UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

Ana Luísa Silva de Oliveira

A Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFSC: entre o arcabouço inclusivo e o capacitismo (2011-2024)

Florianópolis
2025

ANA LUÍSA SILVA DE OLIVEIRA

A Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFSC: entre o arcabouço inclusivo e o capacitismo (2011-2024)

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Lara Rodrigues Pereira
Coorientadora: Profa. Dra. Simone De Mamann Ferreira

Florianópolis
2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Oliveira, Ana Luísa Silva de
A Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFSC : entre o arcabouço inclusivo e o capacitismo (2011-2024) / Ana Luísa Silva de Oliveira ; orientadora, Lara Rodrigues Pereira , coorientadora, Simone De Mamann Ferreira, 2025.
89 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. História. 2. Educação Especial. 3. Colégio de Aplicação. 4. Capacitismo. 5. Inclusão. I. Pereira , Lara Rodrigues . II. Ferreira, Simone De Mamann . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em História. IV. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove, na sala de reuniões do Bloco E do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora Lara Rodrigues Pereira, Orientadora e Presidente, pela Professora Simone De Mamann Ferreira, Coorientadora, pela Professora Eloísa Barcellos de Lima, Titular da Banca, e pelo Professor Sandor Fernando Bringmann, Suplente, designados pela Portaria nº 51/2025/HST/CFH do Senhor Chefe do Departamento de História, a fim de arguirem o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Ana Luísa Silva de Oliveira**, subordinado ao título: **"A Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFSC entre o arcabouço inclusivo e o capacitismo (2011-2024)"**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora Lara Rodrigues Pereira e da Professora Simone De Mamann Ferreira a nota final 10 da Professora Eloísa Barcellos de Lima a nota final 10 e do Professor Sandor Fernando Bringmann a nota final (não esteve presente), sendo aprovada com a nota final 10. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital à Coordenadoria do Curso de História até o dia dez de dezembro de dois mil e vinte e cinco. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 5 de dezembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.a Lara Rodrigues Pereira

Documento assinado digitalmente
LARA RODRIGUES PEREIRA
Data: 05/12/2025 13:19:34-0300
CPF: ***.549.159-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Prof.a Simone De Mamann Ferreira

Documento assinado digitalmente
Simone de Mamann Ferreira
Data: 05/12/2025 13:27:22-0300
CPF: ***.046.590-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Prof.a Eloísa Barcellos de Lima

Documento assinado digitalmente
ELOISA BARCELLOS DE LIMA
Data: 05/12/2025 14:21:31-0300
CPF: ***.918.380-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

Prof. Sandor Fernando Bringman

Candidata Ana Luísa Silva de Oliveira

Documento assinado digitalmente
ANA LUISA SILVA DE OLIVEIRA
Data: 05/12/2025 15:17:50-0300
CPF: ***.791.860-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Ana Luísa Silva de Oliveira, matricula n.˚ 21105658, entregou a versão final de seu TCC cujo título é **A Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFSC:** entre o arcabouço inclusivo e o capacitismo (2011-2024), com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 10 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
LARA RODRIGUES PEREIRA
Data: 10/12/2025 15:23:28-0300
CPF: ***.549.159-**
Verifique as assinaturas em https://v.ufsc.br

_____

Orientador(a)

Ao Gui e à Julia, por tudo que me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Sempre gostei de ler os agradecimentos das pesquisas. É a parte da escrita acadêmica que parece sempre conseguir escapar da rigidez formal. É nos agradecimentos de uma pesquisa que se revela, de forma mais intensa, que a escrita é, antes de tudo, um processo coletivo. Aqui não foi diferente, muitas pessoas compuseram e sustentaram o chão sobre o qual esta pesquisa pôde se criar, me apoiando de forma teórica, prática, emocional e material. Graças a elas, esse processo foi muitas coisas, menos solitário.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina e ao Colégio de Aplicação, por me proporcionarem uma formação abrangente, construída de seus corredores às salas de aula, e por possibilitar o encontro com tantas pessoas especiais que tornam esses espaços ainda mais significativos. Agradeço, especialmente, às crianças do Colégio de Aplicação; ninguém aprende no vazio, nem se forma sozinho, e foi um prazer enorme ser formada por essa garotada querida. Agradeço, especialmente, ao menino que me fez vencer o medo de palhaços e jacarés, e com quem descobri a *Ladybug*. Vocês são minhas grandes referências. Ao 3A (2023), 4C (2024) e 2C (2025): sou a maior fã de vocês.

À minha mãe, Maria Teresa, por ser a pessoa mais corajosa que já conheci. Por me amar e me incentivar a ser quem quero e quem sou, me acolher e me ensinar tanto. És a minha maior referência em todas as esferas da vida e ao teu lado, tudo é mais bonito e leve. A minha maior sorte e alegria é ser tua filha e encontrar em mim um pouco de ti, que é, sem dúvida, a minha parte mais legal. Obrigada pelo apoio, carinho e colo incondicional.

À Tia Vera, por me ensinar o que há de mais bonito na vida, por ser a mais estilosa e por amar com uma intensidade e brilho que reluziam em todos ao redor. Tento seguir teu ritmo todos os dias, carregar tua alegria e me vestir com estampas de oncinha e *petit poá,* que tanto me lembram de ti. Sinto tua falta a cada instante e dedico este trabalho a ti, como um pequeno reflexo do amor e da presença que sempre levo comigo.

Por me fazer amar o maior clube do mundo, o Sport Club Internacional; por me tornar mais forte, mais divertida e por me ajudar a pensar além das minhas caixinhas, agradeço ao meu irmão, João. Agradeço meu pai, Ubiratan, pelas discussões acaloradas na mesa e por apoiar minhas decisões e realizar meus sonhos, mesmo que às vezes duvidosos, desde muito pequena.

À Maria Portal, por ser a gentileza em pessoa e sempre me defender diante de qualquer situação. À Tia Letícia, obrigada por ser a melhor madrinha que alguém poderia ter. Amo vocês e sinto saudades todos os dias. Vejo vocês nas borboletas brancas, amarelas e nos dias mais bonitos.

Aos meus avós, que me ensinaram o significado de coragem e amor incondicional. Em especial ao vô Júlio, por vibrar tanto com uma neta historiadora. Agora, finalizando esse pedaço da minha caminhada, tenho orgulho de realizar esse nosso sonho. Sei da sorte que tenho por ser criada em uma família tão extensa e amorosa. Não vou nomear todos, mas espero que cada um sinta a minha gratidão.

Por ser minha cara-metade há quase dez anos, e por todos os outros oitenta que ainda virão, agradeço à Renata. Minha amiga e irmã, que alegria da vida nos juntar e fazer dela a beleza que deve ser. Só sou eu porque você é você.

À família que escolhi e me escolheu, Alice, Ariel, Maria, Rapha e Vitor. Que felicidade é viver tendo a certeza de vocês.

Por dividir tantos interesses, compartilhar do bom e do ruim, por me fazer ser mais simpática, ver a vida com outros olhos, me presentear e me amar, agradeço à Alice. Agradeço à Maria Luiza pela escrita mais bonita, as conversas sobre educação, a preocupação diária que chega até mim mesmo de longe e as viagens mais legais. Foi contigo que nasceu a ideia deste tema, e é contigo que tantas coisas ganham forma. Que tristeza deve ser não ter uma Maria Luiza por perto, alegria minha é já nem lembrar como isso é. O cuidado que existe entre nós três é algo que desejo para todas as pessoas.

Vitor, escrever ao teu lado, dividindo contigo meus pensamentos, meus erros e minhas dúvidas, foi central para que esta pesquisa existisse. Ter você comigo neste momento foi um grande conforto, mas a verdade é que estar contigo sempre foi assim. É curioso lembrar que te conheci enquanto caminhávamos para o mesmo lugar, comigo tentando preencher os silêncios e tentando imaginar quais assuntos

talvez tivéssemos em comum. Mal sabia eu que seriam tantos. Obrigada por acreditar em mim e me possibilitar a grande alegria que é ser sua amiga.

Ao Ariel, por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava e por ser uma constante fonte de conforto e inspiração. Por me ouvir, por horas a fio, sobre qualquer assunto que for, me apoiar e ajudar, sem hesitar. Por recortar milhares de desenhos de baleia, escrever cartas e por compartilhar, e melhorar, o meu gosto musical. É nós de Sampa à São Luis.

Ao Rapha, por aos pouquinhos, virar uma das partes mais legais da minha vida. Amigo, que alegria imensa é estar contigo, independente de onde for. Te amo, te admiro e fico tão feliz que a vida deu um jeito de nos aproximar.

Agradeço à Ana Rossi, Vitor, Ândria e Julia por transformarem o medo de enfrentar o novo em alegria por estar ao lado deles. Viver o caos da universidade pós-pandemia foi assustador, mas estar com vocês fez tudo ser mais leve. As incertezas do curso foram suportáveis porque eu tinha certeza em vocês.

Agradeço a todos com quem compartilhei a caminhada no CA, pelo apoio, amizade e pela construção coletiva de uma educação sensível que fizesse sentido, especialmente à Juliana, Samuel, Ângelo, Amanda Cristina, Manuela e tantos outros que tornaram a dureza da vida e o caos da escola em momentos que valeram ainda mais a pena. Agradeço à Luiza, minha dupla de estágio e uma das pessoas que tornaram este último ano, de tantas pancadas acadêmicas, fazer sentido. Compartilhar a docência, e tantas outras coisas, contigo foi uma alegria imensa.

À minha coorientadora, Simone, que, desde que a conheci, tem me ensinado imensamente sobre Educação Especial. Agradeço pelo olhar atento e carinhoso durante todo o nosso trabalho em conjunto, pelos bolinhos, caquis e por toda a orientação, não apenas nesta pesquisa, mas em tantas outras questões ao longo do caminho.

À minha orientadora, Lara, por aceitar me orientar e por tornar essa caminhada, às vezes desafiadora, muito mais leve e tranquila. Foi uma alegria e um prazer ser sua orientanda. Agradeço por todo o conhecimento compartilhado com tanto carinho. A orientação sensível, atenta e preocupada foi essencial para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho analisa o processo histórico de implementação da disciplina de Educação Especial no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC), entre 2011 e 2024, identificando seus impactos nas práticas pedagógicas e na inclusão de estudantes com deficiência. Amparada na compreensão da deficiência como fenômeno histórico, cultural, social e político, a pesquisa utilizou análise de conteúdo de documentos institucionais, legislações e decisões judiciais. Reconstrói-se a trajetória da Educação Especial no Brasil, marcada por concepções discriminatórias e pela consolidação de práticas capacitistas, bem como as mudanças legais e políticas que buscaram reconfigurar esse cenário. O estudo também aborda conceitos fundamentais para o campo, como capacitismo e corponormatividade. A partir desse panorama, examina-se o contexto do CA/UFSC para compreender como essas transformações se expressam, ou se tensionam, na instituição. Os conflitos evidentes e a permanência de concepções segregacionistas no corpo docente revelam que tais desafios não são circunstanciais, mas refletem a própria constituição histórica da escola, estruturada sobre bases seletivas e excludentes. Conclui-se que persistem contradições significativas entre o discurso institucional e a realidade cotidiana. Assim, embora o CA/UFSC tenha alcançado avanços relevantes na consolidação de uma prática mais inclusiva, a inclusão é um processo em construção, tensionada por dilemas estruturais e pela persistência de lógicas hegemônicas que produzem e reproduzem o capacitismo no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Colégio de Aplicação; Capacitismo; Inclusão.

ABSTRACT

This work analyzes the historical implementation process of the Special Education discipline at UFSC's Colégio de Aplicação (CA/UFSC), between 2011 and 2024, identifying its impacts on pedagogical practices and the inclusion of students with disabilities. Supported by the understanding of disability as a historical, cultural, social, and political phenomenon, the research utilized content analysis of institutional documents, legislation, and judicial decisions. The trajectory of Special Education in Brazil is outlined, which is marked by discriminatory conceptions and the consolidation of ableist practices, as well as the legal and political changes that sought to reconfigure this scenario. The study also addresses fundamental concepts for the field, such as ableism and corporeal normativity. Based on this overview, the context of CA/UFSC is examined to comprehend how these transformations are expressed, or tensioned, within the institution. The evident conflicts and the permanence of segregationist conceptions among the faculty reveal that these challenges are not circumstantial, but reflect the historical constitution of the school itself, structured on selective and exclusive bases. It is concluded that significant contradictions persist between the institution's normative discourse and everyday practices. Thus, although the CA/UFSC has achieved relevant advances in consolidating a more inclusive practice, inclusion is a process under construction, strained by structural dilemmas and the persistence of hegemonic logics that produce and reproduce ableism in the school environment.

Keywords: Special Education; Colégio de Aplicação; Ableism; Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Ação Civil Pública
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
AVA	Atividades de Vida Autônoma
BdF	Brasil de Fato
CA	Colégio de Aplicação
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Ciências da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LGBTQIAPN+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero e Travesti, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-Binário e outros
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NAE	Núcleo de Acessibilidade Educacional
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SC	Santa Catarina

SOE	Serviço de Orientação Educacional
SPEE	Serviço Pedagógico de Educação Especial
STF	Supremo Tribunal Federal
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TDA	Trabalho Docente Articulado
TILSP	Tradutores e Intérpretes de Libras
TRF4	Tribunal Regional Federal da 4ª Região
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation
USC	Universidade de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICO-LEGAIS.....21

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....21

2.2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA INCLUSÃO E A RACIONALIDADE HEGEMÔNICA.....36

2.3 CAPACITISMO, CORPONORMATIVIDADE E OS MODELOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA.....42

3 ANÁLISE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA..... 47

3.1 PRESSÃO JUDICIAL E RECONFIGURAÇÕES INTERNAS: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CA/UFSC TÊM A DIZER?.....47

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 76

REFERÊNCIAS.....81

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho nasce de uma experiência pessoal, ainda que compartilhada coletivamente, vivida no cotidiano de uma escola. Entre setembro de 2023 e de 2025, atuei[1] como estagiária em uma bolsa de Promoção de Acessibilidade no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Durante esse percurso, convivi com contradições e reflexões latentes relacionadas à educação, que deram origem a este trabalho. O objetivo deste estudo é analisar o processo histórico de implementação da disciplina de Educação Especial no CA/UFSC, identificando seus impactos nas práticas pedagógicas e na inclusão de estudantes com deficiência.

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em compreender os documentos institucionais, legislações e decisões judiciais que orientaram esse processo, identificando marcos da instituição e contextos políticos, sociais e educacionais envolvidos. Assim, ao interpretar os limites e possibilidades do processo de inclusão de estudantes com deficiência nesse contexto, busca-se analisar as concepções de deficiência e inclusão, considerando os referenciais teóricos e políticos adotados. Por fim, examina-se como os documentos institucionais do Colégio de Aplicação da UFSC refletem, incorporam ou tensionam as transformações nas políticas públicas voltadas à Educação Especial.

Apesar da garantia legal, diversos grupos, incluindo pessoas com deficiência, são sistematicamente excluídos do contexto escolar, diante da desigualdade estrutural, e de suas práticas pedagógicas, apesar de políticas que buscam amenizar essa realidade. No Brasil, a Educação Especial e a própria compreensão da deficiência passaram por reformulações significativas nos últimos anos, impulsionadas sobretudo por novos modelos de compreensão da deficiência. Historicamente, a educação relacionada a pessoas com deficiência foi profundamente deliberada a partir de lógicas capacitistas. A legislação brasileira

[1]Início da nota de rodapé: Nesta primeira parte da introdução, optei pelo uso da primeira pessoa do singular, tendo em vista que os pensamentos que norteiam este trabalho têm origem na experiência do estágio realizado no CA/UFSC. Posteriormente, no decorrer da introdução, passo a fazer o uso da linguagem impessoal, como sugerem os moldes acadêmicos. Fim da nota de rodapé.

revela tal fato, assumindo, ao longo do tempo, uma visão clínica da deficiência, sustentada por perspectivas excludentes, integracionistas e segregacionistas. De maneira mais recente, contudo, políticas públicas, legislações e normas alinhadas a uma perspectiva inclusiva sinalizam mudanças nesses paradigmas.

Ainda assim, apesar dessas mudanças legais e políticas no campo da Educação Especial, permanece a necessidade de pesquisar como essas mudanças estão sendo incorporadas. Mesmo com discursos inclusivos, a constituição histórica da escola, fundamentada em lógicas excludentes e seletivas, e a não ruptura da lógica hegemônica que produz e reproduz o capacitismo, persistem. A pesquisa é amparada pela compreensão da deficiência como fenômeno histórico, cultural, social e político. Questiona-se em que medida a escola, enquanto instituição intrinsecamente inserida em uma estrutura capitalista, pode concretizar uma inclusão efetiva sem transformações mais amplas.

Esse panorama justifica a escolha do Colégio de Aplicação como o foco desta pesquisa. O trabalho se concentra nessa instituição por configurar um espaço de análise bastante específico. Por ser uma instituição pública federal, caracterizada como uma escola experimental, possui uma realidade distinta de outras escolas. A isso se somam particularidades em relação à Educação Especial, que se expressam de múltiplas formas, abrangendo aspectos pedagógicos, institucionais, sociais e organizacionais. Ainda, a experiência no cotidiano escolar evidenciou o despreparo do curso de licenciatura em História e de seu currículo em relação à Educação Especial e Inclusão. Também se revelaram as contradições inerentes da perspectiva inclusiva dentro da realidade em que vivemos: mesmo com diversos recursos, a escola enfrenta dificuldade de construir um espaço inclusivo.

A pressão legal, advinda de ações civis públicas, resultou em determinações judiciais para que o Colégio construísse políticas e práticas mais inclusivas. Desde 2004, a instituição conta com uma reserva de vagas para pessoas com deficiência e, a partir de 2014, com uma equipe multidisciplinar que inclui professoras[2] da Educação Especial. Apesar dessas medidas, a constituição histórica da escola produz e reproduz formas de exclusão; por isso, a necessidade de incluir, no

[2]Início da nota de rodapé: Utilizo “professoras” da Educação Especial na escrita dessa pesquisa, tendo em vista que a equipe é formada apenas por mulheres. Fim da nota de rodapé.

contexto escolar, grupos historicamente marginalizados, fundamenta o surgimento de políticas recentes que visam a essa inclusão. Dessa forma, por razões organizacionais dessa instituição, a equipe de professoras de Educação Especial foi estruturada na forma de uma disciplina.

Para situar o conceito, o art. 3º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 estabelece que:

> Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, s/p).

Apesar disso, é necessário entender que a Educação Especial existe em razão de uma histórica exclusão do ensino regular (Michels, 2005). Dessa forma, a Educação Especial não pode ser apreendida separadamente da educação como um todo. Assim, a Educação Especial, frequentemente interpretada como educação inclusiva, constitui uma modalidade da educação escolar, ou seja, um campo específico direcionado a pessoas com deficiência. Em contrapartida, a educação inclusiva refere-se a uma perspectiva da educação, orientada pelo entendimento de que todas as pessoas devem frequentar o ensino regular.

