibilidade (BRASIL, 2008b).

O que se busca com este Decreto (BRASIL, 2008b), é eliminar as barreiras pedagógicas, de comunicação, de acessibilidade e da informação, para poder alcançar à educação inclusiva no Brasil, em que, a partir dos atendimentos especializados complementários, a pessoa com deficiência possa desenvolver-se e participar de forma ativa, na escola regular, sempre de maneira organizada e controlada pelas instituições reguladoras.

O 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, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009a), reconhece a dignidade e o valor do indivíduo com deficiência, ao reforçar seu direito à igualdade, liberdade e justiça. Seu objetivo é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Também reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras, devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais (BRASIL, 2009a).

A Convenção estabelece e declara, de igual maneira que, a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura uma violação contra a dignidade e o valor inerente do ser humano; manifesta a necessidade de proteger e promover os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência e expressa os princípios básicos que devem ter com essa população. Entre os princípios se encontram: respeito pela dignidade, a não discriminação, participação e inclusão social, respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades e respeito pelo desenvolvimento das capacidades (BRASIL, 2009a).

A Resolução Nº 4, de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b), surge pela necessidade de regulamentar o Decreto 6.571 de 2008. Esta dá ênfase ao AEE para as pessoas com deficiência, no ensino regular. Na Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009b) revigora que matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns de ensino regular e no AEE é dever. Também se ressalta o apoio financeiro do Estado, a partir da organização pedagógica e sistêmica das pessoas com deficiências.

O documento determina a formação profissional da educação, no referente ao AEE, mostrando as diversas responsabilidades e requisitos que se precisam para esses cargos, entre os quais estão a ter formação inicial em Educação Especial e outras tais como:

- 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 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. 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, 2009b, s/p).

Os professores de AEE, além de ensinar e fortalecer as habilidades nas salas multifuncionais, também se encontram na obrigação de apoiar o processo nas salas comuns, trabalhando com os docentes de ensino regular, para que o processo tenha mais efetividade.

A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece algumas diretrizes para sua consecução. Esta legislação classifica o transtorno da seguinte maneira:

- I. Deficiência permanente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.
- II. Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, s/p).

De acordo com esta classificação, a Lei considera que as pessoas com TEA são consideradas aquelas com deficiência para todos os efeitos legais. Eles têm direito à vida digna, à proteção contra qualquer forma de abuso, acesso a serviços de saúde, atendimento multiprofissional, educação e ensino profissionalizante, entre outras. Por último, se estabelece, desde o campo educativo, no caso de necessidade, a pessoa com deficiência tem direito a ter um acompanhante especializado nas aulas de ensino regular e, que se as instituições se negarem a matriculá-la nesta condição, serão penalizadas e multadas de acordo com a infração cometida e à gravidade da mesma (BRASIL, 2012).

A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. Esta é uma Lei que aborda componentes de ordem social, psicológico, educativo, laboral, de saúde, recreação, acessibilidade e demais âmbitos que buscam eliminar as diversas barreiras da inclusão (BRASIL, 2015).

A Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015) se divide em várias seções em que se apresentam o direito à igualdade, à vida, à saúde, à educação, à participação cidadania pública e política, reabilitação, moradia, trabalho, assistência social, à cultura, esporte e turismo, ciência e tecnologia, transporte, e demais direitos que permitam seu desenvolvimento pessoal e social de maneira autônoma e livre. Assim, para este trabalho, nos centraremos no concernente à educação, como direito fundamental para todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência, as quais não só têm direitos, senão também deveres e responsabilidades.

Quanto a este item, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando o sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, e aprendizado ao longo de toda 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. Ainda expressa que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a, a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Esta Legislação afirma, que cabe ao poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I. Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizados 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.
- IV. Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
- V. Adoções 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.
- VI. Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.
- VII. Planejamento de estudos de caso, de elaboração de planos de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.
- VIII. Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.
- IX. Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais, e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.
- X. Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.
- XI. Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.
- 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.
- XIII. Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.
- XIV. Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e educação profissional técnica e tecnológica, de temas

relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

- XV. Acesso de pessoas com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e lazer, no sistema escolar.
- XVI. Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.
- XVII. Oferta de profissionais de apoio escolar.
- XVIII. Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015, s/p).

Sem dúvida, os 18 itens, mencionados, contidos na Lei Nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), não aplicam só para o setor público, o setor privado também tem que cumprir com várias das indicações propostas anteriormente, a fim de garantir a prestação de serviços eficazes, adequados e de qualidade, a todas as pessoas com deficiência.

Por último, a Lei Nº 13.409 é criada no dia 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), com a intenção de dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. A Lei Nº 13.409 (BRASIL, 2016) procura manter um número de vagas de acordo com a população do censo federal atual, em que, não só se beneficiariam as pessoas com deficiência, como também aquelas pessoas que se acham em condição de vulnerabilidade, como indígenas, ou pessoas negras e pardas (BRASIL, 2016).

Finalmente, em forma de síntese, se pode dizer que a Lei Nº 13.146, de 2015 (BRASIL, 2015) e a Lei Nº 13.409 de 2016 (BRASIL, 2016) são uma recopilação dos trabalhos realizados, nos últimos anos, pelas políticas públicas, pontos que evidenciam um avanço na educação inclusiva no Brasil, de acordo ao atendimento de pessoas com deficiência, já que se estão abordando questões de discriminação, igualdade, autonomia, AEE, formação de professores, financiamento de recursos para o atendimento, recursos pedagógicos, didáticos e demais assuntos que levam a uma maior organização e estruturação da sociedade inclusiva. Em si, as políticas públicas em educação inclusiva, desde seu início, buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência e ingressá-las à sociedade, para que possam adaptar-se às mudanças educativas, tecnológicas, econômicas e sociais, a partir do

desenvolvimento das habilidades e capacidades; de um desenvolvimento individual, coletivo e relacional.

A recopilação dos Decretos, Resoluções e Leis deixa uma mensagem, e se existem tantos aportes constitucionais em prol da sociedade com deficiência, porque ainda se seguem apresentando tantos problemas na sociedade em geral; a população com deficiência ainda continua lutando por fazer valer seus direitos, para que sejam reconhecidos como cidadãos ativos da sociedade, mas também para que tenham respeito e que sejam aceitas em um contexto educativo, social e laboral.

Portanto, o problema das políticas públicas não é elaborar os acordos e nem ao publicar, o problema das políticas públicas é que não logram chegar à “mente e coração” da sociedade, são expedidas e publicadas ao público, mas são poucas as pessoas que leem e compreendem o conteúdo das políticas, e assim não geram o impacto esperado. Em conclusão, temos que continuar trabalhando, mostrando que esta temática não é só do Estado, como das famílias, das comunidades, das instituições educativas, inclusive da pessoa com deficiência; todos têm que apoiar a luta pela inclusão e, assim, obter uma sociedade igualitária que é o que mais se pretende com nossos trabalhos.

Até o momento, fizemos uma síntese da educação inclusiva no Brasil, desde sua história e a respeito das políticas públicas implementadas na atualidade, tomando diversos autores e leis, desde o começo da educação inclusiva neste país. Na próxima seção abordamos os mesmos aspectos, entretanto, o foco estará na Colômbia: uma síntese da história e das políticas implementadas desse país, para além disso, busca-se fazer uma análise comparativa entre ambos os países e compreender a estrutura, dinâmica e formação da educação inclusiva de cada um dos países e encontrar vantagens e desvantagens que possam ser utilizadas para melhorar e complementar os recursos já estabelecidos.

## 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA COLÔMBIA

Esta seção faz, igualmente, uma síntese a respeito da história da educação inclusiva na Colômbia: como ela ocorreu, os principais protagonistas e os acordos estabelecidos neste país durante a elaboração das políticas públicas sobre pessoas com deficiência. Em seguida, se faz uma recopilação e um estudo das leis, resoluções e artigos correspondentes às políticas legais, até agora, usadas na sociedade e no estado da Colômbia, para colaborar com as pessoas em condições de deficiência para que possam educar-se de maneira autônoma e livre, entendendo os parâmetros sociais e legais que foram determinantes no processo de desenvolvimento constitucional.

Para cumprir com o objetivo, desenvolveram-se dois subtemas essenciais: história da educação inclusiva na Colômbia; e uma síntese das políticas públicas constitucionais de educação inclusiva neste país. Depois, fazemos uma análise do desenvolvimento da educação inclusiva na Colômbia.

### 4.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA COLÔMBIA

Quintanilla (2014) fez um recorte da história da educação inclusiva na Colômbia ao expressar que o processo da educação inclusiva e educação especial nesse país, teve seu início em 2 de março de 1925, na escola CIESOR, para meninos surdos e cegos, orientada pelos irmãos da comunidade San Gabriel, os quais fizeram diversos trabalhos com essa população e com as irmãs da Congregação Sabedoria.

Depois, no ano de 1956, a ala feminina se separa e cria-se o Instituto San Luis María Gringnion de Montfont, para meninas cegas e surdas. Um período caracterizado pela criação de escolas dedicadas à atenção de crianças com limitações auditivas e visuais e o estabelecimento de incentivos para docentes que trabalharam nesta área (SALINAS, 1988). Esta mesma autora afirma também que no ano de 1950, se começa a ministrar formação para docentes, no Instituto Especializado do Magistério do Distrito Especial de Bogotá, no Instituto Nacional

para Cegos e na Federação de Cegos e Surdos da Colômbia. A tendência, até 1960, foi oferecer serviços segregados para as pessoas com limitações visuais e auditivas, com um caráter, mais médico-assistencial, do que educativo e laboral (SALINAS, 1988).

Salinas (1988) apresenta que, entre 1960 e 1970, aparecem os primeiros centros de atendimento de crianças com paralisia cerebral e, a partir disso, começam a prestar os primeiros serviços de capacitação laboral no Centro de Reabilitação para o Adulto Cego (CRAC) e para limitados neuromusculares e ortopédicos no Centro Nacional de Reabilitação. Em 1968, se cria a Divisão Educacional Especial, para promover programas e serviços de Educação Especial, tanto para alunos com deficiência, quanto para alunos “sobressalientes” ou superdotados, como são chamados na Colômbia. Esses alunos também são conhecidos como detentores de altas habilidades, e como nesse mesmo ano, iniciam-se os primeiros passos de atendimento especializado na Educação Especial, passam a ser reconhecidos como talentos excepcionais.

Salinas (1988) conclui que muitas contribuições foram realizadas, tais como: a elaboração da Unidade Central de Educação Especial no Ministério de Educação e de algumas unidades regionais; a criação do Instituto Colombiano de Bem-estar familiar, encarregado de atender as necessidades das famílias que apresentavam crianças com limitações (atendimento em saúde, educação e pedagogia, assessoramento legal, entre outras) assegurando a proteção dos direitos fundamentais; a criação do Conselho Nacional de Reabilitação; a proliferação de Centros de Educação Especial que atendiam aos considerados “retardados mentais”; a iniciação de formação do profissional paramédico e de professores para limitados visuais nas Universidades Nacional, do Rosário, e Pedagógica Nacional e, finalmente, a preparação de profissionais no campo da Educação Especial no exterior, por meio de bolsas, do Instituto Colombiano de Créditos Educativos e Estudos Técnicos no Exterior (ICETEX).

Entre 1970 e 1980, criam-se estabelecimentos educativos para atender alunos ‘sobressalientes’ como a Fundação Humboldt, em Bogotá, e o Instituto Experimental do Atlântico José Celestino Mutis, em Barranquilla. Por outra parte, o Instituto Nacional para Cegos (INCI) e o Instituto Nacional para Surdos (INSOR),

transformam-se em estabelecimentos públicos do setor educativo e não do setor da saúde. No ano de 1974, o Ministério de Educação Nacional (MEN), elabora um programa de aulas especiais na escola regular, para atender às crianças com dificuldades para a aprendizagem e com 'retardo mental educável'. Nos finais do ano 1976, se oficializa a Educação Especial no sistema educativo colombiano (QUINTANILLA, 2014). Em 1981, se cria o Sistema Nacional de Reabilitação que integra os setores de saúde, trabalho, justiça e educação.

Já, no período de 1990 a 1994, há maior relevância nos processos de aprendizagem e às dificuldades que se encontram nos alunos, para seu progresso na educação e no ensino. Nesse momento, o atendimento de crianças com deficiência teve uma mudança significativa, devido à aparição do conceito de necessidades educativas especiais e educação especial, e também à criação da Lei Nº 115 (COLÔMBIA, 1994), estabelecida como Lei Geral de Educação Colombiana, em seu Artigo 46, declara que

a educação para pessoas com limitações físicas, sensoriais, psíquicas, cognoscitivas, emocionais, ou com capacidades intelectuais excepcionais, deve ser parte integrante do serviço público educativo. Os estabelecimentos educativos, organizarão diretamente ou mediante convênios, ações pedagógicas e terapêuticas que permitam o processo de integração acadêmica e social de ditos educandos (COLÔMBIA, 1994a, s/p).

Com a implementação dessa Lei, as instituições educativas implementam aulas especializadas, buscando, mediante o apoio pedagógico, atender àquelas crianças e suas particularidades e necessidades educativas especiais. De acordo com esta Lei e aos avanços que se tinham em atendimento especial, no ano de 1995, é elaborada a Instituição COAN, para adultos surdos e cegos, com o objetivo de atender também àquelas pessoas adultas que procuravam a educação básica (QUINTANILLA, 2014).

Finalmente, no ano de 1998, unem-se a Instituição para Crianças Cegas e surdas (CIESOR), o instituto San Luis María Gringnion de Montfont e a instituição COAN, para formar o primeiro colégio de atenção a limitados sensoriais, para estudantes femininos e masculinos. Neste período, a Educação Especial foi

assimilada como um atendimento obrigatório, e não como uma iniciativa pela ajuda da população com deficiência (QUINTANILLA, 2014).

Há, no ano de 2000, na Colômbia, uma nova mudança no atendimento especializado, de acordo com os planejamentos dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), marcados pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), na qual se propõe que, para o ano de 2015, todos os países deveriam garantir acesso a uma educação primária gratuita, obrigatória e de qualidade, favorecendo, desta forma, todas as crianças com e sem deficiência, aumentando os níveis de alfabetização e educação de crianças, jovens e adultos (QUINTANILLA, 2014).

Ao seguir com Quintanilla (2014), temos que o Ministério de Educação Nacional, abarcando os pressupostos organizados em nível nacional e internacional, para o ano de 2006, realiza novas ações de atendimento, e publica o Documento de orientações técnicas, administrativas e pedagógicas para a atenção educativa aos estudantes com deficiência no marco da educação inclusiva (MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2017). Esse documento visa o atendimento de crianças e jovens que têm deficiências, organizando o serviço do sistema educativo, de acordo com às necessidades educativas especiais, enquanto as ofertas, composições dos grupos, o atendimento, a formação e demais aspectos da educação. Destas ações também surge a classificação da deficiência para o atendimento, dividida nos seguintes grupos: deficiência cognitiva, motora, visual, auditiva, mental e com capacidades ou altas habilidades.

Neste mesmo ano, acontece outro evento muito significativo para as pessoas com condição especial: a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), criada para garantir os direitos das pessoas com essa condição. Com ela, se formularam e implementaram diversos tratados indispensáveis para o desenvolvimento do atendimento especializado em diversos países do mundo. A partir da Convenção, a Colômbia, no ano de 2009, cria novas leis com a intenção de cumprir com os pressupostos internacionais (QUINTANILLA, 2014).

Já no ano de 2012, o Ministério de Educação faz algumas modificações nas Orientações Pedagógicas de Atendimento Educativo Especializado, a partir dos direitos estabelecidos em nível nacional e internacional de educação para todos.

Esse material apresenta justificativas, desde os aspectos políticos e sociais, até a importância da educação para todos (com e sem deficiência) na Colômbia, além disso, expõem os princípios que devem seguir as instituições para o atendimento educativo, desde as disposições pedagógicas, técnicas e operativas para ter uma educação inclusiva (QUINTANILLA, 2014).

Atualmente, ainda se apresentam muitos problemas no atendimento das pessoas com deficiência, por desconhecimento das famílias, da comunidade, das instituições educativas e do mesmo Estado, apesar que a Lei Nº 115 (COLÔMBIA, 1994), afirma que

as instituições educativas que na atualidade oferecem educação para pessoas com limitações, a seguiram prestando, adequando-se e atendendo os requerimentos da integração social e acadêmica, e desenvolvendo os programas de apoio especializados, necessários para a adequada atenção integral das pessoas com limitações físicas, sensoriais, psíquicas ou mentais (COLÔMBIA, 1994a, s/p).

Existe um apoio político e constitucional para as pessoas com limitações, mas elas e suas famílias preferem não vincular à pessoa com deficiência a um entorno educativo e social, porque pensam que será excluída e rechaçada, ou pelo contrário, pensam que não poderá ascender a essas instituições, porque não possuem conhecimento a respeito do atendimento adequado.

Alguns dados estatísticos demonstram a preocupação das instituições reguladoras das políticas públicas em temas relacionados com educação e, principalmente, com a Educação Especial, porque apesar de dar as possibilidades e oportunidades para estudar, algumas pessoas não estão participando das escolas ou desistem, sem terminar os estudos. Entre os dados estatísticos se evidencia que, no ano de 2008, a matrícula de crianças com limitações, na educação primária, alcança o número de 68.500, 1,37% do total de matrícula deste nível. Fazendo uma comparação nas crianças de 7 a 11 anos que chegam à escola, na população com deficiência assiste um 27,4% comparados com um 85% das crianças sem nenhum tipo de deficiência (SARMENTO, 2010 *apud* QUINTANILLA, 2014).

Em resumo, a Colômbia necessita melhorar a situação educativa no acesso, desde a primeira infância, até os estudos superiores; requer superar os índices de

permanência e ingresso, particularmente da população com deficiência, para ter uma educação com os princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, mas também princípios de qualidade educativa de forma eficaz e efetiva, ao visar as necessidades particulares de cada indivíduo com ou sem deficiência, potencializando as capacidades de cada um, para desenvolver-se no contexto social e adaptar-se às mudanças.

#### 4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA COLÔMBIA

Na abordagem anterior, comentamos sobre as políticas públicas de educação inclusiva, as definições que têm no Brasil sobre pessoas com deficiência, educação inclusiva e suas considerações. Essa subseção apresenta o mesmo exposto, com um adendo, a troca de país: fazer uma abordagem conceitual de deficiência e educação inclusiva na Colômbia, para entender as dinâmicas usadas por este país para desenvolver suas políticas.

A Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), usa um enfoque biopsicossocial para definir a discapacidad (optamos por deixar o termo escrito assim, pois é usado na Colômbia e demais países de língua castelhana) desde o ponto de vista relacional, em que expressam que é o resultado de interações complexas entre as limitações funcionais (físicas, intelectuais ou mentais) da pessoa e do ambiente social e físico que representam as circunstâncias que vivem essa pessoa. Traz, também, a relação entre os aspectos negativos da interação entre o indivíduo (com uma condição de saúde) e os fatores contextuais individuais (fatores ambientais e pessoais) (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2002).

Por outro lado, Palácios (2008), desde o Modelo Social, define a discapacidad como desvantagens ou restrição de atividade, causada pela organização social contemporânea que não considera, ou considera em forma insuficiente, as pessoas que têm diversidades funcionais e, por isso, as excluem da participação nas atividades cotidianas da sociedade.

A partir das definições destacadas, expressamos que a inclusão social na Colômbia é entendida como o adequado acesso a bens e serviços, processos de eleição coletiva, a garantia plena dos direitos dos cidadãos e a eliminação de toda prática que leve à marginalização e segregação de qualquer tipo. Este processo permite ascender a todos os espaços sociais, culturais, políticos e econômicos, em igualdade de oportunidades.

Além dos conceitos já mencionados, na Colômbia, há outro conceito para qualquer ação implementada nas pessoas com deficiência: a reabilitação integral, a qual estabelece a visão multidimensional e biopsicossocial das pessoas com deficiência, o que implica a provisão contínua e coerente de ações dirigidas ao indivíduo, à sua família e à sua comunidade, desenvolvidas em corresponsabilidade pelos diferentes setores: saúde, educação, trabalho, cultura, recreação e esportes, comunicações e transporte, entre outros, com o objetivo de facilitar a promoção, prevenção, recuperação, reabilitação e inclusão social da população (MINISTÉRIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL DE COLÔMBIA, s/d).

De acordo com os conceitos referidos, se estabeleceram diversas leis, decretos e resoluções para fazer um acompanhamento da população com condições de deficiência, na Colômbia. Entre as políticas implementadas se encontram algumas Leis, que destacamos a seguir.

A Lei N° 115, de 1994 (COLÔMBIA, 1994a), denominada Lei Geral de Educação Nacional, expressa todos os componentes que devem constar na educação na Colômbia, desde o pré-escolar, até a educação superior. Mas também nela, apresenta-se sobre a integração das pessoas com limitações físicas, sensoriais, psíquicas, cognitivas, emocionais, ou com capacidades intelectuais excepcionais, como parte fundamental da formação das crianças. Estabelece, também, que todas as instituições educativas devem organizar diretamente ou mediante convênio, ações pedagógicas e terapêuticas que permitam o processo de integração acadêmica e social dos educandos.

A Lei N° 115 (COLÔMBIA, 1994a) expressa que o Estado apoiará às instituições e implementará programas e experiências orientadas à adequada atenção educativa das pessoas com deficiência, e ajudará, também, na formação de docentes, com o mesmo fim de garantir uma educação de qualidade. Por último, a

Lei permite criar e implementar aulas especializadas, com apoio pedagógico, no plano de desenvolvimento acadêmico, para mais atendimento integral e educativo. Assim, o Estado realizará programas para a detecção dos alunos com capacidades ou talentos “excepcionais”, permitindo os ajustes curriculares necessários (COLÔMBIA, 1994a).

Nesse mesmo ano, saiu o Decreto Nº 369 (COLÔMBIA, 1994b), o qual modifica a estrutura e as funções do Instituto Nacional para Cegos (INCI). Para este Decreto, o INCI é um estabelecimento público, de caráter técnico intersetorial, ligado ao Ministério de Educação Nacional, que atua em forma coordenada, com a colaboração dos Ministérios de Saúde Pública e de Trabalho e Segurança Social. Seu objetivo é a organização, o planejamento e a execução das políticas orientadas a obter a reabilitação, integração educativa, laboral e social dos limitados visuais, o bem-estar social e cultural dos mesmos e a prevenção da cegueira.

Este Instituto busca gerar mecanismos que assegurem a prestação de serviços de reabilitação e integração às pessoas com limitações visuais, a partir de todos os benefícios legais como leis, decretos e disposições especiais, para garantir o atendimento qualificado e eficiente de toda a população com deficiência visual em todo o país (COLÔMBIA, 1994b).

O Decreto Nº 2082, de novembro de 1996 (COLÔMBIA, 1996), regulamenta o atendimento educativo para as pessoas com limitações, com capacidades ou talentos ‘excepcionais’. Nele, se decreta que os atendimentos desta população serão dados de caráter formal, não formal e informal, por meio de um processo de formação em instituições educativas públicas e privadas, de maneira direta ou mediante convênios, ou de programas de cultura, ambiental e as necessidades particulares.

De igual forma, é expresso que, para satisfazer as necessidades educativas e de integração acadêmica, laboral e social desta população, serão utilizadas estratégias pedagógicas, de meios e linguagens comunicativos apropriados, experiências e apoios didáticos, terapêuticos e tecnológicos, de uma organização dos tempos e espaços dedicados à atividade pedagógica e de flexibilidade nos requerimentos de idade, que respondem às suas particularidades. Para o atendimento, as instituições educativas devem trabalhar princípios de integração

social e educativa, desenvolvimento humano, oportunidades, equilíbrio e suporte específico em atendimento especializado em diversas entidades públicas e privadas, incluindo o concernente à acessibilidade aos estabelecimentos.

Logo, o mesmo Decreto regula as adaptações curriculares do Projeto Educativo Institucional (PEI), em escolas públicas e privadas, no qual se especificam as adequações curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiais educativos, de capacitação e qualificação docente e, em geral, de acessibilidade que sejam necessárias para sua formação integral. O PEI deve elaborar projetos personalizados que se relacionam como componentes, instrumentos e meios para sua integração, procurando desenvolver níveis de motivação, competitividade e realização pessoal.

Finalmente, esse Decreto expressa que as avaliações do rendimento escolar, deve ter em conta as características dos educandos, com limitações ou com capacidades ou talentos “excepcionais”, ou correspondentes meios e registros avaliativos aos códigos e linguagens comunicativos específicos da população atendida. Além dos componentes de avaliação, de modificação de currículo e o atendimento especializado, também se apontarão recursos financeiros e científicos para a formação de docentes, pesquisadores e demais profissionais do campo clínico, educativo e social (COLÔMBIA, 1996).

O Decreto N° 2369, de 1997 (COLÔMBIA, 1997), em seu Capítulo 3, apresenta a atenção da população com limitações auditivas, tanto em nível de saúde, quanto de educação. Neste tratado se expressa que as instituições estatais e privadas que atendem pessoas com limitações auditivas devem garantir apoios de serviços e recursos necessários para a prestação de serviços de educação formal e informal, além de adotar, como parte do projeto educativo institucional, o ensino bilíngue, da língua manual colombiana e língua castelhana de senhas. Também afirmam que não é só questão das instituições, mas dos governos nacionais e territoriais, apresentando recursos para a realização de programas e campanhas de ensino dessa língua para as famílias e a comunidade em geral, para que possam favorecer as aprendizagens e socialização dos mesmos.

O Governo se compromete a tomar as previsões necessárias para que nas instituições de educação superior de caráter estatal, se desenhem e desenvolvam

apoios e recursos necessários, incluídos os serviços de intérpretes, para que se possam garantir novas oportunidades de acesso e permanência das pessoas com limitações auditivas, aos programas acadêmicos oferecidos (COLÔMBIA, 1997).

A Resolução Nº 2565, de 2003 (COLÔMBIA, 2003) foi elaborada para o atendimento das pessoas com deficiência, devido ao que se estabelece nos parâmetros e critérios para a prestação de serviços educativos a essa população. Nela, há incentivo para que as instituições que apresentam serviços de atendimento especial sejam formais ou informais e se organizem de acordo com a sua oferta educativa, para as populações com deficiências, enquanto a sua condição especial (motora, emocional, cognitiva, sensorial, autismo, déficit de atenção e hiperatividade, capacidades ou altas habilidades e outras). Para determinar o atendimento, serão consideradas as condições particulares da população, as características da entidade e o interesse dos estabelecimentos educativos de prestar o serviço.

Outro ponto da Resolução é a formação de docentes e outros profissionais de apoio do atendimento especializado, nos quais se destacam os docentes, profissionais de educação especial, psicólogos, fonoaudiólogos, de terapia ocupacional, assistente social, intérpretes, entre outros, com a intenção de desempenhar funções de apoio à integração acadêmica e social dos estudantes com deficiência. Além de mencionar os profissionais de apoio, aqui, se descrevem as funções deles de maneira detalhada. Entre as funções se encontram:

- I. Promover a integração acadêmica e social dos estudantes com necessidades educativas especiais à educação formal.
- II. Participar no desenvolvimento de atividades relacionadas com o registro, caracterização, e evolução psicopedagógico da população.
- III. Assessorar à comunidade educativa na construção, desenvolvimento e avaliação do Projeto Educativo Institucional (PEI), no que respeita à atenção educativa da população em menção.
- IV. Coordenar e concertar a prestação de serviços com outros setores, entidades, instituições ou programas especializados com o fim de garantir os apoios e recursos técnicos, pedagógicos, terapêuticos, administrativos e financeiros.
- V. Brindar assessoria e estabelecer canais de comunicação permanente com os docentes dos diferentes níveis e grados de educação formal onde estão matriculados os estudantes com necessidades educativas especiais.