O tema deste Trabalho de Conclusão de Curso levanta como questão fundamental a compreensão histórica do processo de implantação da Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, registrando e analisando essa experiência concreta. Ao investigar como concepções de deficiência e inclusão influenciaram práticas e culturas institucionais, o estudo busca contribuir para o debate crítico sobre a efetivação do direito à educação para pessoas com deficiência. Trata-se, portanto, de uma análise que dialoga com a construção de uma escola pública mais inclusiva, registrando como esse processo se realizou institucionalmente, reconhecendo a inclusão como necessária, sem se limitar somente a ela.

Para a realização desta análise, algumas fontes foram mobilizadas.

Inicialmente, será realizada a leitura da sentença (2013) e do acórdão (2013) da Ação Civil Pública n.º 5019568-13.2011.4.04.7200/SC, a fim de compreender as determinações legais que motivaram esse processo. Ainda, os documentos institucionais do CA/UFSC utilizados nessa análise incluem: Edital n.º 123/DDP/2014; Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC (2014); Relatório das atividades desenvolvidas pela Comissão Interna de Acompanhamento à Implementação da Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação da UFSC (2019); Projeto Político Pedagógico (2019); Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC (2022) e Regimento Interno do CA/UFSC (2024).

Os materiais analisados foram obtidos a partir do contato com a instituição, após a devida autorização de pesquisa. Alguns documentos, como o Projeto Político Pedagógico (2019), a Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC (2022) e o Regimento Interno (2024), foram localizados virtualmente por meio do *website* da instituição. Assim, a seleção das fontes considerou tanto a disponibilidade de acesso quanto a pertinência do material aos objetivos da pesquisa.

Realizou-se uma análise de conteúdo, compreendida como "um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (Campos, 2004, p. 611). Inicialmente, conforme a metodologia adotada, baseada nas etapas de análise propostas por Campos (2004), foi realizada a leitura do material selecionado sem a intenção imediata de sistematizá-lo, mas com o propósito de compreender, de forma ampla e geral, as ideias centrais e seus significados mais abrangentes. Dessa forma, foi possível apreender de forma geral as ideias principais de cada documento.

Em seguida, buscou-se compreender como os documentos descrevem a criação e a implantação desse processo, identificando as concepções de deficiência que neles se apresentam. A análise também procurou averiguar em que medida os documentos supracitados refletem, incorporam ou reproduzem as transformações conceituais, políticas e legais em relação à Educação Especial.

Por fim, realizou-se a interpretação dos sentidos construídos, os interesses e as contradições presentes nas fontes, articulando-os com o referencial teórico selecionado. Foram observadas as eventuais contradições entre os discursos institucionais e as práticas registradas, visando compreender como os processos de inclusão são efetivamente interpretados e implementados no contexto analisado.

No decorrer da pesquisa, optou-se por dedicar uma análise mais aprofundada da Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC (2014), o Relatório das atividades desenvolvidas pela Comissão Interna de Acompanhamento à Implementação da Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação da UFSC (2019) e a Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC (2022). O relatório, devido à sua própria natureza, e por apresentar um questionário, não reflete predominantemente o consenso institucional. Os outros dois documentos, por sua vez, foram selecionados por orientarem as práticas de inclusão da escola.

Dessa forma, uma fonte histórica nunca é neutra; ela é produto de uma construção social e carrega consigo intencionalidades e narrativas específicas. Reflete as relações de poder existentes na sociedade que a produziu e organiza, consciente ou inconscientemente, uma determinada versão da história e de seu contexto. Nesse sentido, os documentos oficiais expressam o poder do passado sobre a memória e influenciam a maneira como o futuro será lembrado, selecionando o que será registrado e o que será esquecido (Vieira; Peixoto; Khoury, 1991).

Todo documento é, portanto, parcial e construído (Prestes, 2010). É fundamental contextualizá-lo e compreender tanto os elementos internos quanto externos à fonte, assim como a lógica de sua produção. No caso dos documentos institucionais do CA/UFSC, eles podem refletir tensões e resistências às mudanças relacionadas à Educação Especial, evidenciando um descompasso entre o que é preconizado e o que se concretiza nas práticas institucionais, tendo em vista que também vão refletir, de certa forma, o que foi ativamente silenciado ou distorcido. Apesar disso, são documentos que possuem uma intencionalidade específica institucional: orientar práticas pedagógicas, legitimar decisões institucionais e

estabelecer normas e procedimentos a serem seguidos. Consequentemente, apresentam suas limitações e não revelam integralmente os conflitos, contradições e tensões subjacentes às decisões e transformações que registram.

Assim, ao evidenciar que a História é uma construção, entende-se que o fato histórico resulta de um recorte permeado pela subjetividade e pelo posicionamento de quem o escreve diante da realidade (Prestes, 2010). Essa compreensão se aplica tanto à elaboração desta pesquisa quanto à análise dos documentos aqui examinados.

Dessa forma, analisam-se essas fontes históricas a partir de um referencial teórico específico. Em busca de compreender o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, destacam-se os estudos de Jannuzzi (1992; 2004) e Sassaki (1997; 2003; 2004). A fim de compreender os fundamentos legais relacionados à Educação Especial, este estudo explora documentos que orientam a construção desse campo, entre eles a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros. A pesquisa também explora o conceito de capacitismo principalmente a partir das contribuições de Fiona K. Campbell (2001), Mello, Nuernberg (2012), Gesser, Böck, Mello (2020) e Ferrari (2023). Ainda, para interpretar diferentes modelos de compreensão da deficiência, Diniz (2007; 2015), McRuer (2006). Ainda, para contextualizar os Colégios de Aplicação, recorre-se aos estudos de Campos (2008), Correia (2017) e Evangelista (2003).

Por fim, este estudo será organizado em dois capítulos de desenvolvimento, a fim de oferecer subsídios para análise desse percurso histórico. No primeiro capítulo de desenvolvimento, torna-se necessária a exploração e exposição da trajetória da Educação Especial no país, vinculando seus marcos legais com diferentes concepções de deficiência. Este capítulo é dividido em três seções, sendo a primeira delas a historicização da trajetória da educação relacionada a pessoas com deficiência, evidenciando seu estabelecimento a partir de concepções discriminatórias. A segunda seção será desenvolvida a fim de fundamentar legalmente mudanças de paradigmas no contexto educacional brasileiro em relação

a pessoas com deficiência. A última seção dedica-se à discussão de formas de compreender a deficiência, evidenciando conceitos pertinentes para esse campo, como capacitismo e corponormatividade.

No segundo capítulo de desenvolvimento, estruturado em uma única seção, será analisado o contexto específico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Assim, após a historicização da trajetória da Educação Especial, busca-se contextualizar o que foi discutido no capítulo anterior a partir de uma análise específica, concretamente situada no CA/UFSC. Por último, serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: TRAJETÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICO-LEGAIS

O presente capítulo tem como objetivo historicizar a trajetória da Educação Especial no Brasil, articulando seus fundamentos teórico-legais e investigando como as concepções de deficiência, junto às demandas sociais, influenciaram a formulação e a implementação das políticas educacionais ao longo do tempo.

A primeira seção é dedicada à história da Educação Especial no país, delineando suas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão, e evidenciando como sua constituição histórica esteve permeada por uma lógica segregacionista. A segunda seção, por sua vez, examina os fundamentos legais que formalizaram a mudança de paradigma no contexto educacional brasileiro, evidenciando a maneira como a legislação e os documentos normativos passaram a dialogar com os novos referenciais teóricos, inspirados também por movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Por fim, a última seção aprofunda a análise crítica da inclusão escolar, investigando os diferentes modelos de compreensão da deficiência, contrastando o modelo biomédico e o modelo social e discutindo as concepções que orientam as práticas institucionais.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A história da educação brasileira revela que a valorização desta ocorreu somente na medida em que foi considerada necessária e conveniente aos interesses dos grupos dominantes da sociedade (Goergen, 2006). Enquanto, historicamente, a escola é organizada e estruturada a partir desses interesses, o resultado é a marginalização de certos grupos sociais. Observa-se também que, entre os diversos aparatos ideológicos de Estado presentes no sistema capitalista, o que ocupa posição fundamental é a escola (Althusser, 1988), que se configura, de acordo com Kaspary (2024), como o instrumento ideológico mais eficaz na reprodução das relações sociais de produção capitalista. Na ótica de Saviani:

> A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (2008, p. 25).

É nesse modelo institucional que os sujeitos aprendem, cotidianamente, a se posicionar e a se comportar dentro das estruturas sociais e produtivas vigentes. Ao classificar e separar sujeitos com base em padrões normativos impostos, a escola não somente reforça a marginalização das pessoas com deficiência, mas também legitima um modelo de ensino que privilegia determinados corpos, saberes e modos de aprender.

Apesar do acesso e a permanência na educação serem direitos sociais garantidos constitucionalmente, conforme seu artigo 6º (Brasil, 1988), diversos grupos continuam a ser estruturalmente excluídos dos processos educacionais. Ainda que a exclusão do espaço escolar não ocorra mais da mesma forma que em períodos anteriores, quando a presença desses sujeitos era formalmente negada, ela persiste sob novas configurações, manifestando-se nas práticas pedagógicas, nas estruturas institucionais e nas relações sociais que atravessam a escola. A constituição histórica do modelo escolar, fundada em lógicas excludentes e seletivas, segue produzindo e perpetuando formas de marginalização dentro e fora desse espaço.

É comum que pesquisadores demarquem períodos distintos relacionados à Educação Especial no Brasil, a partir de mudanças do entendimento sobre deficiência; assim, diferentes concepções de deficiência refletem as expectativas sociais do determinado período (Miranda, 2008). Sassaki (1997) entende que a Educação Especial no Brasil passa por diferentes fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Apesar disso, é fundamental destacar que a história da Educação Especial não pode ser reduzida a essa delimitação. Essa compreensão é pertinente para observar que muitos conceitos podem ser aplicados em diferentes momentos e que, mesmo em uma roupagem distinta, práticas vinculadas a outras fases dessa periodização anterior persistem (Dias; Silva, 2020). Assim, a exclusão, segregação e integração, por exemplo, podem ser observadas

também na chamada fase de inclusão. Historicamente, trata-se de um processo complexo e não linear, a realidade não possibilita esse isolamento em categorias estáticas. Justifico a utilização dessa conceituação por uma questão didática, entendendo que pode auxiliar para uma melhor compreensão desse percurso histórico.

A partir da compreensão de Sassaki (1997), é possível traçar um panorama histórico que nos permite observar de modo prático essas fases supracitadas. O autor evidencia que na fase da exclusão, não existia nenhuma forma de atenção educacional a essas pessoas. Inicialmente, durante a colonização brasileira (Silva, 1987), a prática comum era o abandono de pessoas com deficiência, ou recolhimento nas Santas Casas, existentes desde o século XVI, que tinham como objetivo principal oferecer abrigo e alimentação. Entre os séculos XVIII e XIX, diversos países vivenciaram a fase da institucionalização, marcada pela concepção organicista, que associava a deficiência a causas biológicas e hereditárias (Miranda, 2008), buscando justificar a segregação das pessoas com deficiência em instituições. No Brasil, nesse mesmo período, inexistia qualquer iniciativa voltada à educação dessa população, o que perpetuou um cenário de negligência e exclusão (Mendes, 1995; Dechichi, 2001).

Em razão das barreiras que impossibilitavam o acesso de pessoas com deficiência às escolas, surgiram movimentos em busca de espaços educacionais para atender esses sujeitos. A educação de pessoas com deficiência começa a ser organizada institucionalmente no Brasil dentro das possibilidades apresentadas pelas ideias liberais que começaram a se difundir no país no final do século XVIII e início do XIX (Jannuzzi, 2004). É importante evidenciar que essas ideias vinham da elite, e que buscavam implementar mudanças que não ameaçassem seus próprios privilégios e interesses.

A primeira Constituição Brasileira, a Constituição Política do Império do Brasil, foi elaborada por um Conselho de Estado e outorgada por Dom Pedro I em 1824. No Título 8, artigo 179, item 32, ela estabelecia a “instrução primária e gratuita a todos”. No entanto, a legislação não fazia menção específica às pessoas com deficiência em relação à educação. A única referência estava no Título 2, artigo 8, item 1, que suspendia o exercício dos direitos políticos daqueles

considerados “incapazes” por “razões físicas ou morais”. Logo, a menção às pessoas com deficiência presente na Constituição tinha como propósito legitimar a exclusão de direitos e a negação da cidadania, em vez de assegurar o seu reconhecimento.

A educação relacionada a pessoas com deficiência durante o Império começou a se materializar institucionalmente, de forma bastante estreita, a partir de iniciativas intermediadas por sujeitos importantes e ligados diretamente à administração pública central (Jannuzzi, 2004). Apesar de existir uma proposta de 1835, do deputado Cornélio França, para a criação de um cargo de professor de primeiras letras para surdos, ela foi arquivada (Jannuzzi, 2004). Em 1854, no município da Corte, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos pelo Decreto n. 1.428, que posteriormente se tornou o Instituto Benjamin Constant (IBC), nome utilizado até os dias de hoje.

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi influenciada crucialmente pela atuação de José Álvares de Azevedo, brasileiro cego formado em Paris, que iniciou o processo de alfabetização de Adèle, filha do médico do imperador. Esse processo resultou na criação da instituição em 1854, que funcionava como internato e oferecia ensino primário e parcialmente secundário, com formação religiosa, música e trabalhos manuais. Poucos anos depois, em 1857, surgiu o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com a participação do educador francês surdo Edouard Hüet, que chegou no Rio de Janeiro recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil

Tais instituições foram precariamente concebidas por figuras destacadas da época e refletiam o contexto social vigente. É importante enfatizar que essas instituições estavam concentradas na Capital da Coroa, no Rio de Janeiro, o que limitava seu alcance e as tornava distantes da realidade do restante do território brasileiro. Nesse cenário, a grande maioria da população era não alfabetizada e se encontrava diante de um sistema escolar escasso e restrito às elites. Essas duas instituições abriram caminhos para a discussão da educação para pessoas com deficiência; no entanto, essa atuação foi marcada por limites evidentes, sustentando práticas elitistas e de caráter assistencialista (Mendes, 2006; Jannuzzi, 1992; 2004).

Essas instituições seguiam modelos europeus, em que confinavam pessoas em asilos, conventos ou hospitais. Assim, eram organizadas de forma que os estudantes (ou pacientes) ali residiam e por isso, eram afastados de seus ambientes comuns por um período. Funcionavam predominantemente como centros de internação, e não como instituições educativas, refletindo uma lógica segregadora e discriminatória.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência foi subordinada à teorização médica, que as compreendia como corpos a serem corrigidos e "normalizados". Sob essa lógica, médicos fundaram instituições escolares vinculadas a hospitais psiquiátricos, onde eram reunidos crianças e adultos, que se encontravam socialmente segregados. Embora tais iniciativas tenham inserido a dimensão educativa no atendimento às pessoas com deficiência, essa inserção ocorria sob um viés assistencialista e disciplinador, mais voltado ao controle do que à emancipação.

No início do século XX, existem duas perspectivas predominantes, a vertente médico-pedagógica e a psicopedagógica, ambas com um viés segregador. A vertente médico-pedagógica estruturava-se na eugenia[3] e na higienização, fundamentando as instituições ligadas a hospitais. Por outro lado, a vertente psicopedagógica defendia a educação e buscava conceituar as deficiências de maneira mais específica, focando no diagnóstico e encaminhamento para escolas/classes específicas.

Para Binet e Simon (1907, p. 107), existiam os "anormais de hospício" e os "anormais de escola"; já para Magalhães (1913, p. 32) os "anormais completos" e "incompletos". Ambas as conceituações, expressivas nas décadas de 1910 e 1920, eram profundamente excludentes, discriminatórias e pautadas por uma lógica médica e moralizante. De acordo com essa lógica, partiam da ideia de que certas pessoas não deveriam ocupar o espaço escolar regular e outras nem em escolas poderiam estar. Magalhães defendia a criação de classes separadas, argumentando

[3] Início da nota de rodapé: A eugenia é um campo de pensamento constituído a partir da crença de que certos seres humanos seriam superiores a outros, sustentando a ideia ilusória da existência de "raças puras" ou "bem-nascidas" (Lima, 2022). Dessa forma, a eugenia forneceu uma base ideológica para a exclusão sistemática de diversos grupos, incluindo pessoas com deficiência, na sociedade, condicionando historicamente o tratamento e a legislação direcionados a essas pessoas (Lima, 2022). Fim da nota de rodapé.

que a convivência com pessoas com deficiência poderia “viciar” os demais estudantes. Seu entendimento de educação estava ancorado nos ideais positivistas de “Ordem e Progresso”, voltado à formação de sujeitos “úteis” e à prevenção da “degeneração” social, visão que associava deficiência à criminalidade.

Com o movimento da Escola Nova, que ganha relevância a partir da década de 1930, a escola passa a ser considerada responsável por solucionar os problemas do país. Nesse contexto, a deficiência era fortemente associada ao rendimento escolar (Jannuzzi, 2004). Com a intensificação da industrialização e da urbanização é ampliada a demanda por habilidades como ler, escrever e contar. No início da Era Vargas, a educação é colocada no centro do projeto de “modernização nacional”, vista como caminho para o progresso econômico e moral da sociedade. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com o propósito de implementar as políticas educacionais do Estado e unificar os sistemas estaduais de ensino. Tal movimento evidencia a consolidação de um projeto político-ideológico hegemônico de caráter burguês, no qual a educação escolar se torna peça estratégica para a formação de uma nação alinhada aos interesses das elites**.**

O desenvolvimento e a diversificação da indústria, aliados à necessidade de qualificar a força de trabalho para atender às novas demandas produtivas, trouxeram como consequência a exigência de uma melhor preparação da mão de obra. Essas discussões estiveram presentes na Assembleia Nacional Constituinte de 1933, culminando na Constituição Federal de 1934, que instituiu a elaboração de um Plano Nacional de Educação e impôs a criação de um sistema nacional de ensino. A educação continuava pautada em ideais de produtividade e eficiência, de modo que somente aqueles considerados “aptos” ao trabalho eram contemplados pelas políticas educacionais. Desse modo, a deficiência permanecia à margem do projeto de nação moderna.

Até a metade do século XX, a educação relacionada a pessoas com deficiência permaneceu restrita a instituições e iniciativas isoladas. Essa configuração era sustentada por uma visão patologizante que afastava os estudantes do convívio escolar comum.

Existiam quarenta estabelecimentos mantidos pelo poder público, sendo eles: quatorze instituições de ensino regular: uma federal, nove estaduais e quatro

particulares (Jannuzzi, 2004). Era concentrado, principalmente em deficiências visuais e auditivas, em pequena quantidade de deficiências físicas, e quase inexistente em relação a deficiências intelectuais (Miranda, 2003).

Segundo Sassaki (2003), é no final da década de 1950 e início de 1960 que se inicia a fase de integração, após o período de segregação. As últimas décadas do século XX configuram um período de profundas transformações sociais, no qual diversos grupos historicamente oprimidos intensificam o reconhecimento de suas condições de marginalização e elaboram novas formas de resistência e enfrentamento às práticas excludentes. Sob essa perspectiva, emergem de forma intensa movimentos como o feminista, o movimento negro e, posteriormente, o movimento social das pessoas com deficiência (Bezerra et al., 2022).

A Educação Especial foi assumida explicitamente pelo governo federal em 1957 com a criação de "Campanhas" (Mantoan, 2011). Essas campanhas foram organizadas a partir de diferentes deficiências. A primeira campanha foi a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, instituída pelo Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Seu objetivo era “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala”, conforme imagem abaixo. É interessante evidenciar a utilização da palavra “assistência” na redação do Decreto, que demonstra o caráter assistencialista em relação à deficiência.

Figura 1 - Decreto n.º 42.728 de 3 de dezembro de 1957

DECRETO N.º 42.728 — DE 3 DE DEZEMBRO DE 1957

Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica instituída, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.).

Art 2.º Caberá a Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias a educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:

a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;

b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;

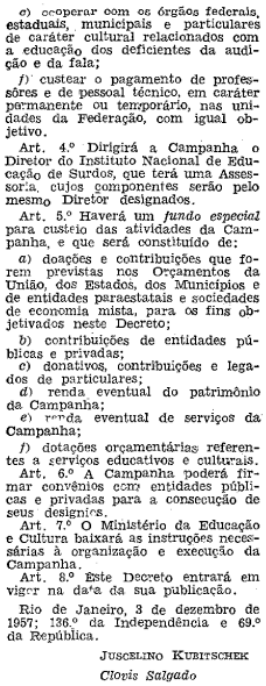
Art 3.º Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:

a) auxiliar a organização de congressos, conferências e seminários, festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;

b) auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;

c) financiar bôlsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoa especializado na pedagogia emendativa;

d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala;



e) cooperar com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação dos deficientes da audição e da fala;

f) custear o pagamento de professôres e de pessoal técnico, em caráter permanente ou temporário, nas unidades da Federação, com igual objetivo.

Art. 4.º Dirigirá a Campanha o Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que terá uma Assessoria, cujos componentes serão pelo mesmo Diretor designados.

Art. 5.º Haverá um *fundo especial* para custeio das atividades da Campanha, e que será constituído de:

a) doações e contribuições que forem previstas nos Orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista, para os fins objetivados neste Decreto;

b) contribuições de entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados de particulares;

d) renda eventual do patrimônio da Campanha;

e) renda eventual de serviços da Campanha;

f) dotações orçamentárias referentes a serviços educativos e culturais.

Art. 6.º A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus designios.

Art. 7.º O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

Art. 8.º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 3 de dezembro de 1957; 136.º da Independência e 69.º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

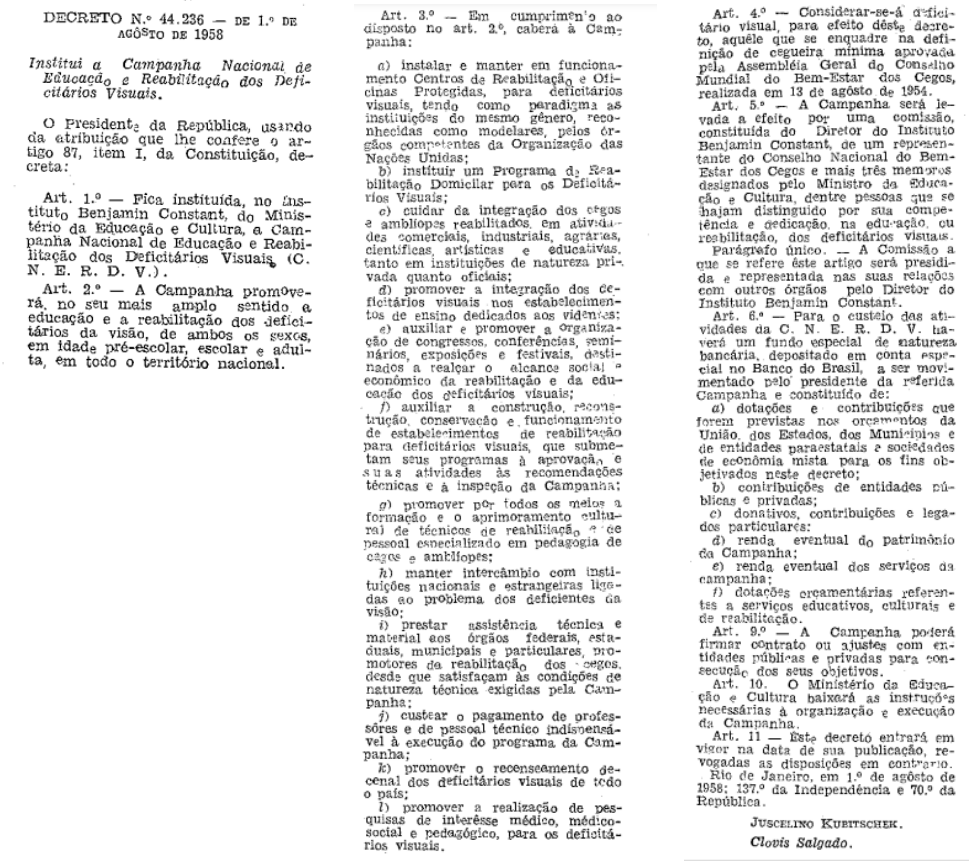
Clovis Salgado

Fonte: Coleção de Leis do Brasil (1957, p. 301, Vol. 8)

Descrição da Figura 1: As imagens exibem páginas digitalizadas do decreto que instituiu a campanha nacional voltada para a educação de pessoas surdas (“Educação do Surdo Brasileiro”), assinado pelo então presidente Juscelino Kubitschek e Clóvis Salgado. O decreto está redigido em duas colunas, sendo dividido em oito artigos, alguns contendo subitens. No geral, apresenta informações sobre objetivos, organização e execução da campanha, apresentando elementos sobre financiamento, iniciativas assistenciais e estabelecimentos de ensino. Fim da descrição.

Logo depois, é instituída a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais” por meio do Decreto n.º 44.236, de 1º de agosto de 1958 (FIGURA 2). Nessa redação, a Campanha “promoverá, no seu mais amplo sentido, a educação e a reabilitação dos deficientes da visão”, conforme imagem abaixo. Nota-se, em relação à “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, a substituição do termo “assistência” por “reabilitação”. Essa mudança indica uma compreensão ainda patológica da deficiência, concebida como uma condição passível de tratamento, reabilitação ou cura.

Figura 2 - Decreto n.º 44.236 - de 1º de agosto de 1958



DECRETO N.º 44.236 — DE 1.º DE AGÔSTO DE 1958

Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º — Fica instituída, no Instituto Benjamin Constant, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (C. N. E. R. D. V.).

Art. 2.º — A Campanha promoverá, no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional.

Art. 3.º — Em cumprimento ao disposto no art. 2.º, caberá à Campanha:

a) instalar e manter em funcionamento Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas, para deficitários visuais, tendo como paradigma as instituições do mesmo gênero, reconhecidas como modelares, pelos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas;

b) instituir um Programa de Reabilitação Domiciliar para os Deficitários Visuais;

c) cuidar da integração dos cegos e ambliopes reabilitados em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em instituições de natureza privada quanto oficiais;

d) promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes;

e) auxiliar e promover a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais, destinados a realçar o alcance social e econômico da reabilitação e da educação dos deficitários visuais;

f) auxiliar a construção, reconstrução, conservação e funcionamento de estabelecimentos de reabilitação para deficitários visuais, que submetam seus programas à aprovação, e suas atividades às recomendações técnicas e à inspeção da Campanha;

g) promover por todos os meios a formação e o aprimoramento cultural de técnicos de reabilitação e de pessoal especializado em pedagogia de cegos e ambliopes;

h) manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da visão;

i) prestar assistência técnica e material aos órgãos federais, estaduais, municipais e particulares, promotores da reabilitação dos cegos, desde que satisfaçam às condições de natureza técnica exigidas pela Campanha;

j) custear o pagamento de professôres e de pessoal técnico indispensável à execução do programa da Campanha;

k) promover o recenseamento decenal dos deficitários visuais de todo o país;

l) promover a realização de pesquisas de interêsse médico, médico-social e pedagógico, para os deficitários visuais.

Art. 4.º — Considerar-se-á deficitário visual, para efeito dêste decreto, aquêle que se enquadre na definição de cegueira mínima aprovada pela Assembléia Geral do Conselho Mundial do Bem-Estar dos Cegos, realizada em 13 de agôsto de 1954.

Art. 5.º — A Campanha será levada a efeito por uma comissão, constituída do Diretor do Instituto Benjamin Constant, de um representante do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos e mais três membros designados pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre pessoas que se hajam distinguido por sua competência e dedicação na educação ou reabilitação dos deficitários visuais.

Parágrafo único. — A Comissão a que se refere êste artigo será presidida e representada nas suas relações com outros órgãos pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant.

Art. 6.º — Para o custeio das atividades da C. N. E. R. D. V. haverá um fundo especial de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil, a ser movimentado pelo presidente da referida Campanha e constituído de:

a) dotações e contribuições que forem previstas nos orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista para os fins objetivados neste decreto;

b) contribuições de entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados particulares;

d) renda eventual do patrimônio da Campanha;

e) renda eventual dos serviços da campanha;

f) dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação.

Art. 9.º — A Campanha poderá firmar contrato ou ajustes com entidades públicas e privadas para consecução dos seus objetivos.

Art. 10. O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

Art. 11 — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 1.º de agôsto de 1958; 137.º da Independência e 70.º da República.

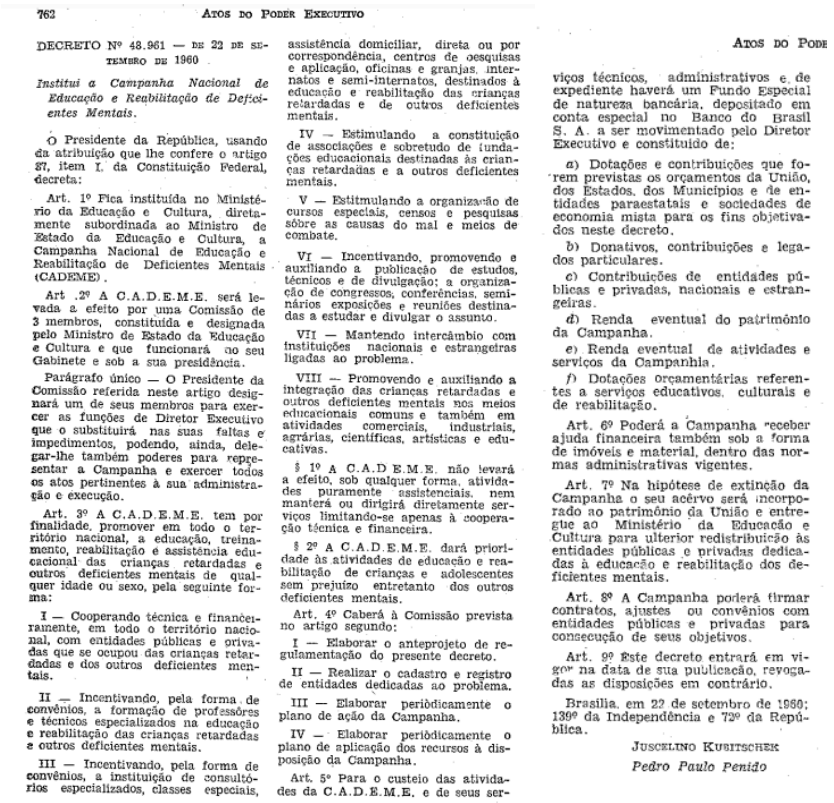
JUSCELINO KUBITSCHEK.
Clovis Salgado.

Fonte: Coleção de Leis do Brasil (1958, p.236, Vol. 6)

Descrição da Figura 2: Essa figura apresenta páginas digitalizadas do decreto n.º 44.236 de 1º de agosto de 1958, assinado por Juscelino Kubitschek e Clóvis Salgado. O decreto, que instituiu a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais" é dividido em 11 artigos, alguns com subitens. A figura evidencia que o decreto apresentou elementos sobre centros de reabilitação, promoção da "integração" em estabelecimentos escolares regulares, propiciar a realização de pesquisas e diversos outros elementos. Fim da descrição.

Por fim, em 1960, é criada a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais" (CADEME) por meio do Decreto n.º 48.961 de 22 de setembro. Dessa forma, "tem por finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais", conforme imagem abaixo. Aqui, pode-se perceber a utilização de ambos os termos utilizados nas Campanhas anteriores, "reabilitação" e "assistência".

Figura 3 - Decreto n.º 48.961 de 22 de setembro de 1960



762 ATOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 48.961 — DE 22 DE SETEMBRO DE 1960

Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Fica instituída no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Art. 2º A C.A.D.E.M.E. será levada a efeito por uma Comissão de 3 membros, constituída e designada pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura e que funcionará no seu Gabinete e sob a sua presidência.

Parágrafo único — O Presidente da Comissão referida neste artigo designará um de seus membros para exercer as funções de Diretor Executivo que o substituirá nas suas faltas e impedimentos, podendo, ainda, delegar-lhe também poderes para representar a Campanha e exercer todos os atos pertinentes à sua administração e execução.

Art. 3º A C.A.D.E.M.E. tem por finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela seguinte forma:

I — Cooperando técnica e financeiramente, em todo o território nacional, com entidades públicas e privadas que se ocupou das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais.

II — Incentivando, pela forma de convênios, a formação de professôres e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

III — Incentivando, pela forma de convênios, a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças retardadas e de outros deficientes mentais.

IV — Estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.

V — Estitmulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sôbre as causas do mal e meios de combate.

VI — Incentivando, promovendo e auxiliando a publicação de estudos, técnicos e de divulgação; a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto.

VII — Mantendo intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema.

VIII — Promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.

§ 1º A C.A.D.E.M.E. não levará a efeito, sob qualquer forma, atividades puramente assistenciais, nem manterá ou dirigirá diretamente serviços limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira.

§ 2º A C.A.D.E.M.E. dará prioridade às atividades de educação e reabilitação de crianças e adolescentes sem prejuízo entretanto dos outros deficientes mentais.

Art. 4º Caberá à Comissão prevista no artigo segundo:

I — Elaborar o anteprojeto de regulamentação do presente decreto.

II — Realizar o cadastro e registro de entidades dedicadas ao problema.

III — Elaborar periòdicamente o plano de ação da Campanha.

IV — Elaborar periòdicamente o plano de aplicação dos recursos à disposição da Campanha.

Art. 5º Para o custeio das atividades da C.A.D.E.M.E. e de seus serviços técnicos, administrativos e de expediente haverá um Fundo Especial de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil S. A. a ser movimentado pelo Diretor Executivo e constituido de:

ATOS DO PODE

a) Dotações e contribuições que forem previstas os orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista para os fins objetivados neste decreto.

b) Donativos, contribuições e legados particulares.

c) Contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras.

d) Renda eventual do patrimônio da Campanha.

e) Renda eventual de atividades e serviços da Campanhia.

f) Dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação.

Art. 6º Poderá a Campanha receber ajuda financeira também sob a forma de imóveis e material, dentro das normas administrativas vigentes.

Art. 7º Na hipótese de extinção da Campanha o seu acêrvo será incorporado ao patrimônio da União e entregue ao Ministério da Educação e Cultura para ulterior redistribuição às entidades públicas e privadas dedicadas à educação e reabilitação dos deficientes mentais.

Art. 8º A Campanha poderá firmar contratos, ajustes ou convênios com entidades públicas e privadas para consecução de seus objetivos.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de setembro de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Pedro Paulo Penido

Fonte: Coleção de Leis do Brasil (1960, p. 762 Vol. 6)

Descrição da Figura 3: A figura apresenta a digitalização do decreto n.º 48.961 de 22 de setembro de 1960, assinado por Juscelino Kubitschek e Pedro Paulo Penido. O decreto, que instituiu a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” é dividido em nove artigos, alguns com subitens. A figura apresenta que essa campanha informava sobre a promoção de estudos técnicos e de divulgação, priorização de atividades educacionais e de reabilitação, financiamento, entre outros elementos. Fim da descrição.

Feito esse panorama nacional, é importante afunilar os apontamentos históricos para o estado em que esta pesquisa se concentra. O cenário catarinense, nesse sentido, passa a traçar aspectos relacionados à educação de pessoas com deficiência na metade do século XX.

Mais especificamente, em Santa Catarina, as primeiras iniciativas em educação especial surgiram em 1954, com a visita de um técnico do Ministério da Educação que divulgava o trabalho do INES (FCEE, 2018). Contudo, o atendimento oficial iniciou apenas em 1957, com a criação de uma classe para crianças com deficiência auditiva no Grupo Escolar Dias Velho, atual Barreiros Filho (FCEE, 2018).

Nesse contexto, marcado pelas discussões sobre reforma universitária e educação popular no Brasil, o Estado ampliou o número de classes para pessoas com deficiência nas escolas públicas. Ao longo da década de 1960, ocorreu a maior expansão já registrada no país no campo da Educação Especial. Em 1969, existiam mais de 800 escolas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências intelectuais, cerca de quatro vezes mais do que em 1960 (Jannuzzi, 2004).

Enquanto foi conveniente e executável segregar pessoas com deficiência, na ótica de Sassaki (2004), essas práticas foram realizadas, naturalizadas e sustentadas pelas políticas educacionais vigentes e pela sociedade de forma geral. A escola, ao incorporar as expectativas da sociedade e apoiar-se em critérios de cientificidade irreais, assume o papel de reforçar e transmitir o modelo oficial vigente.

Lima, Ferreira e Lopes (2020) apontam que a constituição histórica da Educação Especial no Brasil é profundamente marcada por uma lógica segregacionista, que estruturou suas práticas a partir da exclusão sistemática dos sujeitos com deficiência. A ação do Estado, quando presente, reforçava a separação e a tutela desses sujeitos, sem questionar as barreiras estruturais e culturais produzidas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no seu Título X, trata sobre o que foi chamado na época de “Educação de Excepcionais”. Aqui, em seu artigo 88, enfatizava que a educação de pessoas com deficiências deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-las na comunidade. Essa ênfase indica que a responsabilidade pela educação de estudantes com deficiência passa a recair sobre o Estado. Ao inserir a Educação Especial no campo político-educacional, ela deixa de estar restrita às instituições privadas e filantrópicas, tornando-se parte integrante das políticas públicas de educação (Silva, 2025).

Em 1971, durante a ditadura militar brasileira, a lei é revisada e, em seu artigo 9º, determina que os estudantes com deficiência, aqueles em “atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, devem receber “tratamento especial”, buscando justificar o não ingresso ou a não

permanência desses estudantes nas escolas regulares.