- VI. Propor e desenvolver projetos de pesquisa nas linhas de qualidade e inovação educativa e divulgar seus resultados e avanços.
- VII. Coordenar e concertar com o docente do nível e grado onde está matriculado o estudante, os apoios pedagógicos que este requeira, os projetos personalizados e as adequações curriculares pertinentes.
- VIII. Participar nas comissões ou comités de formação, avaliação e promoção.
- IX. Preparar, coordenar, prestar e avaliar o serviço de interpretação de língua de sinais colombiana, para o caso de interpretes.
- X. Preparar, coordenar, prestar e avaliar o serviço de ensino de língua de sinais colombiana, para o caso de modelos linguísticos (COLÔMBIA, 2003, p.3).

Como é observado, as funções dos docentes e profissionais de apoio são muitas, e, portanto, o Estado também exige e apresenta recursos econômicos para a formação contínua deles, enquanto o conhecimento das políticas, das deficiências e seus tratamentos, mas também a criação e estabelecimento de estratégias didáticas e pedagógicas para implementar com as pessoas com deficiências.

A Lei N° 982, de 2005 (COLÔMBIA, 2005), por sua vez, estabelece as normas para trazer mais oportunidades educativas, sociais e de trabalhos para pessoas com limitações auditivas e visuais. Nela, se apresentam as definições e classificações de surdez, cegueira e as limitações mistas.

Quanto à educação, a Lei expressa, em seu segundo capítulo, que o Governo Nacional e os governos territoriais, deverão respeitar as diferenças linguísticas e comunicativas nas práticas educativas, fomentando uma educação bilíngue de qualidade, que dá respostas às necessidades da população surda e cega, garantindo o acesso, permanência e promoção dela, na educação formal e não formal, de acordo com a regulamentação constitucional. Declara que as entidades territoriais tomarão medidas de planejamento para garantir o serviço de interpretação aos educandos surdos e surdo-cegos que se comunicam em Língua de Sinais, na educação básica, técnica, tecnológica e superior, com a finalidade de ter acesso, permanência e projeção no sistema educativo (COLÔMBIA, 2005).

Para o ano de 2006, o Ministério de Educação Nacional elaborou um Guia Técnico de atenção às pessoas com deficiências, denominado Fundamentação Conceitual para a Atenção no Serviço Educativo a Estudantes com Necessidades

Educativas Especiais (NEE) (MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN DE COLÔMBIA, 2006). Sua finalidade é apresentar elementos conceituais e pedagógicos às instituições educativas, que possibilitem às comunidades a reflexão e a contextualização da atenção a estudantes com NEE no serviço educativo do país.

É dever do Estado estabelecer diretrizes para a prestação deste serviço, mas também atender a fatores que favoreçam a qualidade da educação e o melhoramento, além de velar pelas qualificações e formação dos educadores, a promoção do talento humano, os recursos e métodos educativos, a inovação e pesquisa educativa e pedagógica, a inspeção e avaliação do processo educativo (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DE COLÔMBIA, 2006, s/p).

Esse Guia, além de apresentar sobre as responsabilidades do Estado com a educação de pessoas com deficiências, argumenta que a sociedade também tem um papel muito importante, porque é a partir dela que se cria uma 'verdadeira' inclusão social, e, portanto, traz ênfase no Modelo Social, destacado anteriormente. Para este documento, a atenção educativa em deficiências, implementadas e que ainda não foram efetivadas na Colômbia, têm que estar regidas por fundamentos políticos, sócio antropológicos, pedagógicos, comunicativos e epistemológicos para dar suporte a um atendimento de qualidade e efetividade.

Neste mesmo ano é elaborado o Código Nacional da Infância e da Adolescência, a partir da Lei N° 1098, de 2006 (COLÔMBIA, 2006), com a finalidade de garantir às crianças e adolescentes, seu pleno desenvolvimento para que cresçam próximos às suas famílias e da comunidade, em um ambiente de afeto e compreensão, a partir dos princípios de igualdade e dignidade humana, sem discriminação.

O objetivo dessa Lei é estabelecer as normas jurídicas para a proteção integral das crianças e adolescentes, garantindo seus direitos e liberdades, de acordo com o Tratado dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e a Constituição Política, para que as famílias, a sociedade e o Estado cumpram de forma obrigatória e sem justificação alguma. Enquanto, no artigo 28, do direito à educação, refere que

os meninos, meninas e adolescentes têm direito a uma educação de qualidade. Esta será obrigatória por parte do Estado, em um ano de pré-escolar e nove de educação básica. A educação será gratuita nas instituições estatais de acordo com os termos estabelecidos na Constituição Política. Incorrerá em multa, até de vinte salários mínimos, quem se abster de receber a uma criança nas instituições públicas de educação (COLÔMBIA, 2006, s/p).

Apesar que a Lei não fala sobre crianças com deficiência, deve-se abordá-la porque faz menção da educação como direito fundamental e de estrito cumprimento por parte do Estado, da sociedade e das instituições educativas.

A Lei N° 1145, de 2007 (COLÔMBIA, 2007a), organiza o sistema nacional de deficiência e dita outras disposições. A elaboração destas normas tem, como objetivo, impulsionar a formulação e implementação da Política Pública em Deficiência, em forma coordenada entre as entidades públicas de ordem nacional, regional e local, as organizações de pessoas com e em situação de limitações e a sociedade civil, com o fim de promover e garantir seus direitos fundamentais, no marco dos direitos humanos. É elaborado, também, o Sistema Nacional de Deficiência (SND), o qual corresponde ao conjunto de orientações, normas, atividades, recursos, programas e instituições que permitem dialogar sobre os princípios gerais da deficiência (COLÔMBIA, 2007a).

A partir das diretrizes da Lei, se estabelece o Conselho Nacional como o nível consultor e de assessoria institucional do Sistema Nacional de Deficiência, de caráter permanente, para a coordenação, planificação, concentração, adoção e avaliação das políticas públicas gerais e setoriais, e o setor da deficiência na Colômbia.

O Decreto N° 470, de 2007 (COLÔMBIA, 2007b), apresenta a adoção da Política Pública de Deficiência, para o distrito capital. Nele, decretam-se aspectos relacionados com o acesso às possibilidades e oportunidades sociais, laborais e acadêmicas das pessoas em condição de deficiência, permitindo o desenvolvimento de capacidades para adaptar-se ao seu contexto.

No que concerne à educação, o Decreto expressa, mediante o Artigo 11 (COLÔMBIA, 2007b), que a educação é um direito fundamental das pessoas com deficiência e responsabilidade do Estado, da sociedade e da família, os quais devem

garantir, segundo suas competências, obrigações e capacidades, para ter uma cobertura universal do serviço, incentivando a inclusão e integração social e assegurando a qualidade da vida escolar. O mesmo artigo dispõe que, para garantir o direito, não basta só ter acesso ao sistema educativo, mas, também, manter com qualidade os estudos das pessoas com limitações (COLÔMBIA, 2007b).

O Decreto N° 366, de 2009 (COLÔMBIA, 2009a), regulamenta a organização do serviço de apoio pedagógico para a atenção dos estudantes com deficiência e com altas habilidades no marco da educação inclusiva. Este documento apresenta uma definição de estudante com deficiência ou altas habilidades expressando que

se entende por estudante com deficiência aquele que apresenta um déficit que se reflete nas limitações de seu desempenho dentro do contexto social, o qual representa uma clara desvantagens frente aos demais, devido às barreiras físicas, ambientais, culturais, comunicativas, linguísticas e sociais que se acham em dito entorno. A deficiência pode ser de tipo sensorial como a surdez, hipoacusia, cegueira, baixa visão e surdo-cegueira, de tipo motor ou físico, de tipo cognitivo como Síndrome de Down ou outras deficiências, caracterizadas por limitações significativas no desenvolvimento intelectual e na conduta adaptativa, ou por apresentar características que afetam sua capacidade de comunicar-se e de relacionar-se como o Síndrome de Asperger, o autismo e a deficiência mistas (COLÔMBIA, 2009a, s/p).

O estudante com altas habilidades é aquele que

apresenta uma capacidade global que lhe permite obter sobressalientes resultados em provas que medem a capacidade intelectual e os conhecimentos gerais, ou um desempenho superior e precoce em uma área específica (COLÔMBIA, 2009a, s/p).

Com estas definições, o apoio pedagógico se estabelece para o AEE, dependendo da particularidade e necessidade especial de cada caso. Por outro lado, os professores e os profissionais de apoio têm que cumprir com as seguintes funções:

- I. Estabelecer processo e procedimentos de comunicação com os docentes dos diferentes níveis e graus de educação formal que atendam estudantes com deficiência ou com capacidades ou altas habilidades para garantir a prestação do serviço educativo adequado e pertinente.
- II. Participar na revisão, ajuste, seguimento, e avaliação do Projeto Educativo Institucional (PEI) no que respeita à inclusão da população com deficiência ou com capacidades ou altas habilidades.
- III. Participar no desenho de propostas de metodologias e didáticas de ensino e aprendizagem, flexibilização curricular e implementação de adequações pertinentes, avaliação de logros e promoção que sejam aprovadas pelo conselho acadêmico como guia para os docentes de graus e de áreas.
- IV. Participar no desenvolvimento de atividades que se levem a cabo no estabelecimento educativo relacionadas com caracterização dos estudantes com deficiência ou capacidades ou altas habilidades, a sensibilização da comunidade escolar e a formação de docentes.
- V. Gerenciar a conformação das redes de apoio sócio-familiares e culturais para promover as condições necessárias para o desenvolvimento dos processos formativos e pedagógicos adiantados nos estabelecimentos educativos.
- VI. Articular, intercambiar e compartilhar, experiências, estratégias com outros estabelecimentos de educação formal, de educação superior e de educação para o trabalho e o desenvolvimento humano da entidade territorial.
- VII. Elaborar com os docentes de grau e de área os protocolos para execução, seguimento e avaliação das atividades que desenvolvam com os estudantes que apresentem deficiência ou capacidades ou altas habilidades e apoiar os docentes na atenção diferenciada quando os estudantes o precisem.
- VIII. Apresentar aos diretivos rurais um informe semestral das atividades realizadas com docentes e com estudantes com deficiência ou capacidades ou altas habilidades e os resultados logrados com esses estudantes, para determinar as propostas de formação dos docentes, os ajustes organizacionais e o tipo de apoio requeridos pelos estudantes que devem solicitar-se com outros setores ou entidades especializadas.
- IX. Participar no conselho acadêmico e nas comissões de avaliação e promoção, quando se tratem temas que involucrem estas populações (COLÔMBIA, 2009a, s/p).

Por último, o Decreto N° 366 (COLÔMBIA, 2009a) afirma que é fundamental a formação constante dos docentes e profissionais de ensino regular e de AEE, para um trabalho adequado com a população com deficiência. Nele se manifesta que as escolas superiores, as instituições de educação superior que possuem faculdade de educação e os comitês territoriais de capacitação docente, deverão garantir o desenvolvimento de programas de formação sobre educação inclusiva para os docentes que atendem estudantes com deficiências ou altas habilidades.

A Lei N° 1306, de 2009 (COLÔMBIA, 2009b) dita normas para a proteção de pessoas com deficiência mental e estabelece o Regime Legal de Incapacidades Emancipados. Esta lei busca proteger as pessoas com deficiência mental. Para questões legais, já não se poderá falar de pessoa “demente”, mas, agora, pessoa com deficiência mental, à qual é entendida como a pessoa que padece de limitações psíquicas ou de comportamento, que não lhe permite compreender o alcance de seus atos e assume riscos excessivos ou não necessários (COLÔMBIA, 2009b).

Sobre educação, a Lei apresenta que

nenhum sujeito com deficiência mental poderá ser privado de seu direito a receber tratamento médico, psicológico, psiquiátrico, adestramento, educação e reabilitação física ou psicológica, proporcionais em seu nível de deficiência, a efeito que possam lograr e manter a máxima independência, capacidade física, mental, social e vocacional e a inclusão e participação plena em todos seus aspectos da vida, de acordo com os lineamentos e programas científicos desenhados ou aprovados pelo Comitê Consultivo Nacional das Pessoas com Limitação que trata a Lei 361 de 1997 (COLÔMBIA, 2009b, s/p).

Portanto, essa Lei apresenta que as pessoas com deficiência mental ou transtornos do comportamento devem ingressar nos estabelecimentos de ensino regular, buscando os atendimentos de profissionais de apoio, para que possam desenvolver-se no contexto educativo e social, sem serem discriminadas por sua condição particular.

A Lei N° 1618, de 2013 (COLÔMBIA, 2013) foi criada para estabelecer as disposições para garantir o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse documento se apresentam sobre todos os direitos que têm as pessoas com deficiência, de acordo com os pressupostos ditados pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU, 2006). Dispõe a educação como direito fundamental que o Ministério de Educação Nacional definirá a política e regulará o esquema de atenção educativa à população com deficiências, fomentando o acesso e a permanência educativa com qualidade, com um enfoque baseado na inclusão do serviço educativo. Para definir a política, o Ministério de Educação Nacional definirá os acordos interinstitucionais que se requerem com os distintos setores sociais, de

maneira que seja possível garantir a atenção educativa integral à população com deficiência.

Para este artigo, todos os agentes participativos do processo educativo têm responsabilidades específicas para desenvolver suas funções. Por exemplo, o Ministério de Educação Nacional deverá criar e promover uma cultura de respeito à diversidade desde a perspectiva de crianças e jovens com deficiências, como sujeitos de direitos; garantir o direito das crianças e jovens com NEE, a uma educação de qualidade, na qual se formam melhores seres humanos; definir o conceito de acesso e permanência educativa com qualidade; garantir recursos para a atenção educativa das pessoas com deficiência, entre outras.

As entidades territoriais certificadas em educação deverão promover uma mobilização social que reconheça as pessoas com deficiência como sujeitos da política e não como objetos da assistência social; fomentar, nos estabelecimentos educativos, uma cultura inclusiva de respeito aos direitos e ao desenvolvimento da pessoa como indivíduo ativo; orientar e acompanhar os estabelecimentos educativos para identificar recursos em seu entorno e ajustar sua organização escolar e seu Projeto Educativo Institucional (PEI), para superar as barreiras; garantir o pessoal docente para a atenção educativa à população com deficiência, e demais públicos (COLÔMBIA, 2013).