É nesse mesmo período, no decorrer da década de 1970, que o cenário histórico, baseado na normalização, se direciona para fortalecer a ideia de integração. O princípio da normalização partia do pressuposto de que toda pessoa com deficiência deveria ter o direito de vivenciar um estilo de vida considerado comum (Mendes, 1994). Essa concepção passou a ser compreendida como uma tentativa de “tornar normais” as pessoas com deficiência (Jönsson, 1994; Brasil, 1994).

Nesse contexto, objetivava-se que as pessoas com deficiência se ajustassem aos padrões estabelecidos pela sociedade, sem que houvesse transformações nos ambientes físicos, sociais ou educacionais. A responsabilidade pela adaptação recai sobre o sujeito, que deveria já estar previamente “instruído” e "preparado” para o convívio social, enquanto as barreiras existentes permaneciam essencialmente inalteradas. Glat e Nogueira (2002, p. 12, apud Springer; Assunção; Gonçalves, 2018, p. 226-227) evidenciam que:

> Denominamos *integração* o modelo que começou a ser implantado no Brasil desde o final da década de 70, os alunos com necessidades educacionais especiais, geralmente oriundos do ensino especial, são inseridos na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento especializado paralelo, em horário alternativo, individualmente ou em salas de recursos.

O principal objetivo era adaptar os sujeitos com deficiência ao grupo escolar, reforçando a padronização e a homogeneização historicamente predominantes na educação básica.

Foi também em território catarinense, contudo, que, em 1988, aconteceu uma das primeiras iniciativas significativas de integração escolar no Brasil. Ela se deu, de acordo com Jannuzzi (2004), por meio da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). O projeto visava à inserção de crianças de 7 a 14 anos no sistema regular de ensino, contando com a criação de serviços complementares. Apesar disso, a análise do programa ao longo de seus primeiros nove anos (1988–1997) revelou diversas limitações, como a falta de preparo adequado dos professores, a

ausência de uma articulação adequada entre a FCEE e a Secretaria Estadual de Educação e carência de apoio capacitado. A autora destaca que os estudantes surdos e cegos foram os que mais se beneficiaram das propostas educacionais da época, enquanto aqueles com deficiências físicas permaneceram, em grande parte, excluídos, sendo atendidos principalmente pela Associação Catarinense de Reabilitação, e os com deficiência intelectual, tiveram poucos avanços.

A organização em movimentos sociais de pessoas com deficiência foi impulsionada a partir das décadas de 1970 e 1980, com o surgimento da primeira organização política dirigida por pessoas com deficiência no Reino Unido, a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) em 1972 (Diniz, 2007). Em 1976, a UPIAS publicou o documento "*Fundamental Principles of Disability*" (Princípios Fundamentais da Deficiência). Nesse documento, o grupo faz a distinção entre "lesão" e "deficiência".[4] A lesão representa, nos apontamentos de Diniz (2007), um aspecto do sujeito isento de valor, enquanto a deficiência é algo imposto socialmente sobre o corpo com lesão. Essa definição inicia um debate acerca das limitações do vocabulário biomédico para descrever a deficiência, representando também a primeira tentativa dos próprios movimentos de pessoas com deficiência de se autodefinirem (Diniz, 2007).

Também em 1976, por meio da Resolução 31/123, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" (AIPD) em 1981, com o objetivo de promover a integração plena das pessoas com deficiência na sociedade. Sob o lema "Participação Plena e Igualdade", e embora ainda adotasse o termo "integração", o movimento contribuiu para a inserção de debates sobre a deficiência nas discussões públicas.

A mobilização e o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência inicia no Brasil por volta de 1979, quando foi formada a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (Gesser; Block; Mello, 2020). A federação reuniu representantes de diferentes estados em busca de construir uma agenda comum de lutas. Posteriormente, a federação foi substituída por entidades organizadas conforme diferentes deficiências. Esses grupos questionaram a visão

[4]Início da nota de rodapé: Adotando a tradução de Débora Diniz, pode-se considerar "Impairment" como lesão e "disability" como deficiência (Diniz, 2007). Fim da nota de rodapé.

hegemônica da deficiência como um desvio da normalidade e se opunham à segregação. Esses movimentos tiveram um protagonismo importante nos debates da Constituinte de 1988.

A Comissão Nacional do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” foi instalada pelo Decreto n.° 84.919 de 15 de julho de 1980, que possuía como objetivo principal planejar nacionalmente os programas relativos ao ano de 1981. A organização da Comissão Nacional foi controversa, pois não previa inicialmente vagas para entidades formadas por pessoas com deficiência, o que gerou reações críticas do movimento, motivando o envio de uma carta de protesto ao presidente. Posteriormente, o Decreto n.º 85.123, de 10 de setembro de 1980, inclui um representante do movimento como consultor, porém não como membro efetivo, da Comissão (Crespo et al., 2011).

O AIPD teve grande impacto na visibilidade das pessoas com deficiência na sociedade (Crespo et al., 2011), uma vez que impulsionou ações como: (i) capacitações sobre acessibilidade arquitetônica para engenheiros e arquitetos; (ii) a construção da primeira rampa provisória no Teatro Municipal de São Paulo; e (iii) a criação de comissões estaduais de apoio, envolvendo representantes do governo, instituições de reabilitação e movimentos sociais (Crespo et al., 2011). Conta-nos, o autor, que o movimento também mobilizou encontros estaduais, cerimônias públicas e cobertura da mídia. Apesar das limitações, o AIPD serviu como uma base para o desenvolvimento de políticas inclusivas e para fortalecer o movimento brasileiro de pessoas com deficiência.

É interessante observar que o AIPD aconteceu, como já supracitado, no início da década de 1980, uma década significativa para o cenário em pauta nesta pesquisa. No contexto pós-ditatorial somado à redemocratização, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito social (art. 6º) e determinou que o dever do Estado seria garantir atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). Influenciada por documentos internacionais e pelas reivindicações sociais, é reafirmado o princípio da educação para todos, destacado em seu artigo 205.

Levando isso em consideração, é de suma importância relembrar as fases

apontadas por Sassaki (1997), que aparecem supracitadas neste texto: exclusão, segregação, integração e inclusão. Compreendendo esse recorte, é a Declaração de Salamanca (1994) que é frequentemente apontada como o documento que substitui o fundamento integracionista. Para Mazzotta & Sousa (2000, p. 98) ela "tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para Todos com a denominação de Educação Inclusiva". Por outro lado, Bueno (2008) demonstra que a substituição do termo *integração* por *inclusão*, no Brasil, foi marcada por ambiguidades decorrentes da tradução, o que impactou a coerência conceitual das políticas de Educação Especial.

Gradualmente, a inclusão surge como uma reação e um avanço em relação à integração. No lugar de exigir somente que o estudante se ajuste a padrões de "normalidade", a escola precisa se adequar para atender os estudantes. Apesar disso, a escola historicamente não foi concebida para acolher a diversidade, mas para reproduzir padrões de homogeneidade, voltando-se à formação de sujeitos que se enquadram nos parâmetros de normalidade socialmente estabelecidos (Imbernón, 2000).

Mantoan (2011) evidencia que desde a institucionalização, a Educação Especial se estruturou seguindo uma visão segregadora, modelos assistencialistas e a partir da segmentação das deficiências. Assim, a educação inclusiva se insere em busca da democratização do acesso à escola, partindo do princípio de que todas as pessoas, em sua completude, devem frequentar o ensino regular (Mantoan, 2016). Contudo, por adotar uma abordagem também adaptativa, tende a defender a permanência dos sujeitos no espaço escolar sem, necessariamente, questionar ou transformar as bases estruturais da sociedade capitalista. Assim, configura-se como um campo que busca minimizar as desigualdades, embora esteja atravessada por limites e contradições.

Em uma sociedade baseada no lucro e produtividade, corpos e mentes que são vistos como "menos produtivos" são marginalizados. Dessa forma, a deficiência, na sociedade capitalista, é percebida como um resultado das imposições econômicas, políticas, culturais e sociais. Aqui, a perspectiva inclusiva também é a tentativa de adequação de públicos marginalizados à lógica burguesa, que gera opressões em todos os espaços, sejam eles públicos ou privados. A tentativa de

inclusão de pessoas com deficiência na sociedade capitalista, sem um horizonte de lutas e disputas mais amplas que vão além dessa tentativa de inclusão, é supérflua. A educação precisa ser pensada e discutida para além da inclusão, ou adaptação, escolar e social, questionando a sociedade e buscando transformação, sendo discutida no campo da educação na totalidade e não somente separada como uma área específica.

Historicamente, as vivências de pessoas com deficiências foram atravessadas por práticas de curatela, segregação em asilos ou instituições especializadas, integração escolar e, mais recentemente, inclusão nos contextos social e educacional, processos que impactaram diretamente a formulação de políticas públicas (Lima; Ferreira; Lopes, 2020). Ao longo do tempo, as vivências dessas pessoas foram atravessadas por diversas reformulações conceituais e práticas, mas a legislação brasileira, por muito tempo, assumiu uma percepção clínica de deficiência, de forma excludente e capacitista[5].

Contudo, nas últimas décadas, as discussões conceituais têm se concentrado na compreensão da deficiência como resultado da interação entre barreiras sociais e as condições individuais, compreendendo também resultado de imposições econômicas, políticas, culturais e sociais. Tais mudanças conceituais, radicais e categóricas, impulsionadas por movimentos e organizações de pessoas com deficiência, como a UPIAS, exigiram a intervenção do Estado por meio de ações políticas e novas normativas. Apesar da racionalidade hegemônica baseada na dicotomia norma/desvio, ainda persistir, esse movimento de questionamento social e teórico se refletiu diretamente na reformulação das políticas públicas e no arcabouço legal, que passou a sinalizar formas mais inclusivas.

A próxima seção, portanto, se dedicará a examinar justamente esses fundamentos legais que formalizaram a mudança de paradigma no contexto educacional brasileiro.

---

[5]Início da nota de rodapé: O termo capacitista se refere a um conjunto de crenças, formas de agir e processos que definem um certo tipo de corpo como o modelo ideal, considerado perfeito, comum à espécie humana e, por isso, visto como plenamente humano (Campbell, 2001). Nesse sentido, a deficiência é vista como uma condição inferior ou incompleta. Fim da nota de rodapé.

2.2 FUNDAMENTOS LEGAIS DA INCLUSÃO E A RACIONALIDADE HEGEMÔNICA

É nesse contexto de transição e disputa que a presente seção se dedicará a examinar os fundamentos legais que formalizaram a mudança de paradigma no contexto educacional brasileiro. O foco será analisar de que forma a legislação e os documentos normativos passaram a dialogar com os novos referenciais teóricos, consolidando a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Mesmo com as transformações nas concepções e nas políticas públicas voltadas a pessoas com deficiência (doravante PcDs), não se observa uma ruptura com a lógica dominante que sustenta a concepção de deficiência. Essa lógica, historicamente construída, estabelece a norma como medida de valor e o desvio como aquilo que deve ser corrigido, controlado ou excluído (Gesser, 2010). O que se evidencia, como aponta Kuhnen (2017), são apenas variações nas estratégias empregadas para legitimá-la. Assim, a concepção presente nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil expressa essas contradições. Parte-se, portanto, do entendimento de que as políticas incorporam uma determinada concepção de deficiência e, a partir dela, estruturam formas de atendimento aos estudantes com deficiência que reproduzem essa mesma lógica e que reafirmam a racionalidade que as sustenta (Kuhnen, 2017).

Em 1999, o Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, instituiu a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” e definiu a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis de ensino, reafirmando seu caráter complementar e não substitutivo ao ensino regular. Nos debates internacionais, temos, em 1999, a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)”, ratificada no Brasil pelo Decreto Presidencial n.º 3.956/2001. Nessa convenção, entende-se que deficiência é “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária,

causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". Ainda, aqui, a palavra "Integração" aparece 6 vezes, enquanto "Inclusão" não aparece.

Nesse mesmo ano, em 2001, é instituída a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, a partir da Resolução n.º 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, a Educação Especial passa a integrar o Sistema Geral de Educação e aponta a educação básica como o ambiente ideal para a Educação Especial. Apesar disso, a mesma resolução, utilizou a terminologia "alunos com necessidades especiais" em um sentido amplo, e ainda manteve a possibilidade, mesmo que mais restrita, da Educação Especial substituir os serviços educacionais regulares. Assim, Garcia e Michels (2011, p. 108) evidenciam que "a mudança do texto legal – ao retirar o "preferencialmente" e acrescentar o "extraordinariamente" - manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade."

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU), assinada em 2006, reafirmou o compromisso com a inclusão. Ela estabeleceu o dever dos Estados de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. O Brasil ratificou a Convenção por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008, e a promulgou pelo Decreto Federal n.º 6.949/2009. Ao ser incorporada com status de Emenda Constitucional, a CDPD passou a ter força normativa superior, obrigando que todas as leis e políticas públicas nacionais se adequem aos seus princípios.

Aqui, a deficiência é entendida como:

> um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Essa concepção representa um avanço em relação ao entendimento anterior, como o expresso na Convenção da Guatemala, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras sociais e estruturais que produzem a exclusão. Assim, o reconhecimento na normativa de que a deficiência é um conceito em evolução, permite compreendê-la como algo em constante transformação, e não

de maneira determinista, perspectiva que anteriormente não era encontrada nas diretrizes.

Em sintonia com a CDPD, foi lançada em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Este documento entende a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e professores em relação à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, em sua Meta 4, estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, o termo “preferencialmente” tornou-se o eixo das disputas políticas e conceituais, materializando conflitos em torno das diferentes concepções de inclusão (Carvalho, 2013). Ao preservar essa ambiguidade, a legislação legitima a existência de sistemas paralelos, afastando a Educação Especial do seu espaço efetivo de inclusão, a sala de aula regular.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa legislação foi fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O propósito é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das PcD, reafirmando o princípio da inclusão social e da cidadania.

Nessa normativa, considera-se uma pessoa com deficiência:

> aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (2015, s/p).

Essa conceituação adotada na lei e na convenção se aproxima de formas mais recentes de compreender a deficiência, entendendo a interação entre sujeito e barreiras, e não atribuindo somente ao sujeito. Como veremos no decorrer deste

trabalho, tal perspectiva se alinha ao modelo social da deficiência, que será aprofundado no próximo subcapítulo. Ainda, em seu artigo 27, a normativa indica que a:

> educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (2015, s/p)

Apesar do arcabouço legal, o sistema educacional brasileiro ainda convive com contradições e conflitos normativos que afetam a prática e a implementação da inclusão. Um exemplo é o Decreto Federal n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020, apresentado como uma "nova" Política Nacional de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Na prática, o decreto representou a tentativa de reinstalar a lógica segregacionista das classes e escolas especiais, sugerindo que estudantes considerados "não beneficiados" pelo ensino regular fossem afastados para espaços separados. Tal medida contradiz fortemente os princípios da inclusão e evidencia a persistência de uma visão capacitista e excludente. A repercussão do decreto foi marcada por severas críticas, conforme imagem abaixo, consolidando o apelido de "decreto da exclusão", resultando na suspensão cautelar pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Figura 4 - Reportagem sobre o Decreto Federal n.º 10.502

MAIS EXCLUSÃO

BdF Explica: Quais as consequências do decreto de Bolsonaro sobre educação especial?

Controversa, medida foi publicada no final de setembro e coleciona críticos, que apontam retrocesso de cerca de 30 anos

18.OUT.2020 - 14:12 FORTALEZA (CE) CRISTIANE SAMPAIO

O decreto 10.502/2020, de autoria do presidente Jair Bolsonaro (sem partido), entrou para o rol das controvérsias que circundam o governo. O texto trata da chamada "Política Nacional de Educação Especial (PNEE)" e prevê um atendimento para pessoas com deficiência por meio de classes e instituições específicas. Na prática, ao ofertar essas opções, a norma flexibiliza o sistema educacional.

Especialistas em educação afirmam que o decreto abre uma janela de oportunidade para que escolas convencionais não aceitem mais alunos com deficiência em seus quadros. Com isso, tende a incentivar a segregação dos estudantes.

Segundo o Ministério da Educação, o objetivo seria fazer a educação especial chegar a mais de 1,3 milhão de pessoas. Isso inclui alunos com deficiência, autistas e estudantes considerados superdotados. O governo também diz que o decreto ajuda a "gerar justiça e igualdade de oportunidades" e fortalece o "direito de escolha das famílias".

Mas a medida, publicada no final de setembro, coleciona críticos. Entre eles, estão parlamentares, educandos, pais e especialistas. E o que eles argumentam, afinal? É o que o "BdF Explica" coloca em pauta esta semana para destrinchar a polêmica, iluminando o tema.

Inconstitucional

O grupo crítico à proposta de Bolsonaro afirma que o decreto fere a Constituição Federal porque a Carta Magna assegura a pessoas com deficiência o direito à educação preferencialmente em escolas regulares. A ideia da norma é a de incentivar a perspectiva da plena integração desses estudantes.

O grupo também aponta que, ao segmentar os alunos, dividindo o universo educacional entre estudantes com e sem deficiência, o dispositivo gera exclusão e por isso fere ainda outras legislações que trazem diretrizes para a educação inclusiva. Entre elas, estão o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido ainda como Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esta última tem força de lei no Brasil porque foi oficializada por meio do decreto legislativo 186/2008 e pelo decreto 6949/2009.

Retrocesso

Os críticos da medida de Bolsonaro ressaltam também que o decreto 10.502/2020 impõe um retrocesso de cerca de três décadas ao país porque remonta ao modelo adotado pelo Brasil entre as décadas de 1960 e 1990. Nesse período, os estudantes eram segregados e os alunos com deficiência sofriam maior preconceito, ao serem culpabilizados pelas dificuldades do processo de ensino e aprendizagem voltado ao segmento.

Como forma de superar esse modelo, a última norma relacionada à Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em 2008, tinha como foco a inserção de pessoas com deficiência em turmas regulares. Apesar de não ter acabado com as escolas especiais, ela impulsionou a procura por matrículas de alunos com deficiência em instituições convencionais.

Para se ter uma ideia, o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2019 identificou um total de 1.250.967 educandos com necessidades especiais na educação básica do país. Desse total, 87% estão em escolas convencionais e em turmas comuns, enquanto 13% estão matriculados em instituições ou classes especiais.

A ideia da PNEE de 2008 era complementar a educação do segmento com um apoio especializado quando necessário, mas sem excluir esses estudantes dos ambientes frequentados pelos outros alunos, o que especialistas apontam que a PNEE do governo Bolsonaro tende a fazer.

Reação

Por conta disso, o senador Fabiano Contarato (Rede-ES), por exemplo, classificou a medida do governo como "excludente e ilegal" e apresentou no Congresso, em conjunto com a senadora Mara Gabrilli (PSDB-SP), o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) 437/2020. O objetivo é suspender os efeitos do texto. A bancada do PSOL e os deputados Maria do Rosário (PT-RS) e Aliel Machado (PSB-PR) também apresentaram, na Câmara, diferentes propostas com o mesmo teor.

Diversos especialistas e organizações também criticaram o decreto do governo nesse mesmo tom. Nesse segmento estão instituições como AcolheDown, Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, além de diferentes universidades, como é o caso da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

O grupo afirma que os alunos com necessidades especiais se sentem mais incluídos socialmente e melhoram o seu desempenho cognitivo quando têm a oportunidade de estar em um ambiente escolar igual ao de todo mundo. Nessa mesma sintonia, familiares de estudantes com deficiência relatam avanços no desenvolvimento desses educandos quando eles são inseridos numa escola convencional, o que não ocorre quando se trata das unidades especiais de ensino.

Por conta disso, muitos familiares estão protestando na internet desde o dia de publicação do decreto 10.502/2020. Na mobilização, eles chamaram a atenção do país por meio da hashtag "#EscolaEspecialNaoÉInclusiva". Paralelamente a essa articulação social contra a proposta, os críticos do dispositivo tentam invalidar a norma de Bolsonaro no Congresso Nacional, por meio dos PDLs mencionados, que ainda não foram apreciados pelos parlamentares.

Editado por: Rodrigo Chagas

Fonte: Sampaio (2020)

Descrição da Figura 4: As imagens mostram uma reportagem do jornal Brasil de Fato (BdF) com o

título “BdF Explica: Quais as consequências do decreto de Bolsonaro sobre educação especial?”, publicada em 18 de outubro de 2020, escrita por Cristiane Sampaio. O texto discute o decreto n.º 10.502/2020, que buscava redefinir a Política Nacional de Educação Especial. A reportagem explica que o decreto foi amplamente criticado por parlamentares, educandos, pais e especialistas. Os críticos argumentam que a medida é um retrocesso de aproximadamente 30 anos nas políticas de educação inclusiva, e que abre margem para que escolas regulares deixem de aceitar alunos público-alvo da Educação Especial, o que reforçaria a segregação. A reportagem destaca que muitos familiares têm protestado e utilizado a hashtag “#EscolaEspecialNãoÉInclusiva” nas redes sociais. Os especialistas afirmam que a Constituição e legislações como a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência garantem prioridade da matrícula em escolas regulares, e que o decreto do governo fere esse princípio. Também é explicado que a política anterior, criada em 2008, promoveu uma ampliação expressiva da presença de alunos com deficiência nas escolas regulares, e que dados do Censo Escolar mostram que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados em turmas regulares. Fim da descrição.

A reportagem, ao examinar o Decreto 10.502/2020, registra a polarização política e ideológica em torno da educação inclusiva no Brasil, evidenciando as tentativas, que posteriormente se concretizaram, de reverter o retrocesso que tal decreto representava. É relevante notar, porém, que embora a matéria mencione “educandos”, não há referência direta à atuação de pessoas com deficiência protestando contra a medida. A reportagem indica que o decreto foi criticado por “parlamentares, educandos, pais e especialistas”, mas não fornece menções específicas que evidenciem a participação das próprias pessoas com deficiência. Tal ausência não reflete a inexistência de sua atuação, mas a exclusão da agência dessas pessoas pela narrativa jornalística, que privilegiou outras perspectivas.

O decreto, considerado inconstitucional, buscava regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a qual por si só já evidenciava um viés capacitista ao tratar a Educação Especial de forma apartada da Educação Básica regular (Soares; Ribeiro, 2023). Essa distinção reforça a exclusão de estudantes com deficiência do ensino regular e reproduz uma perspectiva segregadora (Lima; Ferreira; Lopes, 2020).

É importante destacar que o referido decreto surge em um contexto de intensas disputas políticas sobre a educação básica. Em 26 de agosto de 2020 foi

aprovada a Emenda Constitucional n.º 108, que instituiu o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Esse fundo, principal fonte de financiamento da educação básica no Brasil, opera através da redistribuição dos recursos arrecadados por estados e municípios, conforme o número de matrículas registradas. Assim, possui relação com dinâmicas de políticas de acesso e inclusão escolar.

Historicamente, a legislação e as normativas educacionais brasileiras não delimitam de forma restritiva a relação entre a escolarização de pessoas com deficiência e o setor privado, permitindo que instituições privadas, muitas delas de caráter filantrópico, atuem também como responsáveis pela oferta da Educação Especial. Tal contexto contribui para que o Estado não assuma integralmente sua responsabilidade pela oferta da Educação Especial em espaços públicos e gratuitos, ao mesmo tempo em que reproduz a lógica assistencialista e privatista ao promover o deslocamento de recursos públicos para entidades privadas de caráter caritativo. O Fundeb prevê a contabilização da dupla matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, contabilizando tanto a matrícula na classe comum quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Observa-se, assim, que o Estado não assume responsabilidade direta pela oferta educacional, enfraquecendo suas políticas por meio de processos de regulação que promovem a transferência de responsabilidades e de recursos do fundo público para o setor privado (Pereira, 2019). Tal postura evidencia o deslocamento do Estado enquanto garantidor de direitos sociais, reforçando a lógica de privatização e responsabilização individual no campo educacional.

Diante desse cenário de avanços legais e retrocessos políticos, a próxima seção busca aprofundar as discussões que sustentam criticamente a análise da inclusão escolar, examinando as concepções de deficiência que atravessam a Educação Especial e orientam as práticas institucionais.

2.3 CAPACITISMO, CORPONORMATIVIDADE E OS MODELOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA

Existem diferentes formas de construir interpretações, que refletem as perspectivas, experiências e contextos de quem as produz. Historicamente, a deficiência foi compreendida de diversas maneiras, o que implicou em mudanças nas práticas sociais e educacionais. Essas interpretações se ancoram em concepções e valores próprios de cada período histórico, existindo diferentes modelos de compreensão da deficiência e, a depender do modo como são formuladas, podem produzir distintos efeitos na vida das pessoas que experienciam a deficiência (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012).

O modelo biomédico, ou modelo médico da deficiência, parte da concepção de que a deficiência é um problema individual, entendido como uma anormalidade biológica ou patológica que deve ser tratada, reabilitada ou curada. Nesse paradigma, o corpo da pessoa com deficiência é concebido como divergente em relação a um padrão de normalidade socialmente estabelecido. Assim, os critérios de classificação da deficiência baseiam-se em diagnósticos clínicos e nos desvios em relação a supostas normas. Essa perspectiva individualiza a questão da deficiência, responsabilizando o sujeito e ignorando os fatores sociais, culturais e estruturais que produzem barreiras e exclusões. Consequentemente, o modelo biomédico mantém o foco no diagnóstico e nas tentativas de reabilitação, reforçando uma lógica de normalização e correção (Diniz, 2007).

O modelo social da deficiência surgiu no Reino Unido na década de 1960, principalmente a partir do sociólogo PcD Paul Hunt (Diniz, 2007). O sociólogo, inicialmente, buscou compreender a deficiência a partir de conceitos apresentados por Erving Goffman, que destaca que identidade é um processo construído socialmente e em constante renegociação (Goffman, 1963). Paul Hunt utiliza o entendimento proposto por Goffman, segundo o qual o estigma emerge da divergência entre um atributo socialmente percebido e as expectativas normativas associadas a um sujeito ou grupo. Trata-se, portanto, de um fenômeno produzido

nas interações sociais, na forma como as pessoas se percebem e se tratam (Goffman, 1963)

O modelo social da deficiência define, diferentemente do campo biomédico, a deficiência não como uma “desigualdade natural”, uma doença com tratamento necessário ou alvo de caridade (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2012), mas sim uma construção social, uma opressão exercida sobre o corpo com deficiência. Antes, o modelo majoritário compreendia que o corpo com lesão, como aponta Diniz (2007), é a causa das limitações vividas por PcD. O modelo social não nega questões materiais, mas desloca o foco da deficiência do individual para estruturas que reproduzem e retroalimentam diversas opressões. Por isso, também, a deficiência deve ser entendida em articulação com outras categorias sociais, como gênero, raça e classe, de maneira coletiva e não individualista.

Assim, no modelo social, se entendeu que “para além da experiência da opressão do corpo deficiente havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (Diniz, 2007, p. 27). A deficiência não deve ser tratada a partir de saberes médicos, mas primariamente por ações políticas e de intervenção do Estado (Diniz, 2007). Essas mudanças radicais e categóricas só se tornaram realidade graças à elaboração de movimentos sociais de pessoas com deficiência, como a UPIAS (Torres, 2018).

Além disso, mais recentemente, emerge a *crip*[6] *theory*, traduzida para o português como teoria aleijada (Mello, 2014), também chamada de *teoria Crip*, que busca construir um modelo cultural da deficiência (Aydos; Mello; Schuch, 2022). Robert McRuer, estudioso que inaugura a teoria a partir de seus escritos, propõe uma leitura interseccional da deficiência, em diálogo com a teoria queer[7]. O autor rejeita a noção de que a ausência de deficiência constitui um estado natural, questionando as fronteiras entre o “normal” e o “anormal” (McRuer, 2006). Ao desnaturalizar essas categorias, McRuer critica tanto o modelo médico/biomédico, por reduzir a deficiência à lesão, quanto o modelo social, por reduzir o papel do

[6]Início da nota de rodapé: Crip é uma palavra que deriva de “cripple”, que pode ser traduzido como “aleijado” no português. A teoria Crip busca ressignificar o termo, que antes era utilizado de forma ofensiva, o reinvindicando como um posicionamento político (McRuer, 2006).Fim da nota de rodapé;
[7]Início da nota de rodapé: Queer é uma palavra que surge sendo utilizada de maneira ofensiva, mas é ressignificada e reivindicada, por falantes da língua inglesa inicialmente, para se referir a pessoas LGBTQIAPN+. Fim da nota de rodapé;

corpo nas experiências de deficiência (Aydos; Mello; Schuch, 2022). Para o autor, a deficiência não reside apenas no corpo individual, mas é produzida nas relações entre corpo e ambiente, em contextos sociais marcados pela falta de acessibilidade e pela normatividade (McRuer, 2006).

O autor demonstra que a heterossexualidade compulsória e a capacidade corporal compulsória estão profundamente interligadas, uma vez que ambas atuam na produção e reprodução de corpos normativos, sejam eles corpos sem deficiência ou heterossexuais (McRuer, 2006). Alinhados a esse entendimento, o capacitismo e a corponormatividade constituem um sistema de opressão estrutural e estruturante que condiciona, atravessa e constitui sujeitos e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito. Fiona K. Campbell (2001, p. 44) define o capacitismo como:

> uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de Eu e Corpo (o padrão corpóreo) que se projeta como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. A deficiência, então, é apresentada como um estado diminuído do ser humano.

Seguindo nessa análise, o capacitismo opera ao hierarquizar as pessoas com base na corponormatividade, que é o pressuposto de um padrão corporal hegemônico. A corponormatividade estabelece um ideal de corpo “perfeito” e “capaz”, tratando o que foge disso como inferior ou incompleto (Mello, Nuernberg, 2012). Essa discriminação, ao pressupor que a deficiência é um estado diminuído do ser humano, considera a pessoa com deficiência como incapaz, nas diversas esferas da vida, o que torna essa estrutura de opressão inseparável de outros marcadores sociais.

O capacitismo, na ótica de Ferrari (2023), também pode ser compreendido a partir da colonialidade. Os processos de colonização impuseram, a partir de extrema violência, os valores de uma sociedade branca, patriarcal e heteronormativa aos povos colonizados, reduzindo a diversidade epistemológica, cultural e política (Ferrari, 2023). Criando hierarquias e estabelecendo distinções entre “inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2010, p. 86) nas quais pessoas com deficiência foram e continuam sendo posicionadas como inferiores.

Vendramin (2019) também destaca o conflito entre eficiência e deficiência, evidenciando que o capacitismo é a forma de interpretar pessoas com deficiência, partindo do pressuposto de que são, naturalmente, menos capazes. Ainda, de maneira geral, o termo “capacitismo” é utilizado para determinar “a discriminação de pessoas por motivo de deficiência” (Gesser; Böck; Mello, 2020, p. 18). É importante que o capacitismo seja compreendido como um eixo de discriminação que se articula com outras opressões, reforçando processos de exclusão (Bezerra et al., 2022). Ele é simultaneamente estrutural e estruturante, ou seja, não apenas reflete desigualdades, mas também as produz, moldando sujeitos, organizações e instituições (Gesser; Böck; Mello, 2020). As autoras apontam que, nesse contexto, promove formas de relação social baseadas em um ideal normativo, no qual determinados grupos, como mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência, são considerados inadequados a esse padrão social.

Diante disso, é evidente que a compreensão da deficiência é historicamente construída e profundamente influenciada pelos contextos sociais, culturais e políticos. A análise crítica do modelo social demonstra que concepções centradas no sujeito, como no caso do modelo biomédico, tendem a naturalizar limitações e reproduzir exclusão, enquanto abordagens que reconhecem a deficiência como uma construção social deslocam o foco para as barreiras estruturais e relações de poder. Ainda, a teoria Crip, reflete sobre o entendimento da deficiência ao propor que a lesão e a deficiência são sociais, não buscando compreender a lesão de forma separada aos significados conferidos socialmente (Kafer, 2013).

Assim, a reflexão aqui apresentada evidencia a urgência de práticas educacionais e sociais que não se limitem à inclusão formal, mas que se proponham a questionar e transformar as estruturas de poder historicamente responsáveis por marginalizar e condicionar a vida das pessoas com deficiência, compreendendo-as criticamente (Silva, 2011).

3 ANÁLISE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

O primeiro capítulo deste trabalho se dedicou a historicizar a trajetória da Educação Especial no Brasil, articulando seus fundamentos teórico-legais e investigando como as concepções de deficiência e as demandas sociais influenciaram a formulação e implementação das políticas educacionais ao longo do tempo. Considerando o que foi apresentado, este segundo capítulo concentra-se em conectar essa análise histórica ampla com um contexto específico: o do CA UFSC.

Este capítulo, organizado em uma seção, dedica-se à análise das fontes e dos documentos relevantes para compreender o processo de implantação da disciplina de Educação Especial referente ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa análise visa traçar a história oficial dessa transformação, em um recorte temporal que aprofunda o período de 2011 a 2024, verificando de que forma as políticas de Educação Especial, que carregam em sua estrutura uma determinada concepção de deficiência, foram aplicadas naquele espaço escolar.

3.1 PRESSÃO JUDICIAL E RECONFIGURAÇÕES INTERNAS: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CA/UFSC TÊM A DIZER?

Esta seção visa apresentar um panorama histórico dos Colégios de Aplicação, com ênfase no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, contextualizando o processo histórico de implantação da sua disciplina de Educação Especial. Dessa maneira, é relevante entender que instituições são essas e quais são suas particularidades.

Os Colégios de Aplicação foram criados em um contexto de redemocratização do país, posterior à Era Vargas (1937–1945), período marcado pela repressão política e pela reorganização das políticas educacionais. É também nesse período que se intensifica a criação de faculdades de educação nas universidades, que buscavam consolidar a formação docente e fortalecer o campo educacional no país.

Ainda antes do final da ditadura do Estado Novo, em 1944, o então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Lourenço Filho, solicitou ao professor Álvaro Neiva a realização de um estudo para a criação dos Colégios de Demonstração, vinculados às Faculdades de Filosofia e inspirados pelos princípios do movimento da Escola Nova (Correia, 2017).

O movimento da Escola Nova, influenciado por John Dewey e, no Brasil, personificado por figuras como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, defendia uma educação pública universal, obrigatória e gratuita. Os estudos iniciais para a implantação dos Colégios de Demonstração, solicitados em 1944, expressavam o desejo de criar escolas públicas modelo, comprometidas com a qualidade do ensino e com a transformação social (Bauer; Dallabrida, 2023).

Posteriormente a isso, o primeiro presidente eleito democraticamente após o regime ditatorial, com apoio da base varguista, general Eurico Gaspar Dutra, instituiu o Decreto-Lei n.º 9.053, de 12 de março de 1946. Assim, estabelece a criação de Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia, com o objetivo de oferecer aos estudantes do Curso de Didática um espaço destinado à prática docente[8]. Evangelista (2003) evidencia que a trajetória dos Colégios de Aplicação está intimamente ligada à história da formação de professores. Com o avanço das ideias ligadas à ciência, à urbanização e à valorização do progresso industrial, as instituições de ensino superior voltadas à formação docente passaram a incorporar essas instituições (Evangelista, 2003).

A Faculdade Nacional de Filosofia era estruturada por áreas. Assim, o percurso formativo previa três anos de estudos em uma área específica e para se tornar professor, mais um ano de didática. Dessa forma, o diploma de licenciado era obtido a partir do curso de Didática, posterior ao diploma de Bacharel. De acordo com o Artigo 1º do Decreto mencionado acima, todas as faculdades de filosofia federais estavam obrigadas a manter um ginásio de aplicação para fins de formação prática de seus licenciandos. Esses ginásios deveriam ser dirigidos por um professor do Curso de Didática e ter seu corpo docente composto, principalmente, por

[8]Início da nota de rodapé: Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. Fim da nota de rodapé.

estudantes desse mesmo curso. O primeiro Colégio de Aplicação do Brasil foi instituído em 1948, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ferreira; Varizo, 2010).

Assim, essas instituições foram concebidas com o propósito de se constituírem como campo de estágio para os futuros docentes. Apesar disso, os vínculos entre as instituições de ensino superior e suas escolas variavam amplamente, tanto em estrutura quanto em organização; o ponto em comum entre elas era essa abertura aos licenciandos, que podiam observar, participar e ministrar aulas (Brasil, 1993). Os Ginásios de Aplicação, ao longo do tempo passaram a ser denominados Escolas ou Colégios de Aplicação, por ampliarem sua atuação para além do Curso Ginasial, atualmente correspondente ao Ensino Fundamental II, passando a ofertar outras séries e níveis de ensino (Brasil, 1993).

A Faculdade de Filosofia Catarinense foi fundada em 1951, mas só iniciou suas atividades em 1955, após receber autorização de funcionamento por meio do Parecer n.º 463, de 10 de dezembro de 1954, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Silveira, 2011). Inicialmente, foram autorizados os cursos de Filosofia, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, enquanto os demais cursos, que ainda não possuíam corpo docente, foram adiados para implementação futura (Silveira, 2011). Em 1959, por meio do Decreto n.º 46.266, a Faculdade obteve reconhecimento federal. Logo em seguida, o então diretor da instituição, Henrique da Silva Fontes, solicitou autorização para a criação do Ginásio de Aplicação. Essa solicitação é feita em conformidade com as determinações do Decreto n.º 9.053, que estabelecia a obrigatoriedade de manutenção de um Ginásio de Aplicação pelas Faculdades de Filosofia Federais.