Os estabelecimentos estatais e privados, por sua parte, têm que identificar as crianças e jovens de seu entorno, vulneráveis, para garantir seu acesso e permanência educativa; identificar as barreiras que impedem o acesso; ajustar os planos de melhorias para a inclusão, de acordo com os princípios do Ministério; realizar seguimento aos casos de deficiência; reportar os casos detectados ante ao Sistema Nacional de Informação de Educação; adaptar seus currículos de acordo às necessidades (COLÔMBIA, 2013).

Finalmente, em meados de 2017, o Estado colombiano elaborou um novo Decreto para atualizar a informação que se tem a respeito das deficiências nas leis, resoluções e decretos, com a intenção de melhorar o atendimento desta população em particular. O Decreto é o N° 1421, de 2017 (COLÔMBIA, 2017), regula a atenção educativa das pessoas com deficiência no marco da educação inclusiva. Além de retomar artigos e conceitos de leis anteriormente mencionados, o Decreto toma

novos conceitos indispensáveis para o atendimento inclusivo. Entre os conceitos se encontram:

- I. Ajustes razoáveis: são as ações, adaptações, estratégias, apoios, recursos ou modificações necessárias e adequadas do sistema educativo e a gestão escolar, baseadas em necessidades específicas de cada estudante, que persistem, apesar que se incorpore o Desenho Universal das Aprendizagens e que se põem em marcha depois de uma avaliação das características do estudante com deficiência. Por meio destas se garante que os estudantes possam desenvolver-se com a máxima autonomia nos entornos que se encontram e garantir seu desenvolvimento, aprendizagem e participação para garantir seus direitos.
- II. Currículo flexível: é aquele que mantém os mesmos objetivos gerais para todos os estudantes, mas também de diferentes oportunidades de conquistar aos objetivos, é dizer, organiza seu ensino desde a diversidade social, cultural, de estilos de aprendizagens de seus estudantes, tratando de dar a todos, a oportunidade de aprender e participar.
- III. Desenho Universal da Aprendizagem: é o desenho de produtos, entornos, programas e serviços, que possam utilizar todas as pessoas, na maior medida possível, sem necessidade de adaptação, nem desenho especializado. Em educação compreende os entornos, programas, currículos e serviços educativos desenhados para fazer acessíveis e significativas as experiências de aprendizagem para todos os estudantes, a partir de reconhecer e valorar a individualidade.
- IV. Educação inclusiva: é o processo permanente que reconhece, valoriza e responde de maneira pertinente à diversidade de características, interesses, possibilidades e expectativas das crianças, adolescentes e adultos cujo objetivo é promover seu desenvolvimento, aprendizagem e participação com pares de sua mesma idade, em um ambiente de aprendizagem comum, sem discriminação ou exclusão alguma, e que garanta no marco dos direitos humanos, os apoios e os ajustes razoáveis requeridos em seu processo educativo, por meio de práticas, políticas, e culturas que eliminam as barreiras existentes.
- V. Esquema de atenção educativa: são os processos mediante os quais o setor educativo garanta seus serviços aos estudantes com deficiência em todos os níveis da educação formal de pré-escolar, básica e meia, considerando aspectos básicos para seu processo, permanência e oferta de qualidade, em termos de currículo, planos de estudo, tempo, conteúdos, competências, metodologias, desempenho, avaliação e promoção (COLÔMBIA, 2017, s/p).

Assim como esses termos e os demais aplicados durante as outras políticas públicas apresentadas anteriormente, o novo Decreto (COLÔMBIA, 2017) pretende modificar os atendimentos das escolas de ensino regular para as pessoas com

algum tipo de deficiência, ofertando sua formação educativa integral, dependendo das necessidades essenciais de cada caso (ofertas gerais, oferta bilíngue para população com deficiência auditiva, oferta hospitalar domiciliar e oferta de formação para adultos).

Para iniciar esse sistema educativo de atendimento nas escolas privadas e estatais, as pessoas com deficiência deverão contar com diagnóstico, certificação ou conceito médico sobre a deficiência, emitido pelo setor de saúde e o informe pedagógico prévio, que permita identificar o tipo de deficiência; depois as instituições deverão matricular no Sistema Nacional de Informação o caso com o máximo de informação possível, para que as entidades regulatórias possam desenvolver as estratégias específicas. Logo no ato da matrícula, começa o processo de inclusão nas instituições, realizando uma valorização pedagógica; por último, as Secretarias de Educação, em articulação com o setor da saúde e outras entidades do Governo, realizarão campanhas de identificação e matrícula de crianças com deficiência que se encontrem fora do sistema de informação. Tudo isto, com a intenção de levar um controle das instituições educativas e as populações que solicitam desses serviços (COLÔMBIA, 2017).

Como observamos, com este Decreto N° 1421 (COLÔMBIA, 2017), o Governo não só deixa responsabilidades no Ministério de Educação Nacional, as secretarias de educação e as instituições educativas, como deixa responsabilidades nas famílias das pessoas com deficiência e busca um relacionamento constante com outras entidades reguladoras, como o setor da saúde e os ministérios de proteção social e cultural.

Ao concluir o estudo, analisamos, a partir da busca pelas leis, resoluções e decretos, que a Colômbia, na atualidade, está fazendo diversas mudanças na educação inclusiva, com a intenção de proporcionar em maior medida, as condições necessárias para o desenvolvimento da pessoa com limitações no contexto social. Pretende, de igual forma, acatar com as instruções propostas nas diversas convenções e tratados nacionais e internacionais, para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Abordamos temas relacionados a igualdade, a acessibilidade, a não discriminação, o atendimento especializado, a diversidade nas capacidades, a

eliminação de barreiras, a adaptação, a autonomia e a liberdade e demais conceitos que são indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade inclusiva. Percebemos também que, igual ao Brasil, existem muitas políticas públicas para proteger e assegurar os direitos das pessoas com deficiência, mas, na realidade, ainda se apresentam muitos problemas sociais, educativos e econômicos quando o assunto é esta população, porque são poucos os lugares que cumprem com o que dita a lei, pois, ainda não existe uma consciência de inclusão social.

No próximo item, realizamos uma análise comparativa entre os aspectos encontrados no Brasil e na Colômbia, estabelecendo vantagens e desvantagens, aspectos em comum e contraditórios e a evolução da educação inclusiva, a partir dos antecedentes, em nível geral, como nos países abordados. A evolução é apresentada desde o novo paradigma social do Modelo Social, para entender a problemática social atual, a qual aborda os princípios gerais declarados pelos Direitos Humanos, a fim de gerar consciência nas disciplinas das ciências sociais, das políticas sociais e na luta pelos direitos civis (MALDONADO, 2013).

## **5 ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção é apresentada uma síntese sobre a metodologia usada na pesquisa tendo presente a história dos estudos comparativos no âmbito social, para compreender os instrumentos e as técnicas implementadas no processo do desenvolvimento. Depois se fez uma análise comparativa sobre as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, identificando pontos fortes, semelhanças e diferenças.

Para cumprir com o objetivo dessa seção, desenvolvemos dois subtemas: metodologia da pesquisa, e após uma análise comparativa sobre as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Colômbia.

### **5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para que a metodologia seja compreendida é importante fazer um relato histórico de estudos comparados, para depois associar com o tema da pesquisa. O estudo comparado, como método de estudos, tem suas origens associadas à Raffaele Pettazzoni, que, em seu tempo, refutava as perspectivas de uma teoria evolucionista que dominava o contexto da época, principalmente, quando se trata do contexto ocidental, e com seu método comparativo busca desmistificar 'mitos científicos'. O fim principal deste tipo de metodologia foi ressaltar as diferenças e as originalidades presentes nas particularidades históricas (LINS GOMES; CRUZ, 2016).

Lins e Cruz (2016) também apontam que a comparação não é simplesmente uma questão de classificação, mas em última análise, uma ferramenta de entendimento. Ou seja, fazemos uma comparação para apreender o sentido e captar o entendimento dos fenômenos. Deste modo, justificamos a nossa opção em utilizar o método para abordar uma problemática com foco nas Ciências Sociais, discutida há anos e que cada dia têm mais relevância.

Schneider e Schmitt (1998), afirmam que a impossibilidade de aplicar o método experimental às Ciências Sociais, reproduzindo os fenômenos estudados, faz com que a comparação se torne um requisito fundamental, em termos de objetividade científica. É ela que nos permite romper com a singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o fenômeno social. Neste sentido, a comparação aparece direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.

Para esta pesquisa em particular, o estudo comparado está voltado para compreender a educação inclusiva e os conceitos próprios da deficiência, como fenômenos sociais que intervêm diretamente no desenvolvimento na sociedade. O uso da comparação, enquanto perspectiva de análise do social, possui uma série de implicações situadas no plano epistemológico, remetendo a um debate acerca dos próprios fundamentos da construção do conhecimento nas Ciências Sociais.

Até o momento comentamos sobre os métodos comparativos na história principalmente no campo das Ciências Sociais, agora fizemos um relato dos estudos comparados específicos da educação, para chegar a um nível de entendimento mais preciso.

Tradicionalmente, o objeto da educação são os sistemas nacionais de ensino, os quais passaram a ser elaborados no século XIX. Assim, os Estados-nação, como unidades de comparação e marcos de referência, têm sido a categoria de análise central das investigações realizadas no interior desse campo de conhecimento, especialmente no que se refere às relações entre escola e sociedade. A educação comparada foi marcada pelas questões sociais que foram se apresentando e pelas diferentes ênfases e perspectivas teóricas que dividiam as pessoas no enfrentamento dessas questões (CARVALHO, 2014).

As concepções de Carvalho (2014) a comparada expressa as mudanças inerentes ao processo de globalização, às quais se caracterizam pelo enfraquecimento dos Estados-nação, pela tendência à interdependência econômica, pela alteração das relações entre os Estados nacionais, pela intensificação das migrações, pelo surgimento de novas formas de cultura nos diferentes países etc.

O contexto social cada dia se transforma e, com ele, todos os processos de desenvolvimento da cultura (política, economia, relações sociais, estruturas físicas e

administrativas, entre outras), portanto, a educação também se vê diretamente afetada ou beneficiada pelos processos de mudanças. Há cada dia existem novos desafios que acompanham a educação e, na atualidade, a educação inclusiva é um dos principais temas que acompanha os debates.

Em diversos países do mundo, tanto na América quanto na Europa, alguns educadores e demais profissionais foram encarregados de realizar viagens a outros países, para observar e realizar estudos sobre sistemas de ensino mais desenvolvidos. Seus objetivos eram, tanto conhecer a realidade de outros países, quanto adotar diretrizes organizacionais e pedagógicas comuns, que tornassem possíveis o aperfeiçoamento ou modernização de seus próprios sistemas educacionais ou que fundamentassem as decisões políticas sobre as reformas educativas a serem realizadas (CARVALHO, 2014).

É, precisamente desse ponto, que surge o interesse em fazer uma pesquisa comparativa, porque o tipo de metodologia escolhida, permite analisar as políticas e compreender os pontos fortes de cada país, que podem servir para implementar em outros países. Se inicia em uma fase descritiva e analítica das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, compreendendo quais são os aspectos em comum e as diferenças que ambos os países possuem, mas sem dúvida, a principal razão é compreender o que está funcionando na atualidade e que pode ser útil aos dois países.

A partir desse interesse nasceu o propósito de identificar, comparar e analisar as políticas públicas de educação inclusiva presentes no Brasil e na Colômbia, levando em conta acontecimentos históricos e políticos, tanto nos países, quanto no mundo, em geral.

Contudo, o que parece mais significativo nesse processo é a capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento de análise da realidade educativa (SILVA, 2016, p. 213).

Para cumprir com os objetivos, o estudo tem diversos tipos de intervenções metodológicas, os quais darão sentido aos antecedentes, aos conteúdos, ao presente e ao futuro do tema de pesquisa. Nesse sentido, se parte do processo histórico-jurídico, ao apresentar, de maneira cronológica e evolutiva, as políticas públicas referentes à educação inclusiva no Brasil e na Colômbia. Em seguida, se apresenta um estudo descritivo e sintético das políticas de ambos os países, para conseguir, finalmente, fazer um estudo comparativo e analítico, que permita evidenciar as políticas públicas de educação inclusiva em cada país e, da mesma forma, fazer uma análise do funcionamento das mesmas políticas, nos dois países.

Quanto às técnicas implementadas utilizamos, numa primeira instância, uma revisão bibliográfica sobre possíveis estudos anteriores, de artigos, livros, revistas e políticas publicadas pela internet, em páginas oficiais do Estado Brasileiro e do Estado da Colômbia, e bases de dados como Google Acadêmico, Scielo, Redalyc, e bases de dados das universidades Colombianas e Brasileiras; depois realizamos a seleção da informação para ter o panorama sobre o tema e, finalmente, fizemos uma análise da informação para a correlação de conceitos e propostas jurídicas (LATORRE, 2012).

Portanto, ressaltamos que os fundamentos teóricos, históricos, políticos e sociais, como a proclamação da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e as demais convenções elaboradas com a intenção de apoiar as pessoas com deficiência, como o estabelecimento do Modelo Social para a deficiência, desde o âmbito psicossocial e o desenvolvimento da educação inclusiva, desde sua história, encontrados para essa pesquisa, permitiram uma análise com dimensões mais profundas do que as questões suscitadas no trabalho. Essa análise corrobora com o eixo central de busca desse trabalho, o qual sempre foi ir além de apresentar as políticas públicas, mas abordar e aprofundar algumas concepções relevantes para o desenvolvimento dos sujeitos centrais desse estudo.

Dessa maneira, favoreceu entender as proposições de estudo em uma visão em que o homem é considerado um ser histórico, resultado de suas relações socioculturais e a educação entendida como o fator de humanização impulsando capacidades e potencialidades, independentemente do nível de desenvolvimento do indivíduo (MIRANDA, 2011, p. 419).

Dessa forma, a informação coletada por esta investigação mostrou semelhanças e diferenças próprias em cada contexto analisado. O que observamos é que tais semelhanças e diferenças são características de uma dinâmica social mais ampla, de acordo à formação cultural e histórica de cada realidade e das políticas públicas implementadas para cada país. A partir das semelhanças e diferenças achadas, também se pode estabelecer os pontos fortes que cada país apresenta, ao contribuir com o desenvolvimento da educação inclusiva, tanto no Brasil quanto na Colômbia.