A trajetória da Faculdade de Filosofia Catarinense se insere no contexto mais amplo da reorganização do ensino superior em Santa Catarina. Nesse cenário, a Universidade de Santa Catarina (USC), atual Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é fundada em 1960 por intermédio da Lei n.º 3.849 de 18 de dezembro de 1960, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek. Sete faculdades já existentes em Florianópolis (Direito, Ciências Econômicas, Odontologia, Farmácia e Bioquímica, Filosofia, Medicina e Serviço Social)

juntamente com a recém-criada Escola de Engenharia Industrial, foram integradas em uma única instituição universitária.

Em 1960, com a incorporação da Faculdade de Filosofia Catarinense à Universidade de Santa Catarina (USC), a instituição recebe o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Santa Catarina. A requisição para o funcionamento do Ginásio de Aplicação vinculado a essa instituição foi realizada em 1959, mas somente em 1961 recebe-se a autorização condicional para início de suas atividades, através do Ato n° 5 da Inspetoria Seccional de Florianópolis (Santa Catarina, 1961) e da aprovação pelo Diretor do Ensino Secundário do MEC.

As aulas iniciaram nesse mesmo ano, com a implantação da primeira série do Ginásio, atualmente equivalente ao 6º ano, enquanto as demais séries do ciclo ginasial foram incorporadas gradativamente até 1964 (Campos, 2008). Em 1962, o Parecer n.º 292 do Conselho Federal de Educação (CFE), atual Conselho Nacional de Educação (CNE), eliminou a obrigatoriedade de existência dos Colégios de Aplicação vinculados às instituições de ensino superior e estabeleceu a obrigatoriedade da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, orientando que os campos de estágio dos licenciandos ocorressem, preferencialmente, em escolas da comunidade (Correia, 2017). O Parecer 292/62 também buscou redefinir os Colégios de Aplicação como “centros de experimentação e demonstração”, sob a justificativa de que essas instituições eram insuficientes no que se referia ao treinamento didático (Correia, 2017). Contudo, na prática, o Estágio Curricular frequentemente se sobrepôs à função de experimentação e pesquisa, transformando-se, muitas vezes, em um mero mecanismo de cumprimento de exigência curricular para a obtenção do diploma (Correia, 2017).

Também na década de 1960, mais precisamente em 1968, foi instituída a Reforma Universitária, por meio da Lei n.º 5.540, promulgada durante a ditadura militar, passando a vigorar apenas em 1970. A reforma promoveu mudanças nas universidades, substituindo o sistema de cátedras pelo modelo de departamentos, visando articular ensino, pesquisa e extensão, entre outros elementos. No entanto, a implementação dessas mudanças não implica em avanços qualitativos, pois refletia sobretudo os interesses políticos e econômicos do regime e das elites. Inspirada nas

universidades estadunidenses, a reforma foi implementada durante o regime militar de forma autoritária. Sob a ótica hegemônica da ditadura, a educação passou a ser tratada como um produto. A tal modernização almejada pela reforma era considerada uma condição essencial para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, o ingresso no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) ocorria por meio de um exame de admissão, conforme estabelecido pela Lei n.º 4.024, de 1961, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1971, dez anos depois, a Lei n.º 5.692 promoveu alterações nas Diretrizes e Bases da Educação, extinguindo o exame de admissão. Apesar disso, o CA/UFSC manteve esse processo seletivo como forma de ingresso até o ano de 1974 (Campos, 2008). Assim, mesmo diante de políticas que buscavam ampliar o acesso à educação, o Colégio manteve mecanismos de distinção que privilegiavam determinados grupos sociais.

Dessa forma, um dos objetivos centrais dessas instituições, de experimentação de práticas pedagógicas, foi descaracterizado (Campos, 2008). Na prática, o público atendido era majoritariamente composto por grupos elitizados, o que transformava essas escolas em espaços de reprodução de desigualdades, em vez de superação delas. O processo seletivo, por meio de prova, funcionava como um dispositivo de exclusão que limitava o acesso de amplas parcelas da população. Essa dinâmica explicitava a contradição entre o discurso de democratização do ensino e a manutenção de estruturas educacionais excludentes. Posteriormente, as provas de conhecimento foram substituídas por sorteios, em uma tentativa de mitigar o caráter excludente do ingresso e promover grupos heterogêneos (Campos, 2008).

O ingresso na instituição a partir de um sorteio de vagas permanece até hoje no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Porém, atualmente, 5% dessas vagas do número de estudantes por série são reservadas para estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme determinação judicial exposta na Ação Civil Pública n.º 2001.72.00.001291-8. Nesse contexto, o público-alvo da Educação Especial é constituído, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal ação foi ajuizada em 2001, reivindicando a garantia de

um percentual de vagas para pessoas com deficiência, de modo que a matrícula desses estudantes fosse preferencial, prioritária e obrigatória, desde que cumprissem os requisitos básicos de idade e escolaridade.

Observa-se que, após a determinação da sentença de 2001, existiam reivindicações no Colégio para solicitação de equipe de profissionais especializados, mais estagiários, viabilização da formação de professores (que ainda se encontrava sob forte influência do modelo médico), acessibilidade física e busca por financiamento, que eram precárias (Campos, 2008). No entanto, Campos (2008) aponta que, ao concentrar seus esforços em questões formais do processo de inclusão “repentina” (pós ação civil pública n.º 2001.72.00.001291-8) desses estudantes, o Colégio negligenciou estratégias e ações pedagógicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, observou-se a minimização tanto das questões sociais mais amplas quanto às necessidades específicas desses sujeitos (Campos, 2008).

A pesquisa também aponta tensionamentos entre o discurso e a prática da inclusão, expondo um descompasso entre o que é preconizado nas leis e documentos e o que se concretiza na prática do CA. Assim, expõe tensionamentos na escola em relação à Educação Especial, descontentamento acerca da determinação realizada a partir da Ação Civil Pública n.º 2001.72.00.001291-8 e dificuldades em lidar com a tal heterogeneidade dos estudantes. Esses tensionamentos demonstram que, embora a intenção e o arcabouço legal para a inclusão existam, a sua efetivação é um processo complexo, limitado por questões estruturais, ideológicas, de recursos e de formação.

Até o momento de pesquisa da autora, o único documento que abordava diretamente a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial era o Regimento Escolar de 2007. Em seu Art. 30, inciso II, prevê a possibilidade de emissão de certificado de terminalidade para aqueles que, “em razão de suas deficiências”, não atingirem os critérios estabelecidos para a conclusão do Ensino Fundamental (Campos, 2008, p. 144), institucionalizando a interrupção do percurso escolar desses estudantes. Além disso, essa diretriz parte do pressuposto de que a impossibilidade de escolarização decorre da deficiência do estudante,

desconsiderando que tal limitação é, na verdade, produzida por uma estrutura educacional excludente, e não por características inerentes ao sujeito.

Em 2009, duas Pedagogas foram contratadas para atuarem com a Educação Especial, sendo criado oficialmente o Setor de Educação Inclusiva do Colégio de Aplicação (CA/UFSC, 2012). Diante desse contexto, torna-se relevante analisar os documentos que orientaram a organização e o funcionamento do CA/UFSC, após o aumento de matrículas de estudantes com deficiência. Assim, busca-se compreender o processo de inclusão desses estudantes a partir das fontes documentais listadas no quadro a seguir:

Quadro 1- Levantamento de documentos

N.º	Documento / Título	Autores	Ano
1	Sentença	Juiz Osni Cardoso Filho	2013
2	Acórdão TRF4	Relator Carlos Eduardo Thompson Flores Lenz	2013
3	Edital n.º 123/DDP/2014	Colégio de Aplicação	2014
4	Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC	Colégio de Aplicação	2014
5	Relatório das atividades desenvolvidas pela Comissão Interna de Acompanhamento a Implementação da Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação da UFSC	Colégio de Aplicação	2019
6	Projeto Político Pedagógico	Colégio de Aplicação	2019
7	Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC	Colégio de Aplicação	2022
8	Regimento Interno do CA/UFSC	Colégio de Aplicação	2024

Fonte: elaboração própria.

Assim, em 2011, o Ministério Público Federal (MPF) ajuizou a Ação Civil Pública n.º 5019568-13.2011.4.04.7200/SC contra a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O processo tinha como objetivo assegurar a efetivação do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência, conforme previsto no Decreto n.º 6.949, que promulgou no Brasil a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Esse decreto foi uma fundamentação essencial para a condução do processo, por ser uma norma internacional promulgada pelo Presidente da República que trata de direitos humanos, e sendo, assim, assume a mesma condição hierárquica de norma constitucional.

Essa ação resultou na determinação judicial para a UFSC realizar a contratação temporária de docentes especializados no atendimento a estudantes com deficiência, no Colégio de Aplicação, além da admissão de profissionais da área técnico-administrativa e de apoio, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos e intérpretes de Libras. No decorrer do processo, uma das questões centrais tratadas foi a possibilidade de intervenção do Poder Judiciário nesse contexto. O processo invoca dispositivos legais como o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) para sustentar que a ausência de profissionais capacitados fere diretamente o direito fundamental à educação de crianças e adolescentes com deficiência, sendo essa a justificativa legal para a intervenção judicial no processo.

Segundo o ECA:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, Art. 4º).

Já a Constituição Federal estabelece:

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

> desta Constituição. (BRASIL, 1988, Art. 6º).

Dessa forma, o processo evidencia que negar ou não viabilizar o acesso a profissionais capacitados no contexto escolar configura violação direta aos direitos sociais fundamentais, sendo justificável, nesse caso, a atuação do Judiciário para garantir o cumprimento da legislação vigente. Além disso, na fundamentação da sentença, consta que:

> (1) no prazo máximo de noventa dias, deverá a instituição de ensino providenciar a efetiva contratação temporária, por excepcional interesse público, de professores em número suficiente para promover o atendimento educacional especializado, aos alunos portadores de necessidades especiais do Colégio de Aplicação, inclusive mediante acompanhamento individual em sala daqueles com deficiências mais severas, na condição de segundo professor (cumpre à UFSC observar a possibilidade, nesse ponto, de aproveitamento dos demais candidatos aprovados ao cargo de pedagogo/área - educação especial no concurso vigente - cf. evento 60, EDITAL3); bem como a aquisição e a consequente disponibilização, por intermédio de programa específico do Ministério da Educação, dos recursos multifuncionais necessários para a realização plena do atendimento educacional especializado.
>
> Deverá a Universidade Federal de Santa Catarina, nesse interstício, elaborar norma visando a regulamentar objetivamente as situações em que se demanda a presença de um segundo professor em sala de aula, apontando o grau de severidade e as espécies de deficiências que comportariam essa indicação, levando em conta, ainda, o que restou claro pelos depoimentos colhidos em juízo. A título ilustrativo, tomando por parâmetro a informação prestada pela pedagoga Evandra Castro Donatti, considero que para o ano letivo de 2012 seriam necessários ao menos 16 (dezesseis) professores - é dizer, um para cada aluno com deficiência mais severa.
>
> (2) no prazo máximo de seis meses, a elaboração de programa abrangente que concretize a educação inclusiva prevista nos documentos internacionais, na Constituição da República e na legislação ordinária, a partir da orientação específica do Ministério da Educação para a matéria; para tanto, poderá observar, inclusive, as boas experiências noticiadas pelas professoras que prestaram depoimento nesta ação, especificamente do Estado de Santa Catarina e do Município de Florianópolis. Cumpre à UFSC definir no programa, também, detalhadamente os recursos humanos e multifuncionais que estarão à disposição para a consecução dos seus objetivos.
>
> Deverá, sob esse aspecto, estabelecer métodos para a formação continuada de professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (cf. art. 5o, § 2º, IV, do Decreto n. 7.611, de 2011).
>
> O plano elaborado deverá ser submetido à homologação judicial, tão logo concluído.
>
> (3) no prazo máximo de um ano, com vistas à própria concretização do

> programa de educação inclusiva estabelecido no item anterior, a realização (conclusão) de concurso público para admissão de professores e pessoal administrativo e de apoio, em número suficiente para o atendimento a todas as séries e horários daquele estabelecimento, comprovando nos autos a suficiência mediante a realização de estudos técnico-pedagógicos; a criação de equipe multidisciplinar, que deverá compreender servidores concursados, com dedicação exclusiva, nas seguintes áreas: psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, nutrição, assistência social, terapia ocupacional e letras (em relação a estas com especialização em linguagens próprias aos deficientes, como libras e braille) (sentença da ACP n. 5019568-13.2011.404.7200/SC).

Dessa forma, a fundamentação mencionada acima embasou as determinações impostas à UFSC. Assim, certas determinações teriam prazos para serem cumpridos, concebendo que certos aspectos relacionados à falta de inclusão não poderiam perdurar. A decisão, confirmada pelo TRF4, impôs à Universidade Federal de Santa Catarina a obrigação de implementar as seguintes ações:

> a) a contratação temporária, por excepcional interesse público, de professores em número suficiente para promover o atendimento educacional especializado aos alunos portadores de necessidades especiais do Colégio de Aplicação, inclusive mediante acompanhamento individual e sala daqueles com deficiências mais severas, na condição de segundo professor;
>
> b) a aquisição e a disponibilização, por intermédio de programa específico do Ministério da Educação, dos recursos multifuncionais necessários para a realização plena do atendimento educacional especializado;
>
> c) a elaboração de programa abrangente que concretize a educação inclusiva prevista nos documentos internacionais, na Constituição da República e na legislação ordinária, a partir da orientação específica do Ministério da Educação para a matéria;
>
> d) a realização (conclusão) de concurso público para admissão de professores e pessoal administrativo e de apoio, em número suficiente para o atendimento a todas as séries e horários daquele estabelecimento, comprovando nos autos a suficiência mediante a realização de estudos técnico-pedagógicos;
>
> e) a criação de equipe multidisciplinar, que deverá compreender servidores concursados, com dedicação exclusiva, na áreas de psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, nutrição, assistência social, terapia ocupacional e letras.
>
> Considerando o receio de dano de dificílima reparação, na hipótese de haver a perpetuação do quadro pernicioso aos alunos com deficiência até o trânsito em julgado da demanda e o início de mais um ano letivo, defiro parcialmente a antecipação dos efeitos da tutela, para determinar à Universidade Federal de Santa Catarina que promova:
>
> no prazo máximo de noventa dias, (1) a contratação temporária de

> professores (com a possibilidade de aproveitamento dos candidatos classificados no concurso vigente), por excepcional interesse público, em número suficiente para promover o atendimento educacional especializado aos alunos portadores de necessidades especiais do Colégio de Aplicação, inclusive mediante acompanhamento individual em sala dos estudantes diagnosticados com deficiências mais severas;
>
> (2) a aquisição e a disponibilização, por intermédio de programa específico do Ministério da Educação, dos recursos multifuncionais necessários para a realização plena do atendimento educacional especializado; e, no prazo máximo de seis meses,
>
> (3) a elaboração de programa abrangente que concretize a educação inclusiva prevista nos documentos internacionais, na Constituição da República e na legislação ordinária, a partir da orientação específica do Ministério da Educação para a matéria, sujeitando-o à homologação judicial. (sentença da ACP n. 5019568-13.2011.404.7200/SC)

A implementação da Educação Especial de forma estruturada foi uma resposta direta à decisão judicial, que identificou a oferta irregular de ensino e a omissão na concretização da política de inclusão. Apesar de repetitivo, é importante evidenciar tanto a fundamentação quanto a decisão em si. A fundamentação expõe pontos de extrema relevância, sendo o primeiro deles que a UFSC deveria ter elaborado uma norma para regulamentar as situações que demandam a presença de um segundo professor em sala de aula, apontando “o grau de severidade e as espécies de deficiências” que comportariam essa indicação, no prazo máximo de 90 dias. A exigência de classificar os estudantes com deficiência segundo o “grau de severidade” evidencia uma concepção específica de deficiência. Ao exigir a especificação da severidade para determinar o apoio, a decisão judicial reforça a deficiência como uma categoria fixa, como uma patologia mensurável que define o nível de apoio escolar. Ainda, é importante evidenciar que, na fundamentação da decisão, constata-se que a UFSC deveria estabelecer métodos para a formação continuada de professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva.

A sentença, ao determinar tais medidas, representou um marco importante na consolidação de uma política institucional voltada à efetivação do direito à educação inclusiva no Colégio de Aplicação da UFSC. Ao impor a contratação de profissionais, a aquisição de recursos multifuncionais e a criação de uma equipe multidisciplinar, o judiciário reconheceu a insuficiência estrutural da universidade em garantir uma educação inclusiva. No entanto, a necessidade de intervenção judicial para

assegurar direitos já previstos em normativas nacionais e internacionais evidencia as fragilidades das políticas de inclusão no âmbito educacional, especialmente no que diz respeito à implementação concreta das diretrizes legais e à superação das barreiras institucionais que historicamente limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

O primeiro edital de contratação desses profissionais, n.º 123/DDP/2014, foi publicado em 2014. O documento previa 14 vagas destinadas à área de Educação Especial, sendo duas reservadas, preferencialmente, a pessoas com deficiência, além de duas vagas para o ensino de Libras, uma das quais também reservada, preferencialmente, a candidatos com deficiência, em conformidade com o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. É importante evidenciar que a quantidade de vagas foi determinada pela sentença a partir do número, conforme mencionado na sentença, de estudantes com “deficiência severa”.

No mesmo ano, com a inserção desses novos profissionais, foi elaborada a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional (PPI) do Colégio de Aplicação/UFSC. Em consonância com os documentos internacionais, a Constituição Federal, a legislação vigente e o Projeto Político Pedagógico da escola (CA/UFSC, 2003), a PPI foi concebida a partir da decisão judicial, consolidando, naquele momento, a política de inclusão no Colégio de Aplicação. O documento, publicado em 19 de dezembro de 2014, possui autoria institucional e resulta do trabalho de uma Comissão Responsável composta por membros da equipe administrativa, representantes do Ensino Fundamental e Médio, docentes de Educação Especial e de Libras, integrantes do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) e familiares dos estudantes.

A proposta passou a orientar práticas pedagógicas e organizacionais voltadas ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, configurando-se como um documento orientador das ações educacionais internas. Nele são detalhadas a estrutura de atendimento e as condutas a serem adotadas. Nesse mesmo processo, foi estruturado o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), formado por uma equipe multiprofissional, incluindo professoras de Educação Especial e de Libras, pedagogos especializados, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, responsável por promover, em conjunto com toda a comunidade

escolar, práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da inclusão. Assim, o documento destaca que a construção de uma escola inclusiva requer transformações tanto de ordem pedagógica quanto de gestão, implicando o envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar (CA/UFSC, 2014).

O CA/UFSC implementou o princípio do ensino colaborativo, adaptando-o às diferentes etapas de ensino. O próprio documento define o ensino colaborativo como um “trabalho compartilhado entre os professores das diferentes disciplinas e os da Educação Especial assumindo a corresponsabilidade do processo de ensino-aprendizagem” (CA/UFSC, 2014, p. 26). Assim, essa relação deveria facilitar a atuação e a realização de ações de forma compartilhada (CA/UFSC, 2014).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prevê-se que a professora de Educação Especial atue em regime de co-docência, compartilhando responsabilidades pedagógicas com o docente da educação geral. Nos anos finais e no Ensino Médio, devido à maior complexidade da organização curricular, é proposto o modelo de ensino colaborativo, ajustado à estrutura disciplinar. O documento também sistematiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em uma sala multifuncional, no contraturno, com foco na identificação e elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além disso, define critérios de flexibilização curricular como estratégia de acesso ao conhecimento sistematizado, diferenciando da simples adaptação.

O documento tem como objetivo elaborar propostas pedagógicas de caráter inclusivo que promovam a acessibilidade educacional e, sobretudo, contribuam para o fortalecimento da inclusão. Destaca-se, nesse sentido, que incluir significa garantir o acesso de todos aos espaços e aos saberes, em consonância com os princípios da Declaração de Salamanca (CA/UFSC, 2014). O texto reconhece a inclusão como um meio de "romper a marginalização a que estes sujeitos vêm sendo historicamente submetidos" (CA/UFSC, 2014, p.4). A Educação Especial é vista como uma modalidade de ensino transversal que atua de forma articulada com o ensino comum. Essa articulação busca ser concretizada nas práticas de co-docência e ensino colaborativo, onde a responsabilidade pedagógica é compartilhada entre o professor da disciplina e a professora da Educação Especial.

A PPI também prevê formação continuada para toda a comunidade escolar e define o papel do estagiário como apoio pedagógico, sem atribuição de responsabilidade docente, sob a orientação do NAE. Diferentemente de modelos de integração que centralizam o atendimento do estudante com deficiência em um único especialista, o CA/UFSC adota institucionalmente uma distribuição coletiva de responsabilidades entre professores da classe comum, profissionais da Educação Especial, equipe do NAE e Tradutores e Intérpretes de Libras (TILSP). Observa-se, contudo, a ausência de um cargo formal de Profissional de Apoio[9], apesar das orientações legais (Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19/2010). Embora exista um marco legal que regulamente o trabalho do profissional de apoio, sua função não está incluída na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nem na carreira dos servidores técnicos administrativos federais (TAEs). Dessa forma, o documento prevê que todos os profissionais do CA deveriam compartilhar essas responsabilidades.

Assim, o documento evidencia uma evolução aparente na institucionalização de uma perspectiva inclusiva, ao sistematizar práticas pedagógicas e organizacionais que articulam a atuação de diferentes profissionais e deslocam a centralidade da Educação Especial do atendimento individualizado para uma perspectiva de corresponsabilidade. Contudo, a efetivação dessas diretrizes ainda se mostra condicionada à capacidade do corpo docente e técnico de implementar, de forma consistente, as práticas e arranjos previstos no documento.

É importante evidenciar as diversas lacunas existentes na formação inicial de profissionais da educação. É necessário que, para garantia de uma escola inclusiva, o corpo docente esteja capacitado para tal. Embora as políticas públicas avancem em relação à inclusão educacional, observa-se que os currículos de licenciaturas não acompanharam, necessariamente, esse movimento.

Dessa forma:

> A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. (Pimentel, 2012, p.144)

[9]Início da nota de rodapé: Entre as atribuições do profissional de apoio, destacam-se as Atividades de Vida Autônoma (AVA), que compreendem ações voltadas ao autocuidado, à mobilidade, à alimentação e à higiene pessoal, incluindo atividades como vestir-se, despir-se e calçar-se. Fim da nota de rodapé.

Assim, a necessidade de uma formação inicial, além de uma formação continuada, que qualifique o corpo docente para as necessidades e desafios educacionais atuais é fundamental para a construção de uma escola inclusiva.

A formação da Comissão Interna de Acompanhamento à Implementação da PPI constitui uma obrigação decorrente da sentença da Ação Civil Pública n.º 5019568-13.2011.404.7200/SC (CA/UFSC, 2019). Entre as atribuições da comissão, destacava-se a responsabilidade de encaminhar um processo de avaliação interna, organizado por setores e funções, fundamentado em depoimentos dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Esse processo deveria apoiar-se em instrumentos específicos, elaborados e aplicados pela própria comissão, a partir dos quais seriam extraídas conclusões baseadas em dados objetivos, além de incluir a realização de assembleias gerais para a apresentação e discussão coletiva dos resultados obtidos. Também competia à comissão construir uma metodologia e definir critérios específicos para orientar o tipo de trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os estudantes PcDs, de modo a garantir coerência entre as diretrizes institucionais da PPI e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas no cotidiano escolar.

O Relatório das Atividades Desenvolvidas pela Comissão caracteriza-se como um documento de avaliação e prestação de contas internas, destinado a oferecer subsídios para reavaliações e aperfeiçoamentos futuros (CA/UFSC, 2014). A comissão iniciou seus trabalhos em agosto de 2016 e encerrou em agosto de 2019, sendo composta por representantes do corpo docente das disciplinas curriculares, do Serviço Pedagógico de Educação Especial (SPEE), das disciplinas de Educação Especial e Libras, por profissionais técnicos das áreas de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, além de representantes das famílias.

Durante o processo de acompanhamento da implementação da PPI, em 2017, ocorreu a saída das professoras da área de Educação Especial da Comissão Interna de Acompanhamento. A decisão de manter a ausência de representatividade dessas profissionais foi posteriormente reafirmada pela Disciplina de Educação Especial, que registrou os motivos do desligamento. O documento faz referência a um anexo contendo essa justificativa; contudo, o referido anexo não foi localizado, o

que impossibilita a verificação detalhada das razões apresentadas para tal decisão. Esse desligamento, mesmo sem a justificativa explicitada no documento, apresenta uma possível tensão em relação ao trabalho realizado pela comissão.

O relatório detalha as ações realizadas e organiza a análise da implementação da PPI a partir de quatro instrumentos avaliativos, um para a equipe multiprofissional (professoras de Educação Especial, professores de Libras, SPEE, Serviço Social, Psicologia, Enfermagem e Nutrição), um para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), um para os familiares dos estudantes público alvo da Educação Especial e um para os professores das disciplinas curriculares (CA/UFSC, 2019). Entre os principais eixos, destaca-se a elaboração de uma metodologia[10], com critérios específicos para definir o tipo de intervenção pedagógica a ser adotada, regulamentando também certas situações conforme determinação judicial. A comissão apontou ainda o déficit de profissionais especializados, evidenciando formalmente a insuficiência de fonoaudiólogos, enfermeiros e pedagogos com formação em Educação Especial, fundamentando-se na PPI, na legislação vigente e na sentença judicial[11]. O relatório inclui, também, o mapeamento dos estudantes atendidos entre 2016 e 2019, classificando-os pelos seus diagnósticos.

Ao longo do documento, a comissão sistematiza conflitos e sugestões advindos dos diferentes setores da escola. As divergências concentram-se principalmente nas atribuições de cada profissional, por exemplo, sobre quem deve realizar a adaptação curricular, e na necessidade de reorganização da carga horária das professoras de Educação Especial, de modo a ampliar o número de estudantes atendidos. De forma implícita, o documento também busca avaliar o grau de institucionalização da política de inclusão e demonstrar o esforço do CA/UFSC em cumprir as determinações judiciais, funcionando como um diagnóstico das conquistas e dos entraves enfrentados. Os dados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos aplicados junto à comunidade escolar foram sistematizados e parte das respostas discursivas foi transcrita e encontra-se anexada no documento[12].

---

[10]Início da nota de rodapé: Ver as páginas 9 e 10 do Relatório de Acompanhamento da PPI (2019). Fim da nota de rodapé;

[11]Início da nota de rodapé: Ver a página 8 do Relatório de Acompanhamento da PPI (2019). Fim da nota de rodapé.

[12]Início da nota de rodapé: Ver as páginas 23-87 do Relatório de Acompanhamento da PPI (2019). Fim da nota de rodapé.

O questionário aplicado aos professores das disciplinas curriculares revela percepções significativas sobre a proposta pedagógica de inclusão educacional do Colégio de Aplicação da UFSC e sua implementação. A primeira pergunta se refere à leitura integral da proposta: “Você já leu integralmente a proposta pedagógica de inclusão educacional do Colégio de Aplicação aprovada em 2014 pela comunidade do CA?”, na qual 47,6% responderam não e 52,4% sim (CA/UFSC, 2019, p. 41). Apesar disso, na quarta pergunta: “Você considera que o trabalho que desenvolve, na condição de professor de série ou disciplina, contribui para a concretização dos objetivos presentes na Proposta Pedagógica do Colégio de Aplicação/UFSC?”, a grande maioria (94,7%) respondeu que sim (CA/UFSC, 2019, p. 54). É evidente que o documento não foi elaborado sem a participação da comunidade escolar; ainda assim, é compreensível considerar que a leitura integral desse documento seja algo significativo para a efetivação de seus objetivos em sala de aula.

Na quinta pergunta do questionário (“Você observa alguma dificuldade na sua prática docente junto aos estudantes com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação?”), 90% dos professores das disciplinas curriculares responderam que sim (CA/UFSC, 2019, p. 57). Nas justificativas, a maioria fundamenta essa resposta na falta de formação. Entretanto, há também elementos que ultrapassam essa questão:

> Há estudantes cujas deficiências não os caracterizam como alunos que possam desenvolver conhecimentos específicos, mesmo com adaptações.” (CA/UFSC, 2019, p. 58)

> Em alguns casos, fica quase impossível entender e verificar o aprendizado do aluno. Penso, inclusive, que a escola formal, como a nossa, não atende aos interesses de algumas crianças com deficiência severa. E não é pela falta de profissionais, mas simplesmente porque a escola não tem como atingir certos casos. (CA/UFSC, 2019, p. 59)

Nessas justificativas, está contido o entendimento de que existem estudantes com deficiência que, para alguns desses profissionais, não se enquadrariam nas possibilidades de aprendizagem escolar ou que deveriam ser excluídos do ensino regular. Esse tipo de percepção remete a uma concepção de deficiência próxima àquela presente nos estudos de Binet, Simon e Magalhães, no início do século XX, quando a deficiência era constantemente observada sob uma ótica segregatória.

Ainda, nas justificativas da décima primeira questão do questionário: “Há algum aspecto do seu trabalho docente, no que diz respeito ao trabalho pedagógico desenvolvido junto aos estudantes com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação ou da proposta pedagógica sobre a qual você queira ampliar ou discutir? (CA/UFSC, 2019, p. 70), evidencia, novamente, essa mesma concepção relacionada à deficiência:

> O fato de que para alguns alunos, dependendo de sua deficiência ou necessidade, permanecer em sala de aula, simulando uma suposta inclusão, é mais agressivo e menos saudável do que não estar ali. (CA/UFSC, 2019, p. 70)
>
> O que fazer com alunos com deficiência tão severa que o ensino regular não faz o menor sentido para eles? Como lidar com famílias que pensam a escola como um depósito do filho deficiente para que eles possam ter quatro horas e meia de folga? (CA/UFSC, 2019, p. 71)

Dessa forma, torna-se explícito que a concepção e a reprodução de uma perspectiva segregadora e capacitista[13] persiste nesta realidade escolar. Além disso, também pode-se analisar essa concepção a partir do conceito de capacidade corporal compulsória, elemento central na teoria Crip. Robert McRuer (2006) argumenta que esta normatividade compulsória define a ausência de deficiência como o estado natural, tornando o corpo que diverge como incompleto ou diminuído. Ao considerar que para o estudante “simulando uma suposta inclusão, é mais agressivo e menos saudável do que não estar ali”, o docente reafirma que a escola, estruturada em bases excludentes, é incapaz de lidar com esses estudantes, deslocando a responsabilidade do fracasso estrutural da escola para a uma tal “severidade” da deficiência do sujeito. Essa rejeição da presença desses estudantes configura uma violência capacitista, definindo um “padrão corporal” necessário para existir dentro da escola. Além disso, é necessário enfatizar que no Brasil, legalmente, existe apenas o sistema de ensino comum regular, de modo que estudantes matriculados em outras instituições, fora desse sistema, não cumprem a escolaridade obrigatória.

---

[13] Início da nota de rodapé: Utiliza-se o entendimento de capacitismo proposto por Fiona K. Campbell (2001), Mello e Nuernberg (2012), Vendramin (2019), Gesser, Böck e Mello (2020), Bezerra et al. (2022) e Ferrari (2023), conforme explorado no capítulo anterior. Fim da nota de rodapé.

As respostas da sétima pergunta (“Considerando sua experiência durante este período, que propostas você apresentaria para melhorar o processo de escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação do CA?” (CA/UFSC, 2019, p.62), também corrobora com essa análise:

> Baseando-me apenas nas experiências que tive, sinceramente, retiraria esses alunos de sala e organizaria para eles, aulas em separado, das diversas disciplinas. Seria mais real e menos sofrível para os alunos, sobretudo (CA/UFSC, 2019, p. 62).

Outras questões podem ser observadas a partir das respostas qualitativas do documento. Ainda referente a sétima questão, constata-se a utilização da concepção de “alunos normais” e, consequentemente, a ideia implícita de alunos “anormais”, como se observa na seguinte justificativa:

> Precisaríamos sensibilizar mais os alunos "normais" para que a inclusão dos casos mais graves possa acontecer de verdade (p.ex. barulho que incomoda alguns alunos autistas). Precisam colaborar mais, ter mais empatia com o outro! (CA/UFSC, 2019, p. 62).

A utilização desse termo evidencia o paradigma discutido anteriormente, segundo o qual o corpo de PcDs é percebido a partir de um padrão socialmente construído de normalidade. Essa percepção contraria fundamentalmente os pressupostos da teoria Crip e do modelo social da deficiência, como mencionado acima, que rejeitam a compreensão de que o “natural” seria a ausência da deficiência (Diniz, 2007; McRuer, 2006).

Na sexta questão do documento: “A Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC foi aprovada no final do ano de 2014 e passou a vigorar no início do ano letivo de 2015. Durante esses anos de trabalho, como você avalia a proposta? (CA/UFSC, 2019, p.60), as respostas e justificativas variam. Apesar disso, em uma delas é evidente que a implementação da proposta de inclusão e seu processo não ocorre de forma pacífica:

> Palco de muitos conflitos na escola, que poderiam ser resolvidos com menos resistência às definições realizadas pelo coletivo e mais trabalho cooperativo por um objetivo comum, e mais ainda, pelo funcionamento da escola como instituição para todos os estudantes. (CA/UFSC, 2019, p.60)

A inclusão, por alterar toda a estrutura da escola, constitui um processo em constante negociação e alvo de diversos tensionamentos. Mesmo diante de legislações, normativas e documentos institucionais que visam à inclusão, a persistência de concepções excludentes e capacitistas é expressa no documento. A inclusão atravessa múltiplas dimensões, desde a falta de formação inicial e continuada dos profissionais, até questões estruturais da escola e da própria sociedade. Assim, observa-se uma tensão entre certos avanços no campo das políticas inclusivas e a manutenção de concepções excludentes e capacitistas que ainda se naturalizam no cotidiano escolar.

A análise do relatório revela uma multiplicidade de concepções de Educação Especial e de inclusão, refletindo tensões entre práticas e discursos. Observa-se a coexistência de uma tendência inclusiva, pautada na co-docência, e de resquícios de concepções integracionistas, segregacionistas e assistencialistas. Paralelamente, há indícios de confusão conceitual sobre o papel da co-docência, frequentemente reduzida à mera adaptação de materiais, em detrimento de seu caráter colaborativo e de planejamento conjunto.

Outra tensão recorrente diz respeito ao caráter assistencialista atribuído à Educação Especial, uma vez que professores curriculares frequentemente esperam que as professoras de EE assumam funções que não são suas, devido à ausência de profissionais de apoio. Esse desvio de função é sintomático das lacunas estruturais e da sobreposição de papéis dentro da política de inclusão. O PPI prevê que, enquanto não houver profissional de apoio, todos os profissionais devem assumir a responsabilidade pelas atividades correspondentes. No entanto, na transcrição do relatório aparecem exigências relacionadas à contratação desse profissional, pois, diante dessa lacuna, o trabalho é concentrado quase que exclusivamente sobre as professoras da Educação Especial e os estagiários. O documento também faz referência ao Decreto n.º 7.611/2011[14] e à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reafirmando a

[14]Início da nota de rodapé: Revogado pelo Decreto n.º 12.686 nos momentos finais de escrita desta pesquisa. Fim da nota de rodapé.

importância da formação continuada e da função pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É relevante mencionar que o Colégio constitui-se como campo de estágio obrigatório e não obrigatório. O primeiro ocorre como atividade curricular destinada a estudantes de diferentes cursos, especialmente das licenciaturas, sendo requisito para a obtenção do diploma. Já o estágio não obrigatório possui caráter complementar, sendo desenvolvido de forma voluntária. Enquanto campo de estágio não obrigatório, o Colégio oferece, entre outras modalidades, bolsas voltadas à promoção da acessibilidade de estudantes com deficiência, destinadas a licenciandos da UFSC. A atuação desse estagiário busca contribuir com o atendimento direcionado ao público-alvo da Educação Especial e, pela natureza de um estágio, essa atuação deve contribuir também para a formação do licenciando.

Dessa forma, a função do estagiário é compreendida de maneiras distintas nas diferentes propostas pedagógicas do Colégio. Em 2014, a função era definida a partir do acompanhamento do professor no desenvolvimento de atividades pedagógicas, auxiliando estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Na totalidade, as atribuições eram descritas dessa forma:

> Acompanhar o professor no desenvolvimento de atividades pedagógicas, auxiliando os alunos com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação;
> Participar de atividades planejadas pelos professores das diversas disciplinas dentro ou fora da escola, quando essas ocorrerem no período do dia designado à realização do estágio, e/ou, conforme sua disponibilidade de horário;
> Participar nas reuniões de estudo de caso do aluno com deficiência/transtorno, promovidas pelo NAE;
> Participar do recreio e do lanche com as crianças/jovens que necessitem mediação em processos de interação e de socialização em diversos espaços/tempos;
> Participar de orientação/supervisão semanais e elaborar relatórios por meio de registros reflexivos da atuação;
> Participar de reuniões de supervisão de estágio (CA/UFSC, 2014, p. 37).

No documento de 2022, *a Proposta Pedagógica para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC*, observa-se uma ampliação e detalhamento das funções, evidenciando uma especificação maior da atuação do estagiário. A definição da função mantém-se relacionada ao acompanhamento e à mediação, mas

passa a ser descrita de forma mais detalhada e abrangente. As atividades a serem desempenhadas pelos estagiários foram assim definidas em 2022:

> Acompanhar as aulas nas turmas que estejam matriculados estudantes PAEE que necessitem de relações de interdependência;
> Auxiliar os professores na mediação pedagógica com os estudantes PAEE;
> Participar de atividades planejadas pelos professores das diversas disciplinas dentro ou fora da escola, quando essas ocorrerem no período do dia designado à realização do estágio, e/ou conforme sua disponibilidade de horário;
> Auxiliar nas adequações e produções de materiais que tenham sido planejados anteriormente pelos supervisores;
> Acompanhar, mediante orientação do supervisor, os horários do recreio e do lanche dos estudantes PAEE previamente orientados que necessitem de mediação nesses momentos e espaços;
> Auxiliar os profissionais do CA no acompanhamento das atividades de vida autônoma dos estudantes PAEE que não possuem autonomia para realizarem sozinhos;
> Participar de reuniões de estudo de caso dos estudantes PAEE, promovidas pelos supervisores;
> Participar de reuniões de supervisão de estágio promovidas pelo supervisor;
> Elaborar relatórios por meio de registros reflexivos da atuação com os estudantes;
> Participar de formações oferecidas e/ou indicadas pelos supervisores, dentro da sua carga horária de trabalho (CA/UFSC, 2022, p. 54–55).