Finalmente, escolhemos a metodologia de estudos comparativos e qualitativos e não outro tipo para ter uma perspectiva mais ampla do que pretendemos. No momento de escolher o tema de pesquisa, achamos um problema, o qual consistia no idioma, eu cheguei no Brasil sem falar bem a língua portuguesa, adicional, não conhecia ninguém, dificultando a escolha da população específica para fazer estudos quantitativos. O tempo de permanência no Brasil foi pouco e a interação com outras instituições diferentes da Universidade Estadual de Maringá, não foi possível. Portanto, preferimos fazer um estudo bibliográfico de recolecção de informação. Sem dúvida a recolecção de informação e a síntese dos textos normativos e teóricos não foram fáceis, devido ao que tínhamos, que eram muitos textos em português e outros em espanhol, pelo qual foi necessário traduzir para poder apresentar este trabalho que foi todo no idioma português; precisamos de dicionários, tradutores virtuais e aplicativos de tradução para garantir a melhor compreensão possível.

## 5.2 ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NA COLÔMBIA

Depois de apresentarmos sobre as teorias, os movimentos sociais, as declarações e as políticas públicas estabelecidas sobre educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, agora trazemos a análise comparativa entre os aspectos encontrados nos dois países em que ressaltam semelhanças, diferenças e pontos fortes que podem ser de relevância para continuar no processo de desenvolvimento da eliminação de barreiras e fortalecendo a igualdade para todos.

Nesta parte tivemos em conta quatro tabelas em que estão as resoluções, as leis, e os decretos do Brasil e da Colômbia, as datas de criação e como já apresentamos, os temas que diferem e que têm em comum os dois países.

A seguir, apresentamos o quadro 1 denominado comparativo entre as políticas públicas de ambos países, para compreender, de forma sintética, as políticas já planejadas nas seções anteriores.

### QUADRO 1: COMPARATIVO PELA DATA DE CRIAÇÃO

TIPO DE POLITICA	DATA	BRASIL	COLÔMBIA
LEI	1994	NA	<b>115</b>
	2005	NA	<b>982</b>
	2006	NA	<b>1098</b>
	2007	NA	<b>1145</b>
	2009	NA	<b>1306</b>
	2012	<b>12.764</b>	NA
	2013	NA	<b>1618</b>
	2015	<b>13.146</b>	NA
	2016	<b>13.409</b>	NA
DECRETO	1994	NA	<b>369</b>
	1996	NA	<b>2082</b>
	1997	NA	<b>2669</b>
	2001	<b>3.956</b>	NA
	2004	<b>5.296</b>	NA
	2005	<b>5.626</b>	NA
	2007	NA	<b>470</b>
	2008	<b>6.571</b>	NA
	2009	<b>6.949</b>	<b>366</b>
	2017	NA	<b>1421</b>
RESOLUÇÃO	2001	<b>CNE/CEB 'No. 2</b>	NA
	2003	NA	<b>2565</b>
	2009	<b>CNE/CEB No. 4</b>	NA
POLÍTICA NACIONAL	2008	<b>Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva</b>	NA

**FONTE:** Dados da pesquisa (2019).

O Brasil, até o momento, tem, aproximadamente, onze (11) textos normativos distribuídos da seguinte maneira: três (3) Leis (Lei Nº 12.764 de 2012, Lei Nº 13.146 de 2015, e Lei Nº 13.409 de 28 de 2016) cinco (5) decretos (Decreto Nº 3.956 de 2001, Decreto Nº 5.296 de 2004, Decreto Nº 5.626 de 2005, Decreto Nº 6.571 de 2008 e Decreto Nº 6.949 de 2009), duas (2) Resoluções (Resolução Nº CNE/CEB Nº 2 DE 2001 e Resolução CNE/CEB Nº 4 de 2009) e uma Política Nacional, denominada Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008a). Nelas, se abordam os tratados sobre a deficiência na educação inclusiva, mas, também evidenciamos que, além dos elementos abordados no segundo apartado, correspondente às políticas públicas no Brasil, existem outros artigos que abordam alguns pressupostos da deficiência, desde o direito à vida, à saúde, à participação pública e política, ao trabalho, e demais direitos que, de forma direta ou indireta, tem relevância na educação e no desenvolvimento social deles.

A Colômbia tem treze (13) políticas, abordadas assim: seis (6) Leis (Lei Nº 115 de 1994, Lei Nº 982 de 2005, Lei Nº 1098 de 2006, Lei Nº 1145 de 2007, Lei Nº 1306 de 2009, e Lei Nº 1618 de 2013), seis (6) Decretos (Decreto Nº 369 de 1994, Decreto Nº 2082 de 1996, Decreto Nº 2669 de 1997, Decreto Nº 470 de 2007, Decreto Nº 366 de 2009 e Decreto Nº 1421 de 2017) e uma (1) Resolução (Nº 2565 de 2003) que apresentam ao respeito, mas, também se evidencia que existem mais artigos de lei que apoiam à comunidade com deficiência ou em condição de limitação.

Mas, o que significam esses dados? Com a informação recopilada, analisamos, como primeira instância, que a Colômbia tem uma abordagem mais ampla na história, desde sua independência, em 1810, até o surgimento das primeiras políticas públicas de atendimento especial no ano de 1994, em comparação com o Brasil, que iniciou no ano de 1822, com sua Independência e suas primeiras políticas de atendimento especial só surgiram no ano 2001; sem dúvida, é evidente que apesar dos 7 anos de diferença, o Brasil logrou no tempo, ao fazer um número semelhante de políticas públicas, com ênfase em educação inclusiva.

Com a leitura dos documentos das políticas públicas de cada país, foi observada uma diferença na elaboração das normas, referente ao conceito de

deficiência usado pelo Brasil e a discapacidad, usado pela Colômbia e alguns países que utilizam o espanhol. Palácios (2008) apresenta a diferença ao apontar que deficiência é a perda ou limitação total ou parcial de um membro, órgão ou mecanismo do corpo. Por outro lado, a discapacidad é a desvantagem ou restrição de atividade, causada pela organização social atual que considera de forma insuficiente, às pessoas que têm diversidades funcionais, e portanto, as excluem da participação nas atividades correntes da sociedade (PALÁCIOS, 2008). Entendendo ambas as definições de deficiência desde as limitações biológicas como se fala no Brasil e a discapacidad como limitações no desenvolvimento da sociedade como se fala na Colômbia; apresentamos uma diferença entre os dois países e seu olhar à compreensão da inclusão e das políticas públicas.

Partindo das duas premissas já mencionadas: as datas históricas de início e as diferenças conceituais entre deficiência e discapacidad, se produziu um segundo quadro de recapitulação e comparação, tendo em conta os primeiros anos de criação dos textos normativos, para entender os parâmetros legislativos, políticos, pedagógicos e sociais do Brasil e da Colômbia, para iniciar o processo de desenvolvimento das políticas públicas e sua implementação no Estado e na sociedade.

## QUADRO 2: PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

	BRASIL	COLÔMBIA
TEMAS EM COMUM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautas principais da educação no país.</li> <li>• Atendimento especial para todos.</li> <li>• Escolas de ensino fundamental regular com população alvo.</li> <li>• Eliminação de barreiras.</li> <li>• Atendimento para pessoas com deficiência auditiva e visual.</li> <li>• Organização da educação no ensino.</li> <li>• Participação multidimensional.</li> <li>• Criação de atendimento especializado para pessoas com deficiência.</li> <li>• Determinação de políticas de acordo às declarações dos direitos humanos e demais convenções internacionais.</li> </ul>	
TEMAS QUE DIFEREM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de deficiência, desde uma abordagem biológico e físico.</li> <li>• Ano de início da elaboração de políticas públicas em educação inclusiva.</li> <li>• Classificação dos tipos de limitações em: dificuldades acentuadas de aprendizagem (não vinculadas a uma causa orgânica específica e as relacionadas às condições,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de discapacidad desde uma abordagem social e psicológica.</li> <li>• Ano de início da elaboração de políticas públicas em educação inclusiva (7 anos antes que o Brasil).</li> </ul>

	disfunções, limitações ou deficiências); comunicação e sinalização diferenciadas (linguagens e códigos) e altas habilidades/superdotação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Classificação dos tipos de limitações em: físicas, sensoriais, psíquicas, cognitivas, emocionais, ou com capacidades intelectuais excepcionais.</li> </ul>
DATA DE CRIAÇÃO	2001	1994-1997
TEXTO NORMATIVO	Resolução N. 2 Decreto 3.956	Lei 115 de 1994. Decreto 369 de 1994. Decreto 2086 de 1996. Decreto 2369 de 1997

**FONTE:** Dados da pesquisa (2019).

A Colômbia iniciou suas políticas públicas, com ênfase em atendimento especial, no ano 1994, com a Lei N° 115 (COLÔMBIA, 1994a), lei que proclama as pautas principais da educação no país, uma educação para todos, integrando as pessoas com deficiência, e brindando um atendimento especial para eles. Nesse mesmo ano, a Colômbia elabora o Decreto N° 369 (COLÔMBIA, 1994b), na qual se acreditam as pautas do atendimento das pessoas com deficiência visual no Instituto para Cegos (INCI), apoiados pelo Ministério de Saúde e Proteção Social. O Brasil, nesse mesmo ano, 1994, não apresenta nenhum avanço na educação inclusiva.

No ano de 1996, surge o Decreto N° 2082 (COLÔMBIA, 1996), o qual surge com o objetivo de garantir o atendimento nas escolas públicas e privadas das pessoas com limitações educativas, para que possam ascender a uma educação de qualidade para todos de forma inclusiva, livre de discriminações o satisfazer as necessidades educativas de cada caso, a partir da regulação do currículo acadêmico. Um ano mais tarde, em 1997, surge o Decreto N° 2369 (COLÔMBIA, 1997), no qual se ressalta a importância do atendimento para as pessoas com limitações auditivas, garantindo um atendimento integral (pedagógico, psicológico, social, saúde, recreação).

No Brasil, o início das Políticas Públicas em educação inclusiva acontece no ano de 2001 com a elaboração da Resolução N° 2 (BRASIL, 2001a), na qual se apresentam os parâmetros para o trabalho em equipe com as famílias, as instituições, o Estado e a comunidade, no atendimento das pessoas com deficiência, nas escolas públicas e privadas. Nesse mesmo ano, o Brasil elabora o Decreto N°

3.956 (BRASIL, 2001b) no qual se promulga a eliminação de todas as barreiras da discriminação da população com deficiência, de acordo com a convenção de Guatemala de 1999. Nesse ano, a Colômbia não tem nenhum avanço nas políticas de educação inclusiva.

Depois de verificarmos os primeiros passos que tiveram o Brasil e a Colômbia enquanto a educação inclusiva, agora fazemos uma compilação de como foram as políticas estabelecidas em ambos os países, a partir do ano 2002 e até aproximadamente o ano de 2010, prazo estabelecido para ter mais compreensão dos textos normativos. O seguinte texto se denomina Fortalecimento da Educação Inclusiva, devido a que neste período de tempo tiveram muitos avanços no desenvolvimento das pessoas com deficiência no mundo escolar, no Estado e na sociedade.

### QUADRO 3: FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

	BRASIL	COLÔMBIA
TEMA EM COMUM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios ou parâmetros de atendimento educacional especializado.</li> <li>• Eliminar as barreiras da discriminação e da desigualdade na sociedade.</li> <li>• Atenção especializada para pessoas com dificuldades auditivas.</li> <li>• Sistematização a nível nacional dos casos de pessoas com deficiência que sejam matriculados nas instituições públicas e privadas exigido pelo Ministério.</li> <li>• Relação constante entre as pessoas com deficiência, as famílias, as instituições, a sociedade e o Estado.</li> <li>• Elaboração de diretrizes de acordo com a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência.</li> <li>• As políticas obrigam a matricular os estudantes com NEE às classes comuns.</li> <li>• Se destacam as funções específicas dos professores e profissionais que trabalham neste campo.</li> </ul>	
TEMAS QUE DIFEREM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de normatividade especializada e específica a acessibilidade de pessoas com deficiência.</li> <li>• Estabelecimento da língua de sinais denominada LIBRAS, como segunda língua oficial no país.</li> <li>• Elaboração da Política Nacional da Educação Especial na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidades educativas, pedagógicas sociais e econômicas para pessoas com deficiência (limitações auditivas).</li> <li>• Elaboração da Guia técnica de atendimento de pessoas com deficiência.</li> <li>• Criação de lei de infância e adolescência para proteger</li> </ul>

	Perspectiva da Educação Inclusiva	os direitos fundamentais deles.
DATA DE CRIAÇÃO	2002-2010	2002-2010
TEXTO NORMATIVO	Decreto Nº 5.296 de 2004 Decreto Nº 5.626 de 2005 Política de educação inclusiva de 2008 Decreto Nº 6571 de 2008 Decreto Nº 6.949 de 2009 Resolução Nº 4 de 2009	Resolução Nº 2565 de 2003 Lei Nº 982 de 2005 Lei Nº 1098 de 2006 Lei Nº 1145 de 2007 Decreto Nº 470 de 2007 Decreto Nº 366 de 2009

**FONTE:** Dados da pesquisa (2019).

No ano de 2003, a Colômbia elabora a Resolução Nº 2565 (COLÔMBIA, 2003), um documento que estabelece os critérios de atendimento específicos para as pessoas com deficiência nas escolas, ressaltando as condições específicas de cada caso. O Brasil, no ano seguinte, ao final do ano de 2004, cria o Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004), no qual se estabelecem, de igual forma, os parâmetros de atendimento especial para as pessoas com deficiência. Ambos os países, com a intenção de garantir a atenção das pessoas com limitações em estabelecimentos educativos formais e regulares, eliminando as barreiras da discriminação e as desigualdades presentes na sociedade, além de estabelecer os critérios legais específicos para que as instituições públicas e privadas tenham condições e capacidade de receber uma pessoa com alguma limitação (BRASIL, 2004).

Quanto à acessibilidade, ressalta-se que Brasil possui um referendo normativo nacional que a Colômbia não possui, que é o Decreto Nº 5.296, de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), o qual expressa que as instituições que recebem pessoas com deficiência devem ter condições estruturais adequadas, de acordo com a deficiência específica, como, por exemplo, rampas e espaços amplos para pessoas com limitações físicas. Este é um documento que apresenta as diretrizes que todos os estabelecimentos públicos e privados devem apresentar para garantir o atendimento das pessoas com deficiência. Na Colômbia ainda não há uma política exclusiva a respeito da acessibilidade, que é abordada de forma geral, em muitas leis, decretos e resoluções.

Em 2005, ambos os países geram políticas em prol de melhorar as condições de atendimento para as pessoas com limitações auditivas e criam alguns textos normativos que seguem vigentes. Na Colômbia se constitui a Lei N° 982 (COLÔMBIA, 2005), em que se geram novas oportunidades educativas, pedagógicas sociais e econômicas para as pessoas com limitações auditivas ao promover o desenvolvimento das competências linguísticas deles (COLÔMBIA, 2005).

Por outro lado, o Brasil elabora um Decreto N° 5.626 (BRASIL, 2005), o qual dispõe toda a normatividade referente à Língua de Sinais, denominada Libras (BRASIL, 2005). Neste ponto, surge uma das diferenças que existe na atualidade nas políticas dos dois países: para o Brasil a Língua de Sinais é considerada a segunda língua oficial brasileira; enquanto a Colômbia, considera apenas uma linguagem de senhas, utilizada pela população com deficiência auditiva e algumas pessoas da sociedade, mas ainda não se tem estabelecida essa língua como língua oficial, equivalente a ter bilinguismo.

A Colômbia continuou sua participação na elaboração de políticas e, no ano de 2006, surge o Guia Técnico de Atenção às Pessoas com Deficiências, com os fundamentos específicos de atendimento das necessidades educativas especiais, com a finalidade de apresentar os elementos conceituais e pedagógicos às instituições educativas (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DE COLÔMBIA, 2006). No mesmo ano, elabora-se a Lei, com o Código Nacional da Infância e da Adolescência, com a finalidade de garantir às crianças seu pleno desenvolvimento na sociedade (COLÔMBIA, 2006b). No seguinte ano (2007), se estabelece a Lei N° 1145 (COLÔMBIA, 2007a), para organizar o Sistema Nacional da Deficiência, com o objetivo de achar uma relação constante entre as instituições educativas e o Estado. Também neste ano, a Colômbia estabelece o Decreto N° 470, o qual obriga a adoção de todas as normas e regulações da Política Pública da Deficiência estabelecidas até o momento, como princípio da educação e direito fundamental para todos (COLÔMBIA, 2007b).

O Brasil, depois de três anos, elabora seu maior avanço, em nível de educação inclusiva, com a elaboração da Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a intenção de proteger os direitos

fundamentais das pessoas com deficiência, garantindo o bem-estar dessas, e atendendo todas suas necessidades específicas (BRASIL, 2008a). Também elaborou o Decreto Nº 6.571 (BRASIL, 2008b), com o interesse de dar as disposições do Atendimento Educacional Especializado, como parte fundamental do desenvolvimento educativo das pessoas com limitações. Nesse mesmo ano, o Brasil desenvolveu um aspecto importante, ao apresentar uma diferença com a Colômbia: a elaboração da Política Nacional da Educação Especial; esta é, sem dúvida, uma política que poderia brindar muitas contribuições estruturais, conceituais e sociais para a Colômbia, porque evidencia o atendimento específico das pessoas com limitações, além de contar com uma política exclusiva para as pessoas em situação de vulnerabilidade.

No ano de 2009, os dois países tiveram um desenvolvimento mais extensivo em suas políticas, o Brasil criou o Decreto Nº 6.949 (BRASIL, 2009a), no qual se promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em Nova Iorque, no ano de 2006, em que se reconhece a dignidade e o valor do indivíduo com deficiência e o seu direito à igualdade; ademais, elabora a Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009b), a qual obriga a matrícula dos estudantes com NEE às classes comuns. A Colômbia cria o Decreto 366, no qual se estabelece o termo de educação inclusiva, define-se um estudante com deficiência e ressalta as funções específicas dos professores e profissionais, em relação ao atendimento das pessoas com deficiência (COLÔMBIA, 2009).

Finalmente propomos um quarto Quadro em que fazemos uma análise comparativa dos últimos anos de elaboração de políticas que se fizeram na Colômbia e no Brasil para entender como está na atualidade as políticas de educação inclusiva deles. O último período está entre o ano 2010 e o ano 2017, data da última elaboração de políticas, o que significa que precisamos ter mais conteúdo acadêmico, pedagógico, político e social, para continuar com a luta pela igualdade e sobretudo, pela eliminação de barreiras, para pessoas com deficiência.

#### QUADRO 4: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ATUALIDADE

	BRASIL	COLÔMBIA
TEMAS EM COMUM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir os direitos das pessoas com deficiência.</li> <li>• Classificações dos tipos de deficiência.</li> <li>• Assinar responsabilidades para cada agente participativo do processo de educação.</li> <li>• Garantir o melhor desenvolvimento e autonomia das pessoas com deficiência.</li> <li>• Formação especializada e constante de professores e profissionais para o atendimento.</li> <li>• Implementação de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e financeiros.</li> </ul>	
TEMAS QUE DIFEREM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretrizes para o atendimento das pessoas com transtorno do espectro autista (TEA).</li> <li>• Classificações das limitações em mobilidade reduzida (motoras, físicas, sensoriais, mentais e cognitivas), transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades.</li> <li>• Determinação de vagas para pessoas com deficiência e em situação de vulnerabilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificações das limitações em: física, motora, sensorial, mental, cognitiva, emocional e comportamental e talentos excepcionais.</li> <li>• Não são permitidas as aulas multifuncionais nas escolas regulares (AEE).</li> <li>• As famílias têm maiores responsabilidades no processo de formação.</li> <li>• Deve existir maior compromisso e ter diagnósticos atualizados, tratamentos particulares, registros de matrícula em nível nacional e constante interação com as instituições educativas, entidades como a Secretaria de Educação e o Ministério da Saúde e Proteção Social.</li> </ul>
DATA DE CRIAÇÃO	2010-2016	2010-2017
TEXTOS NORMATIVOS	Lei 12.764 de 2012 Lei 13.146 de 2015	Lei 1618 de 2013 Decreto 1421 de 2017

**FONTE:** Dados da pesquisa (2019).

Três anos depois, os governos retomam, novamente, o tema da educação inclusiva, com a criação da Lei Nº 12.764 (BRASIL, 2012) para constituir os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de proteger e garantir seus direitos, além de nominá-lo como uma deficiência, para todos os fins

legais. Além desta classificação, no Brasil, determinam-se as limitações em mobilidade reduzida, deficiências (físicas, motoras, sensoriais, mentais, cognitivas), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. A Colômbia ainda não apresenta essa classificação regulamentada sobre o TEA, pois a classificação está determinada por pessoas com deficiência (física, motora, sensorial, mental, cognitiva, emocional e comportamental) e capacidades ou talentos excepcionais. Há um avanço apenas nos estudos sobre o atendimento das pessoas com esse tipo de transtorno e a criação de classificações da deficiência.

A Colômbia tem novos avanços no ano de 2013, com a Lei N° 1618 (COLÔMBIA, 2013), a qual garante os direitos das pessoas com deficiência, ressaltando principalmente, a educação como direito fundamental e dando a cada entidade participante do processo, responsabilidades específicas. O Brasil estabeleceu os parâmetros no ano de 2009, de acordo com a Convenção Internacional do ano de 2006.

O Brasil elaborou sua penúltima política, em julho de 2015, com a Lei N° 13.146 (BRASIL, 2015) para promover os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e suas condições específicas para o melhor desenvolvimento na sociedade. Finalmente, o Brasil elaborou a última lei, no final do ano 2016, com a Lei N° 13.409 (BRASIL, 2016), em que se destina um número específico de vagas para pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade (raça, cultura, religião), a qual garante a educação de Ensino Fundamental e Superior. Na Colômbia, em agosto de 2017, é criado o Decreto N° 1421 (COLÔMBIA, 2017), que foi elaborado para atualizar toda a informação detalhada nas leis, decretos e resoluções elaboradas, dando novos parâmetros de atendimento especializado nas escolas formais. Esse ponto indica que a Colômbia continua fazendo progressos para melhorar a educação inclusiva e, por sua vez, ter mais controle das regulações estabelecidas.

No Decreto de 2017, a Colômbia apresenta uma modificação muito importante para o que se tinha constituído, porque, a partir desse ano, já não são permitidas as aulas multifuncionais dentro das escolas. Os professores de ensino regular têm que ter conhecimentos e formação constantes em nível institucional e nacional sobre a deficiência, diagnósticos, tratamentos, acompanhamentos

pedagógicos, adequações curriculares e políticas públicas; também atribuem um papel responsável às famílias das pessoas com limitações, eles necessitam ter comunicação constante com os professores e profissionais que acompanham o processo, assistir as reuniões e seguir em casa com as tarefas, mais também levar constantemente os diagnósticos atualizados. Às famílias também competem cumprir com diversos requisitos para poder continuar com o processo de formação integral, como diagnósticos atualizados, tratamentos particulares, registros de matrícula em nível nacional e sobretudo, constante interação com as instituições educativas, entidades como a Secretaria de Educação e o Ministério da Saúde e Proteção Social, para que ocorra um trabalho multidisciplinar que beneficie à pessoa com deficiência (COLÔMBIA, 2017).

Cabe ressaltar que o Brasil parou seu desenvolvimento pedagógico, político e social, das regulamentações sobre educação inclusiva no ano de 2016, pelo movimento político e social de 2016, de protestos contra a presidenta Dilma Rousseff, o que gerou a destituição de seu cargo, e o seguinte mandatário não deu continuidade a este tema.

Referente aos aspectos em comum, o primeiro fato é que, ao fazer uma recapitulação da história da educação inclusiva no Brasil e na Colômbia, encontramos que: ambos países tiveram o início das discussões com a criação de instituições de atendimento para pessoas cegas e surdas, o que nos leva a pensar que as maiores preocupações da sociedade da época estavam relacionadas com dificuldades em nível visual e auditivo, porque essas deficiências eram mais reconhecidas pelos profissionais da saúde, mediante estudos teóricos e práticos, e também se têm que ter em conta as formas de organização do trabalho e da sociedade naquela época.

De acordo com as políticas, encontram-se, além de diferenças, muitas semelhanças entre ambos os países: políticas de atendimento na educação básica, de AEE, de implementação de recursos didáticos, pedagógicos e financeiros, políticas de formação para docentes e de implementação de conteúdos de deficiências. Entretanto, ambos fundamentam todos seus pressupostos em eliminar às barreiras sociais, educativas e pessoais das pessoas com deficiência, para que possam se desenvolver no contexto social, de forma autônoma e livre.

Os sistemas educativos de ambos os países são inspirados nos princípios de universalidade, educação permanente para todos, qualidade na Educação Infantil, Fundamental e Superior, autonomia, responsabilidade, diversidade e equidade do sistema educativo quanto a metodologias implementadas, conteúdo escolar e atendimento dos estudantes. Isto gera uma regulação e organização estrita e constante das instituições educativas e do mesmo Estado, para poder dar cobertura ao atendimento de todos os estudantes com ou sem deficiência, garantindo, portanto, uma educação de qualidade para todos, e assegurando a igualdade de oportunidades tanto em nível educativo, quanto social e pessoal, mas também para cumprir com um dos direitos fundamentais que nós temos, que é a educação.

Para o Estado, as políticas públicas constituem uma forma de organização da sociedade e, ambos os países, têm evidenciado isso. Portanto, os dois países têm estabelecido um Sistema Nacional de Informação, em que todas as instituições educativas devem registrar e matricular os casos de atendimento de pessoas com deficiência, para levar um registro nacional do processo delas nas escolas especiais e regulares, fazendo um constante acompanhamento, por parte do Ministério de Educação e das diversas instituições reguladoras do serviço.

Os dois países, em todas as normas, elaboraram as Diretrizes de Orientação no Atendimento das Pessoas com Deficiência, mas, também, desenvolvem diversos conceitos específicos da deficiência, incluindo definições, classificações, funções e compromissos do Estado e das Instituições Educativas, que ajudam a compreender muito sobre todas as questões relacionadas a deficiência, suas condições e seu atendimento, que precisa, em todos os casos, ser prioritário e obrigatório.

O aspecto mais similar entre ambos os países é que, para eles, a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e as demais convenções (SALAMANCA, 1994, GUATEMALA, 1999, NOVA IORQUE, 2006) são determinantes para o desenvolvimento das políticas públicas em educação inclusiva, a partir da elaboração dos tratados internacionais. Assim, tanto o Brasil quanto a Colômbia, elaboraram, executaram e desenvolveram as diversas políticas para assegurar a educação como um direito fundamental para todos. Para esses países, a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e demais tratados internacionais são indispensáveis para o

desenvolvimento da sociedade e das políticas públicas nas quais se reconhece

[...] o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e sobre a base da igualdade de oportunidades. Para a realização de dito direito se requer que os Estados Partes assegurem um sistema de educação inclusive em todos os níveis, como o ensino ao longo da vida, desenvolvendo plenamente o potencial humano e o sentido da dignidade e a autoestima, desenvolvendo ao máximo a personalidade, os talentos e a criatividade das pessoas com deficiência, além de suas atitudes mentais e físicas, fazendo possível sua participação de maneira efetiva em uma sociedade livre. A fim de fazer efetivo este direito, se estabelece que os Estados Partes deverão assegurar que as crianças e em geral as pessoas com deficiência, não sejam excluídas do sistema geral de educação por motivos de sua deficiência: que possam ascender a uma educação primária e secundária inclusiva, de qualidade e gratuidade em igualdade de condições que as demais: que se realizem os ajustes razoáveis pertinentes e se lhes preste o apoio necessário e efetivo, fomentando-se seu máximo desenvolvimento acadêmico e social. Por outro lado, e com independência da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educativo geral, a Convenção demanda que se lhes brinde a possibilidade de aprender habilidades para a vida e desenvolvimento social, a fim de propiciar sua participação plena e em igualdade de condições na educação e como membros ativos da comunidade (PALÁCIOS, 2008, p. 302-303).

O Estado, a sociedade, as instituições educativas e o sistema cultural em geral, têm que se atualizar constantemente para satisfazer as necessidades das pessoas, e principalmente das crianças e jovens, para educar e formar sociedades autônomas, que não só se desenvolvam como indivíduos no contexto, senão também possam contribuir na economia e produtividade do país.

Tanto os Estados quanto as organizações representativas das pessoas com deficiência ou alguma limitação são conscientes que o acesso à educação é um dos melhores instrumentos para a realização dos direitos reconhecidos pelas Convenções. Se a sociedade não mudar sua concepção sobre a deficiência e não participar, de forma ativa nos processos inclusivos, continuarão apresentando conflitos referentes a esta temática social, é dizer, seguirão existindo discriminação, desigualdade, falta de oportunidades, falta de respeito e pouca aceitação das diferenças.

Por isso mesmo, durante todo o texto, enfatizamos a educação inclusiva e as políticas públicas, preocupados em gerar uma consciência social, individual e

coletiva, para que as pessoas entendam a deficiência não como uma limitação, mas como uma condição diferente de pessoa, que inclui capacidades e habilidades que a serem desenvolvidas em sociedade, ao transformar a pessoa em um agente ativo e funcional, que participará no desenvolvimento e crescimento do país.

As políticas e a participação de instituições públicas e privadas e a consciência social na sociedade contemporânea, a população com deficiência será incluída com mais certeza e melhorará suas condições de saúde, economia, educação, trabalho, interação social e demais aspectos para vida em sociedade, que também são imprescindíveis para todas as Convenções nacionais e internacionais. Assim, os autores defensores do Modelo Social da deficiência que refutam o movimento médico tradicional, põe ênfase na reabilitação de uma sociedade que deve ser concebida e desenhada para fazer frente às necessidades de todas as pessoas, gerenciando as diferenças e integrando a diversidade. Este modelo de Direitos Humanos está centrado na dignidade do ser humano e depois, só em casos necessários, nas características médicas da pessoa. Eles propõem o trabalho em equipe do indivíduo que apresenta deficiência com suas famílias, as instituições públicas e privadas, o Estado e a comunidade em geral, para lutarem pela inclusão social consciente e participativa, dotada de oportunidades para todos, com base nos princípios de igualdade, liberdade e autonomia ao deixar de lado comportamentos e pensamentos discriminativos e excludentes, que só geram dor e tristeza nas pessoas afetadas (PALACIOS, 2008).

Compreendemos, nesse viés, que a deficiência não é uma questão individual e biológica somente, mas também é social, bem como as raízes da luta, que têm sua origem não nas condições específicas da pessoa, mas nas limitações que criam a sociedade. A sociedade de hoje tem que compreender que uma deficiência não é um “problema” de alguns que nascem com condições diferentes (congenitas), mas que também existem deficiências adquiridas durante o transcurso da vida, o que quer dizer que todos, em algum momento da vida, podem padecer de uma condição de dificuldade transitória ou permanente, o que nos leva a pensar que hoje ajudamos a uns e amanhã, eles podem nos ajudar.

Ao apresentar ferramentas e recursos financeiros, didáticos, pedagógicos, políticos e sociais, todos os países, não só no Brasil e a Colômbia, poderão ter

mudanças muito significativas, dando sentido, qualidade de vida e facilitando a adaptação no mundo de todas as pessoas com ou sem deficiência, intuindo sempre eliminar todas as barreiras apresentadas na sociedade.

Finalmente, concluímos que a educação é a melhor ferramenta para mudar o pensamento, adquirir conhecimentos e em ensinar à sociedade o que é a deficiência, quais são suas condições e, como cada um pode contribuir com “um grão de areia” para mudar a sociedade. Ao educar crianças, adolescentes e adultos (famílias, comunidade, Estados) se estará garantindo uma melhor sociedade, digna e justa para todos. Mas, como pode a educação ajudar nessa temática social? Aprimorando a consciência social, estabelecendo empatia e respeito frente às necessidades dos demais, elaborando estratégias do processo ensino-aprendizagem para implementar nas aulas com os estudantes, pais de família, e professores; e, também, apostando na formação de professores e profissionais relacionados, inclusive, reforçando os aspectos legais para criar políticas funcionais e bem estruturadas, para que sejam usadas da melhor forma.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente trabalho se fizeram em três partes, respondendo aos objetivos do trabalho os quais são: conhecer os princípios históricos na América Latina e principalmente na Colômbia e no Brasil, os teóricos e políticos (Direitos humanos e declarações internacionais e alguns princípios contextuais da educação inclusiva e sintetizar as políticas públicas de cada país ao comparar as propostas políticas do Brasil e da Colômbia, para analisar as condições atuais.

A primeira delas contou com uma revisão dos fundamentos históricos, políticos e sociais da educação inclusiva em geral, depois uma síntese da história da educação inclusiva na América Latina e principalmente no Brasil e na Colômbia. Seguindo o caminho apresentamos uma breve compilação da Declaração dos Direitos Humanos (1948), Salamanca (1994), Guatemala (1999), e a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), modelos pedagógicos e sociais que falam sobre pessoas com deficiência e suas concepções como expressam Vygotsky (1987), Mike Oliver (s/d) e alguns contemporâneos da teoria da educação especial como Januzzi (2004), Palacios (2008), Cerezuela (2016), Milanezzi (2017), entre outros autores.

Depois na segunda parte, fizemos uma coleção das políticas públicas desde seus inícios no Brasil e na Colômbia, demonstrando pontos fortes, pontos em comum e algumas diferenças, o que leva a pensar que ambos os países têm mais concepções em comum do que o que diferem seus pressupostos.

Finalmente, realizamos uma descrição dos conceitos principais que são usados pelo Brasil e pela Colômbia, para analisar e compreender o trabalho da deficiência e que são muito relevantes para o desenvolvimento das mesmas.

As conclusões obtidas da revisão histórica, política e social são as seguintes e tendo em conta os referenciais teóricos e sociais são os seguintes: o início dos estudos sobre a educação inclusiva foi entre o século XIX e o século XX, com a intenção de atender àquelas pessoas que eram discriminadas pela condição especial. Muitas organizações foram criadas fora das cidades, longe da população trabalhadora.

No final do século XIX, as instituições de atendimento especial tiveram um maior apoio de algumas pessoas da sociedade capitalista, pois acharam um desenvolvimento econômico naquelas organizações. Ademais começaram estudos e pesquisas sobre as pessoas com deficiência, suas condições e atendimentos especializados.

Depois, no século XX, aparecem autores que apresentam estudos sobre pedagogia, processos cerebrais do desenvolvimento de aprendizagens e das capacidades das pessoas com ou sem deficiência. Surge uma nova dimensão do ser humano, em que as características psíquicas, psicológicas, biológicas e sociais são essenciais para o desenvolvimento da pessoa e de seu pensamento.

Adicional, se criam concepções mais precisas sobre educação inclusiva, como um Modelo Social de acompanhamento pedagógico e social que não podem diferenciar de um sistema educativo.

Neste mesmo século XX, criam-se políticas de Estado, movimentos sociais, e instituições educativas para a formação de professores, para trabalharem com essas pessoas, aproveitando os recursos existentes. Manifestando datas específicas, achamos que no ano de 1948 se elabora a Declaração dos Direitos Humanos, um tratado internacional, que busca garantir os direitos fundamentais de todas as pessoas. Estabelece que todos os seres humanos têm direito à educação, direito a adquirir conhecimentos, para estarem incluídas na sociedade e desenvolverem-se tanto econômica, quanto social e culturalmente.

Anos depois, cerca do ano de 1990 aproximadamente, mais políticas e movimentos internacionais, também se criaram organizações e teorias sociais como o Movimento Social da Deficiência, paradigma que fala que a deficiência não é só de questões biológicas ou fisiológicas, senão também condições próprias da cultura e da sociedade, devido a que são eles que limitam as capacidades das pessoas com deficiência. Adicional, estabelece que as pessoas com deficiência têm as mesmas capacidades que qualquer outra pessoa, para desenvolver-se no contexto econômico, acadêmico e social.

Seguindo desde os acontecimentos econômicos, políticos e sociais, surge a Declaração de Salamanca (1994), outro tratado internacional, que propõe frente ao contexto escolar, flexibilizar currículos, objetivos e avaliações, implementando

recursos tecnológicos, pedagógicos e humanos, para fortalecer habilidades e capacidades.

No ano de 1999, se organiza a Declaração de Guatemala (1999), seu objetivo principal é a eliminação de barreiras e de qualquer forma de discriminação contra todas as pessoas com deficiência. Afirma que aquelas pessoas com deficiência têm direito à atenção especial, a fim de alcançar o máximo de desenvolvimento de suas capacidades.

Já para os inícios do século XXI, especificamente no ano de 2006, se estabelece a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, na cidade de Nova Iorque (2006), na qual se faz um instrumento para garantir o cumprimento dos direitos humanos fundamentais, também para as pessoas com deficiência.

Quanto às conclusões da segunda parte concernente às políticas públicas no Brasil tendo em conta a história e o contexto social são: a educação inclusiva no Brasil, teve seu início em meados do século XIX com as primeiras instituições solidárias de atendimento de pessoas consideradas 'anormais', que foram excluídas pelas famílias. Com o passar do tempo, se começaram a criar instituições de atendimento especial como o Instituto de Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), instituições organizadas para atender as pessoas com deficiência.

Com essas instituições e com a chegada de profissionais especializados como Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga, surgem diversas teorias e pesquisas referentes à educação e ao atendimento especializado de pessoas com deficiência. A partir das pesquisas se fez uma classificação dos tipos de deficiência, permitindo a criação de diversas instituições de atendimento especializado, com a colaboração de profissionais, do Estado e a participação de diversos agentes da sociedade capitalista.

O Brasil até hoje tem 11 textos normativos divididos da seguinte maneira: três (3) Leis (Lei Nº 12.764 de 2012, Lei Nº 13.146 de 2015, e Lei Nº 13.409 de 28 de 2016) cinco (5) decretos (Decreto Nº 3.956 de 2001, Decreto Nº 5.296 de 2004, Decreto Nº 5.626 de 2005, Decreto Nº 6.571 de 2008 e Decreto Nº 6.949 de 2009), duas (2) Resoluções (Resolução Nº CNE/CEB Nº 2 DE 2001 e Resolução CNE/CEB

Nº 4 de 2009) e uma Política Nacional, denominada Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008a).

O primeiro texto normativo foi criado no ano 2001, denominado Resolução Nº 2 de setembro que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a serem atendidas na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades; pretende assegurar o atendimento escolar desde a Educação Infantil, garantindo os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, mostrando essa necessidade específica. Também se elaborou o Decreto 3.956 que fala que o Estado se compromete a: tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação das pessoas com deficiência, proporcionar-lhes plena integração à sociedade, promover a integração na prestação de bens, serviços, instalações, programas e atividades.

Para o ano de 2004, se estabelecem, os parâmetros de atendimento especial para as pessoas com deficiência. Quanto à acessibilidade, ressalta-se que Brasil possui um decreto, o qual expressa que as instituições que recebem pessoas com deficiência devem ter condições estruturais adequadas, de acordo com a deficiência específica. Em 2005, o Brasil dispõe toda a normatividade referente à Língua de Sinais, denominada Libras, considerada no Brasil como a segunda língua oficial brasileira. Durante os anos seguintes se fizeram vários textos normativos nacionais, mais no ano 2008, se escreve um documento muito importante para o desenvolvimento das pessoas com deficiência e é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a qual trouxe diversos pressupostos das leis já estabelecidas até então, as convenções nacionais e internacionais em prol da proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

Quanto às conclusões da segunda parte concernente às políticas públicas na Colômbia tendo em conta a história e o contexto social são: igual ao Brasil, na Colômbia teve seu início no século XIX com aparição de instituições solidárias de atendimento de pessoas 'anormais', rechaçadas pelas famílias e a sociedade em geral. Sem dúvida, se estabelece que a Colômbia teve seu começo uns anos antes que o Brasil, tendo em conta que a independência da Colômbia foi

aproximadamente 12 anos de diferença. A Colômbia inicia seu atendimento especializado de pessoas com limitações auditivas e visuais. A partir de diversos estudos e pesquisas de atendimento especial, se fizeram diversas teorias e metodologias para a implementação nas aulas, de todo tipo de deficiência.

A Colômbia tem treze (13) políticas, abordadas assim: seis (6) Leis (Lei Nº 115 de 1994, Lei Nº 982 de 2005, Lei Nº 1098 de 2006, Lei Nº 1145 de 2007, Lei Nº 1306 de 2009, e Lei Nº 1618 de 2013), seis (6) Decretos (Decreto Nº 369 de 1994, Decreto Nº 2082 de 1996, Decreto Nº 2669 de 1997, Decreto Nº 470 de 2007, Decreto Nº 366 de 2009 e Decreto Nº 1421 de 2017) e uma (1) Resolução (Nº 2565 de 2003)

Com os estudos e interesses sobre a Educação Especial, a Colômbia começa a falar de textos normativos nacionais no ano de 1994, com uma lei que proclama as pautas principais da educação no país, uma educação para todos, integrando as pessoas com deficiência, e brindando um atendimento especial para elas. Com essas leis e algumas outras, se elabora um objetivo que é o de garantir o atendimento nas escolas públicas e privadas das pessoas com limitações educativas, para que possam ascender a uma educação de qualidade para todos, de forma inclusiva, livre de discriminações e satisfazer as necessidades educativas de cada caso, a partir da regulação do currículo acadêmico.

Em 2005, se geram novas oportunidades educativas, pedagógicas sociais e econômicas para as pessoas com limitações auditivas ao promover o desenvolvimento das competências linguísticas deles. No ano 2006, o Estado da Colômbia fiz o Código Nacional da Infância e da adolescência com o fim de proteger não só os direitos das pessoas com deficiência senão também os direitos fundamentais das crianças e jovens. A ultima politica estabelecida na Colômbia foi no ano 2017, um dos textos normativos mais importantes no desenvolvimento do país, devido a que nela, se expressa os direitos e deveres de todas as pessoas que estão relacionadas com pessoas com deficiência. Fala das responsabilidades dos pais, das famílias, das instituições educativas e de saúde, da sociedade, do Estado e inclusive da pessoa com deficiência. Adicional, fala que as escolas não podem ter atendimento especializado nem aulas separadas, para as pessoas com limitações, eles têm que assistir a aulas comuns sem distinção alguma.

Além de apresentar as políticas públicas estabelecidas, também abordamos conceitos fundamentais para o desenvolvimento das políticas da Colômbia e do Brasil, que evidenciam as maiores similitudes entre os dois países, tais como:

**Inclusão:** ato de igualdade entre os diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade. Assim, esta ação permite que todos tenham o direito de integrar e participar das várias dimensões de seu ambiente, sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Inclusão é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem (CAMARGO, 2017).

**Deficiência:** é a perda ou limitação total ou parcial de um membro, órgão ou mecanismo do corpo (PALÁCIOS, 2008). Uma outra definição apresenta que é qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete distúrbio no nível do órgão.

**Discapacidade:** é a desvantagem ou restrição de atividade, causada pela organização social contemporânea que não considera ou considera de forma insuficiente às pessoas que têm diversidades funcionais, e, portanto, as exclui da participação nas atividades correntes da sociedade (PALÁCIOS, 2008). São os limites ou problemas que surgem entre as pessoas com diversidade funcional e seu entorno (OMS, 2011).

**Educação inclusiva:** é um processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino. Daí surge outro conceito fundamental no trabalho que é o público-alvo da educação, a qual consiste em integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (UNESCO, 1994).

**Atendimento Educacional Especializado:** é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma a complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b).

**Políticas públicas:** o que vem a ser política pública, que apresentamos nas seções anteriores, Souza (2006 *apud* CERZUELA, 2016 p. 26) a define como

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que, os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produziram resultados ou mudanças no mundo real.

Entendendo o conceito como uma construção social de apoio à comunidade vulnerável, as políticas públicas são criadas para atender o chamado das convenções nacionais e internacionais, para o atendimento imediato da população que requer ajuda do Estado. Por isso mesmo, o Brasil e a Colômbia criaram diversas leis, decretos e resoluções, estabelecidas em políticas públicas, para poder lutar por uma temática que a cada dia aumenta mais: a luta pela pessoa com deficiência, porque a consciência de algumas pessoas segue excludente e apática frente ao tema, já outras pessoas, querem uma sociedade igualitária, criando uma dicotomia muito relevante para o Estado e para os diversos movimentos sociais; além de que as deficiências, apresenta, a cada dia mais, causas por mutações genéticas (congenitas) ou por desenvolvimento no transcurso da vida (adquiridas). Entretanto, as políticas públicas são o produto das intenções do Estado e da sociedade para garantir e melhorar a qualidade de vida de todos os habitantes, com ou sem deficiência.

Para terminar, e compreendendo os conceitos, e comparando as políticas do Brasil e da Colômbia, achamos que o tema da deficiência não é só questão de criar e impor políticas na sociedade, é também entender que temos que trabalhar com a sociedade em geral, para que exista uma conscientização deles, frente a um tema que todos podemos vir em algum momento da vida. Deixo também, uma reflexão do material encontrado e é, que para mudar a sociedade, seu pensamento e comportamento, primeiro se tem que trocar nosso próprio pensamento, devemos entender que as pessoas com deficiência não são diferentes, não são menos pessoas e pelo contrário, merecem ter um trato com respeito, amor, responsabilidade e liberdade, dessa forma, pouco a pouco, a sociedade mudará e

notaremos mais possibilidades para todos.

Por isso, minha missão na vida é ajudar os demais todos os dias, lutando por apresentar algo de mim que possa colaborar com a sociedade, e dessa forma, sei que devo continuar estudando e crescendo como pessoa, para lutar pela discriminação e pelas barreiras sociais. Nesse sentido, convido aos demais leitores de meu trabalho, a encontrar sua missão na vida e para que lutem por alcançar todos os objetivos propostos e se atrevam a conhecer novas culturas. Para mim, foi uma grande experiência de vida e, acho que para vocês, também poderia ser. Agora, entendo que não é questão de viajar só para conhecer praias, *shoppings* e espaços turísticos, o mais importante é conhecer universidades e pessoas que apresentam significado à vida.

Todos somos parte da sociedade e, portanto, todos temos que ser agentes ativos e participativos nela, não basta só esperar que os outros mudem, nós também devemos mudar e apresentar valor ao que fazemos, dizemos e pensamos, para gerar uma verdadeira sociedade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: LEITE, Raquel Lazzari Barbosa. **Formação de educadores, Desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 309-318.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 13 Abril 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB No 2 de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a.

BRASIL. **Decreto no 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Diário oficial da República Federativa Do Brasil, Brasília, 2001b.

BRASIL. **Decreto no 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 02. Jan. 2018.

BRASIL. **Decreto no 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 02. Jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. Inclusão, entrevista com Fernando Haddad, Ministro da Educação, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**. v. 4, n. 1, p. 1-67, 2008a.

BRASIL. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. 2008b Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 12. Jan. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009**. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 05. Jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB**. 4 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18. Fev. 2018.

BRASIL. **Lei No 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 02. Jan. 2018.

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). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

BRASIL. **Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 15. Mai. 2019.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial**. Vol. 23. Num. 1. 2017, p. 1-6. Bauru, São Paulo. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132017000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001). Acesso em: 20. Set. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, PR. Vol. 26. Num.1. UEM, 2014, p. 129-141. Disponível em: [http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012/pdf\\_16](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012/pdf_16). Acesso em: 15. Set. 2019.

CEREZUELA, Cristina. **Política Nacional de Educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões Brasileiras**. 2016. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2016.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped-Facos**. Vol. 2, 2012 p. 144-152. Disponível em: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf). Acesso em: 20. Jan. 2019.

COLÔMBIA. **Lei 115 de 08 de fevereiro de 1994**. Ley general de educación. 1994a. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 10. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Decreto 369 de 11 de fevereiro de 1994**. 1994b. Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14929>. Acesso em: 10. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Decreto 2082 de 18 de novembro de 1996**. Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>. Acesso em: 10. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Decreto 2669 de 22 de setembro de 1997**. Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1203>. Acesso em: 10. Sep. 2018.

COLOMBIA. **Resolução 2565 de 24 de outubro de 2003**. Ministério de Educación Nacional de Colômbia. Disponível em:

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 10. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Lei 982 de 02 de agosto de 2005**. Disponível em: [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726_documento.pdf). Acesso em: 15. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Lei 1098 de 08 de novembro de 2006. Código de Infância y adolescência**. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/esp/Codigo\\_de\\_la\\_Infancia\\_y\\_la\\_Adolescencia\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf). Acesso em: 15. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Decreto 470 de 12 de outubro de 2007**. 2007a. Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>. Acesso em: 15. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Lei 1145 de 10 de julho de 2007**. 2007b. Disponível em: [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf). Acesso em: 15. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Decreto 366 de 9 de fevereiro de 2009**. 2009a. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_366\\_febrero\\_9\\_2009.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf). Acesso em: 15. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Lei 1306 de 05 de junho de 2009**. 2009b. Disponível em: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1306\\_2009.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1306_2009.htm). Acesso em: 15. Sep. 2018.

COLÔMBIA. **Lei 1618 de 27 de fevereiro de 2013**. Disponível em: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>. Acesso em: 15. Set. 2018.

COLÔMBIA. **Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017**. Disponível em: <https://medellin.edu.co/escuelaentornoprotector/documentos-eeep/594-decreto-1421-del-29-de-agosto-de-2017/file>. Acesso em: 15. Set. 2017.

COSTA, Renata. **Quais mudanças a Independência do Brasil trouxe de imediato para o país**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/316/quais-mudancas-a-independencia-do-brasil-trouxe-de-imediato-para-o-pais>. Acesso em: 15. Set. 2018.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, justiça e direitos humanos. São Paulo, Brasil. **Educação e Pesquisa**. vol. 32, n.1, 2006, p. 85-101. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832106>. Acesso em: 07. mai. 2018.

GALUCH, Maria Terezinha; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva**. Maringá/PR: EDUEM. 2008.

GENTILI, Pablo. Marchas y contra marchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyen teen América Latina (a sessenta aços de la declaración universal de los derechos humanos). **Revista Ibero americana de Educación**. N. 49, p. 19-57, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/673>. Acesso em: 01 mai. 2018.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**; vol. 25, n.3. Campinas/SP: UNICAMP, 2004, p. 9-25. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 24. ago. 2018.

JIMÉNEZ, Ricardo. Uma escola para todos: a integração escolar. *In*: BAUTISTA, Roberto (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997, p. 21-35.

LATORRE, Virgílio. **Bases metodológicas de la investigación jurídica**. Tirantlo Blanch. Valencia. 2012, p. 119-197. Disponível em: <https://www.tirant.com/editorial/libro/bases-metodologicas-de-la-investigacion-juridica-virgilio-latorre-latorre-9788490045152>. Acesso em: 10. Out. 2019.

LINS, Eunice Simões; CRUZ, Joseline Silva da. Estudo comparado como método de pesquisa: os ritos de iniciação nas religiões monoteístas. **Paralellus**. Revista de Ciências da Religião. UNICAMP, Recife, vol.7, n.14, 2016 p. 117-138. Disponível em: <file:///Users/danielapalaciomarin/Downloads/645-3136-1-PB.pdf>. Acesso em: 03. Dez. 2019.

MALDONADO. Jorge A, Victoria de. El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**. Num 138, UNAM, 2013, p.1093-1109. México. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>. Acesso em: 15. Mai. 2019.

MILANEZI, Larissa. Acessibilidade e deficiência: qual a relação com as políticas públicas? **Revista Eletrônica Politize**. s/p, 2017. Disponível em: <http://www.politize.com.br/acessibilidade-e-o-direito-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 01. Set. 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad nel marco de la educación inclusiva**. 2017. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf). Acesso em: 10. Set. 2018.

MINISTÉRIO DE SALÚD Y PROTECCIÓN SOCIAL DE COLÔMBIA. **Que es la discapacidad.** Disponível em: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/Discapacidad.aspx>. Acesso em: 10. Set. 2018.

MIRANDA, María de Jesús Cano. **Educação infantil:** percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem, e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá, BR em Guadalajara, ES. 2011. 478f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, São Paulo, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação.** Universidade Federal de Uberlândia, v.7. 2008, p. 29-44.. Acesso em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 24. Ago. 2018.

NIKKEN, Pedro. **Sobre el concepto de los derechos humanos.** Instituto interamericano de Derechos Humanos. s/d. Disponível em: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/90150/Curso\\_AVA/Curso\\_AVA\\_8-02/Entorno\\_de\\_Conocimiento\\_8-02/Bibliografia\\_Unidad\\_2/Concepto\\_de\\_Derechos\\_Humanos.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/90150/Curso_AVA/Curso_AVA_8-02/Entorno_de_Conocimiento_8-02/Bibliografia_Unidad_2/Concepto_de_Derechos_Humanos.pdf). Acesso em: 01 mai. 2019.

OLIVER, Mike. **¿Una sociología de la discapacidad a una sociología discapacitada.** Capítulo III. Ediciones Morata. (s/d). Disponível em: [http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia\\_Discapacidad\\_Sociologia\\_Discapacitada\\_Capitulo\\_2-Oliver\\_Mike.pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf). Acesso em: 03. Dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração de Guatemala.** Convenção da Organização dos Estados Americanos, Assembleia Geral vigésimo nono período ordinário de sessões. OEA. Guatemala, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das pessoas com deficiência.** ONU. Nova Iorque, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNESCO, 1948.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Informe sobre la salud en el mundo.** 2002. Disponível em: [https://www.who.int/whr/2002/en/whr02\\_es.pdf?ua=1](https://www.who.int/whr/2002/en/whr02_es.pdf?ua=1). Acesso em: 03. Dez. 2019.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD & BANCO MUNDIAL. **Resumen informe mundial sobre la discapacidad.** Ed. OMS. 2011. Ginebra, suiza. Disponível em: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/). Acesso em: 10. Out. 2019.

PALÁCIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. 479f, 2008. Teses (Doctorado em Derechos Fundamentales) Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid, España. Disponível em: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>. Acesso em: 01. Mai. 2018.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface comunicação, saúde e educação**. v.1 n.1, 1997, p. 83-93. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/1997.v1n1/83-94/pt>. Acesso em: 10 nov. 2019.

QUINTANILLA, Leidy Vanessa. **Um caminho hacia la educación inclusiva:** análisis de normatividade, definiciones e retos futuros. 2014. 122f. Tese (Magister em Discapacidad e inclusión social). Programa de Pos-Graduación em Medicina, de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2014. Disponível em: <http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>. Acesso em: 06. Sep. 2018.

RIBEIRO, Maria Júlia Lemos; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Fundamentos da educação dos surdos. *In*: MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. 2. ed. Maringá/PR: EDUEM, 2010, p.11-27.

SALINAS, Lucy. Evolución histórica de la Educación Especial en Colômbia. *In*: **Unsiglo de educación em Colombia**. Ministerio de Educación Nacional, oficina de Planeación del Sector Educativo, Bogotá, Colômbia, 1988.

SCHNEIDER, Sergio; SCHMITT, Claudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Caderno de Sociologia**. V. 9. Porto Alegre, 1998, p. 49-87. Disponível em: [http://nc-moodle.fgv.br/cursos/centro\\_rec/docs/o\\_uso\\_metodo\\_comparativo.pdf](http://nc-moodle.fgv.br/cursos/centro_rec/docs/o_uso_metodo_comparativo.pdf). Acesso em: 03. Dez. 2019.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Estudos comparados como método de pesquisa:** a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. Universidade Federal de ato Grosso do Sul. Campo Grande, Brasil. Vol. 21, 2016, p. 209-224. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf>. Acesso em: 03. Dez. 2019.

SÓ HISTÓRIA. **"Ditadura Militar no Brasil"** em *Só História*. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2009-2020. Disponível em: [www.sohistoria.com.br/ef2/ditadura/](http://www.sohistoria.com.br/ef2/ditadura/). Acesso em: 06. Jan. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/declaracao.pdf>. Acesso em 24. Set. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S., **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas 5. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.