Observam-se também pequenas mudanças na formulação dessas funções, que, embora sutis, alteram o sentido atribuído à função do estagiário e a conceituação do trabalho inclusivo. Em 2014, a função era definida, inicialmente, como “acompanhar o professor no desenvolvimento de atividades pedagógicas, auxiliando os alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação”. Já em 2022, essa redação é substituída por “acompanhar as aulas nas turmas que estejam matriculados estudantes PAEE que necessitem de relações de interdependência” e “auxiliar os professores na mediação pedagógica com os estudantes PAEE”.

A formulação de 2014 coloca o foco na figura do professor, no acompanhamento dele, e na assistência direta aos estudantes PAEE. Em 2022, o texto passa a valorizar as relações entre os sujeitos no contexto da turma, ao mencionar “relações de interdependência”, deslocando o olhar de uma atuação centrada na deficiência para uma perspectiva mais próxima das concepções da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Concebendo a inclusão

não como algo isolado, mas como uma prática pedagógica compartilhada e constitutiva da vida escolar, entendo que a inclusão não beneficia apenas o estudante PAEE, mas qualifica o processo educativo como um todo.

Cabe problematizar o lugar ocupado pelos estagiários nesse contexto, marcado por contradições entre o discurso da inclusão e as condições concretas de sua realização. Estudantes ainda em processo de formação inicial aparentam estar frequentemente na linha de frente do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, assumindo responsabilidades e tarefas que exigem preparo para o qual, em geral, não foram devidamente formados. Ainda, é importante evidenciar que o estagiário encontra-se em uma estrutura que dispõe de menos profissionais do que o necessário para atender as diferentes demandas. Dessa forma, essa atuação é mobilizada como uma alternativa de menor custo em relação aos profissionais concursados e devidamente capacitados, evidenciando um processo de precarização dessas funções.

Algo recorrente no Relatório de Implantação da PPI é a constatação da falta de formação dos professores das disciplinas curriculares em relação à Educação Especial, o que evidencia que a carência de preparo não se restringe aos estagiários, mas reflete um problema estrutural da formação docente. Historicamente, a formação de professores no Brasil tem se caracterizado por uma ausência ou marginalização do debate sobre inclusão, e até recentemente a Educação Especial ocupava um lugar periférico nos currículos de licenciatura e, embora sua presença tenha sido ampliada, continua limitada. Apesar de avanços em relação à Educação Especial, essa situação permanece atual. Na UFSC, por exemplo, somente os cursos de Pedagogia e Educação Física possuem, como componente curricular obrigatório, uma disciplina voltada à Educação Especial/acessibilidade. O curso de História, em conjunto com as outras licenciaturas, em exceção a licenciatura em Letras Libras, não contemplam em seus currículos discussões sistemáticas sobre inclusão ou acessibilidade educacional. Apenas a disciplina de Libras, obrigatória nas licenciaturas, ocupa o lugar de inclusão na formação inicial. Trata-se de algo restrito e insuficiente frente a necessidade de uma formação pautada na inclusão.

A ausência de uma formação prévia consistente, somada a uma possível indefinição institucional acerca dos limites da atuação do estagiário, pode transformar o estágio, que deveria configurar-se como espaço de aprendizagem mediada, um campo de experimentação improvisada. Tal realidade evidencia as fragilidades das políticas de formação docente e a precarização das práticas inclusivas, na medida em que o compromisso institucional com a inclusão sustenta-se, não raramente, sobre o trabalho formativo de estagiários. Desse modo, o estágio, ao mesmo tempo em que se propõe como experiência potencialmente formativa, revela a transferência de responsabilidades estruturais do Estado e da escola para sujeitos ainda em processo de formação.

Essas contradições se tornam ainda mais evidentes à luz do Relatório de Implantação da PPI, no qual os docentes das disciplinas curriculares solicitam maiores esclarecimentos acerca dos papéis e funções dos estagiários de acessibilidade e das próprias professoras da Educação Especial. Tal demanda revela a indefinição institucional das atribuições e responsabilidades dos agentes envolvidos na prática inclusiva, o que tende a gerar sobreposição de funções, lacunas de acompanhamento e uma distribuição desigual das tarefas pedagógicas. Importante destacar que o Relatório de Implantação da PPI, publicado em 2019, antecede a Proposta Pedagógica de 2022, o que permite supor que parte das alterações observadas nesta última, decorre justamente das demandas e problematizações registradas naquele documento.

O documento também evidencia a ausência de profissionais de apoio e a transferência de funções, como o auxílio nas atividades de vida diária, às professoras da Educação Especial e estagiários, contrariando o previsto inicialmente na própria proposta pedagógica. Ademais, ressalta-se a necessidade de acompanhamento mais sistemático dos professores das disciplinas curriculares, sobretudo nos momentos em que os estudantes PAEE permanecem em sala sem o suporte de professoras da Educação Especial ou de estagiários. Esse conjunto de fatores aponta para a fragilidade das condições institucionais que sustentam a inclusão escolar, revelando uma política cuja execução se apoia nesses sujeitos, em detrimento da constituição de uma estrutura estável e coletiva de apoio educacional.

O processo, marcado por uma origem judicial e natureza reativa, amadureceu institucionalmente, mas ainda se confronta com dilemas estruturais e conceituais que limitam a efetivação plena dos princípios inclusivos. Em síntese, o Relatório de Acompanhamento da PPI (2019) evidencia que, embora o Colégio tenha alcançado importantes avanços na consolidação de uma prática inclusiva e colaborativa, as contradições entre o discurso institucional e a realidade cotidiana persistem. As disputas em torno das funções docentes, da distribuição de responsabilidades e da definição dos critérios de atendimento revelam que a inclusão permanece um processo em construção, evidenciando um descompasso entre o preconizado e o concretizado nas práticas institucionais.

Em 2019, dados coletados pela Comissão Interna de Acompanhamento indicaram que a PPI precisava ser reavaliada e readequada para atender às demandas atuais da escola, especialmente em relação à carga horária de atendimento das professoras de Educação Especial e à inclusão plena de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), aprovado em novembro de 2019, constitui o instrumento teórico-metodológico que orienta o planejamento e a organização escolar. O documento propõe-se a orientar a organização das práticas cotidianas da escola segundo uma perspectiva sistemática, científica e consciente, pautada na participação democrática e nos princípios que norteiam sua proposta pedagógica. Vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) e mantido pela UFSC como escola experimental, o CA integra o Sistema Federal de Ensino, articulando ensino, pesquisa e extensão, além de funcionar como campo de estágio para as licenciaturas, como mencionado anteriormente.

A Educação Especial é reconhecida como modalidade transversal, devendo permear todos os níveis e práticas pedagógicas, assim como era previsto na proposta anterior. O documento expressa uma concepção de inclusão pautada na eliminação de barreiras, visando à plena participação e ao desenvolvimento de todos os estudantes. As práticas pedagógicas enfatizam a diversidade e contemplam estratégias diferenciadas, como adaptação de materiais, ampliação de tempo

avaliativo, uso de Libras, Braille e tecnologias assistivas, sendo a avaliação orientada pelo progresso individual e por critérios qualitativos.

A implementação da disciplina de Educação Especial impulsionou transformações significativas nas práticas docentes, com destaque para o modelo de docência articulada e compartilhada. Tais práticas são previstas a serem potencializadas por projetos de pesquisa e extensão, voltados à criação de materiais acessíveis e ao desenvolvimento de tecnologias assistivas, o que reforça o caráter inovador e experimental do Colégio.

A Proposta Pedagógica para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC (2022) tem como finalidade revisar e atualizar a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional (PPI) de 2014. O documento constitui uma resposta institucional à necessidade de "revisar, reestruturar e reformular" (CA/UFSC, 2022, p. 57) a proposta anterior, de modo a assegurar um ensino equitativo para todos os estudantes. A nova versão desloca o foco da deficiência e sua caracterização para o acesso ao conhecimento, entendendo que a deficiência "não está no sujeito" (CA/UFSC, 2022, p. 57), mas no ambiente e nas barreiras existentes. A proposta distingue que a Educação Especial se configura como modalidade de ensino e área de conhecimento, enquanto a Educação Inclusiva constitui uma perspectiva política e pedagógica mais ampla, voltada à superação de processos históricos de exclusão. Assim, essa proposta compreende que:

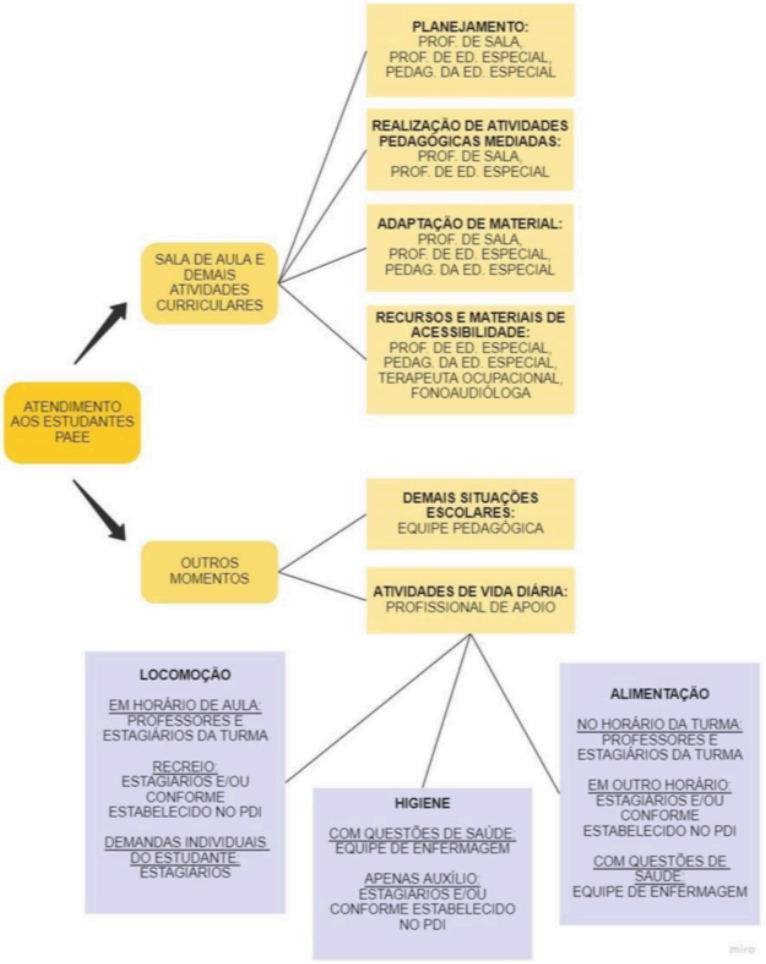
> A proposta anterior organizada de forma a construir uma classificação demonstrou-se limitada para atender as demandas pedagógicas dos estudantes em detrimentos às atividades de vida diária (higiene, locomoção e alimentação). Compreende-se que o fato de uma proposta organizada pela deficiência (biológica ou psicológica) dos estudantes secundariza o fazer pedagógico (MICHELS, 2017) (CA/UFSC, 2022, p. 57).

Uma mudança fundamental está na reorganização do trabalho das professoras da EE. Essa proposta prevê que "haja no mínimo um docente em cada ano escolar" (CA/UFSC, 2022, p. 26), podendo ter mais, conforme as demandas, "garantindo que todos os estudantes PAEE em todos os anos escolares sejam atendidos" (CA/UFSC, 2022, p. 26). Além disso, no centro do texto está o conceito de Trabalho Docente Articulado (TDA), que prevê a atuação integrada do professor

de Educação Especial tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto nas salas de aula. Essa concepção exige planejamento coletivo e práticas compartilhadas, mas, o próprio documento reconhece que as múltiplas demandas docentes dificultam o planejamento coletivo, revelando a complexidade de operacionalizar o TDA em contextos de sobrecarga. No contexto histórico das políticas brasileiras de Educação Especial, que transitaram do modelo assistencialista e integracionista à perspectiva inclusiva, o CA/UFSC demonstra esforço em traduzir os marcos legais e teóricos em práticas concretas. Entretanto, a análise evidencia que a robustez teórico-pedagógica da proposta contrasta com limitações estruturais impostas pelas políticas federais.

Ainda, nessa proposta, também foi estruturado e formalizado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os estudantes, como elemento central que funciona como um “documento norteador do trabalho articulado, pautado em constante diálogo e planejamento entre os profissionais, buscando uma organização que contemple cada realidade” (CA/UFSC, 2022, p. 25). Além disso, o documento apresenta uma figura que evidencia a organização e o fluxo do trabalho no Colégio relacionado à estudantes PAEE.

Figura 5 - Organização do trabalho do CA



Fonte: CA/UFSC (2022, p. 25)

Descrição da Figura 5: A figura é composta por um organograma vertical, que mostra a organização do trabalho no CA/UFSC. Na parte de cima há um retângulo amarelo com o texto “Atendimento aos Estudantes PAEE”. Dele partem duas setas pretas: a primeira conduz a um retângulo amarelo escrito “Sala de aula e demais atividades curriculares”, e a segunda leva a outro retângulo amarelo escrito “Outros momentos”. Do retângulo “Sala de aula e demais atividades curriculares” saem quatro setas que apontam para quatro retângulos amarelos ao lado: o primeiro com o termo “Planejamento”, que é atribuição do professor de sala, professora da Educação Especial e pedagoga da Educação Especial; o segundo com “Realização de atividades pedagógicas mediadas”, função distribuída entre professor da sala e professora da Educação Especial; o terceiro com “Adaptação de material”, que é atribuição do professor de sala, professora da Educação Especial e pedagoga da Educação Especial; e o quarto com “Recursos e materiais de acessibilidade”, função distribuída entre professora da Educação Especial, pedagoga da Educação Especial, Fonoaudióloga e Terapeuta Ocupacional. Do retângulo “Outros momentos”, partem duas setas: uma direcionada a um retângulo com “Demais situações escolares”, com responsabilidade da equipe pedagógica, e outra com um retângulo “Atividades de

vida diária” funções atribuídas ao profissional de apoio. Na parte inferior, existem três retângulos lilás intitulados “Locomoção”, “Higiene” e “Alimentação”. No bloco de Locomoção, informa-se que, em horário de aula, é responsabilidade de professores e estagiários da turma; no recreio, pelos estagiários e/ou conforme definido no PDI; e, para demandas individuais, exclusivamente pelos estagiários. No bloco de Higiene, quando há questões de saúde, a responsabilidade é da equipe de enfermagem, e, quando se trata apenas de auxílio, pelos estagiários e/ou de acordo com o PDI. No bloco de Alimentação, durante o horário da turma, o apoio é de professores e estagiários; em outros horários, dos estagiários e/ou conforme o PDI; e, em situações que envolvem questões de saúde, da equipe de enfermagem. Fim da descrição.

A figura reafirma a importância do PDI, como um documento que norteia o trabalho realizado a partir das especificidades do próprio estudante. Além disso, é evidente na figura que, embora as atividades de vida diária (AVA) dos estudantes sejam responsabilidade de todos os profissionais do CA, conforme previsto nas Propostas de Inclusão de 2014[15] e 2022[16], os responsáveis por sua execução são, predominantemente, estagiários.

A Resolução Normativa n.º 001/2024/CED, datada de 17 de outubro de 2024, que aprova o Regimento Interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), constitui um documento institucional que formaliza a estrutura organizacional e as políticas internas da escola. Pela natureza do próprio texto normativo, não apresenta o percurso histórico de criação da disciplina, mas enfatiza sua institucionalização e o modo como suas práticas devem ser estruturadas e consolidadas na rotina escolar a partir de 2024. Por isso, prevê práticas que não condizem necessariamente com a realidade cotidiana do Colégio.

O Regimento Interno estabelece explicitamente a Educação Especial como uma dimensão fundamental da estrutura escolar, evidenciando sua consolidação em dois níveis: como serviço especializado e como área de conhecimento. O documento cria formalmente o Serviço Pedagógico de Educação Especial, definido como um dos componentes centrais da Equipe Pedagógica. A profissional responsável é a pedagoga da área de Educação Especial, classificado como servidor

[15] Início da nota de rodapé: Ver a página 39 da Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC (2014). Fim da nota de rodapé.
[16] Início da nota de rodapé: Ver a página 24 da Proposta Pedagógica para Estudantes Público-alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC (2022). Fim da nota de rodapé.

técnico-administrativo em educação (TAE), cuja principal função é a “realização do trabalho pedagógico com os estudantes da modalidade Educação Especial” (CA/UFSC, 2024, p. 29). Dessa forma, a escola conta tanto com pedagogas de Educação Especial, vinculados ao serviço pedagógico, quanto com as professoras da Educação Especial, que atuam na docência e questões pedagógicas.

A Educação Especial é também reconhecida como uma Área para fins de organização interna, ao lado da Educação Geral, Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. O regimento prevê ainda que, nas reuniões de área voltadas à organização curricular ou à discussão de perspectivas teórico-metodológicas, seja obrigatória a participação de um professor de Educação Geral e uma professora de Educação Especial. Além disso, o documento menciona a atuação de estagiários não obrigatórios, contratados para a promoção da acessibilidade estudantil, os quais devem ser orientados pelas pedagogas da Educação Especial.

É evidente a existência de indefinições e confusões em relação às funções da equipe de Educação Especial, sejam pedagogas, estagiários ou professoras, como evidenciado a partir do Relatório (2019) e a tentativa de ilustrar, novamente, as funções na Proposta de inclusão (2022). Nesse sentido, pode-se ponderar que essas indefinições resultavam na atribuição, no cotidiano escolar, de tarefas a determinados profissionais que, segundo os documentos institucionais, não lhes caberiam. Assim, estagiários e professoras da Educação Especial, justamente por manterem maior contato com as turmas e com os estudantes, e também entre si, parecem ser aqueles que, no cotidiano, concentram a atribuição de diversas funções, mesmo quando essas não estão previstas formalmente.

As práticas pedagógicas voltadas à inclusão são marcadas pela necessidade de transversalidade curricular. O Art. 7º exige que as áreas de saber incluam e desenvolvam em seus currículos, através de suas práticas pedagógicas, assuntos relacionados à “condição intelectual, mental, sensorial e física, e da deficiência, viabilizando reflexões e ações que promovam o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade humana” (CA/UFSC, 2024, p. 3). As áreas são definidas a partir das disciplinas, sendo elas: Educação Geral; Educação Especial; Linguagens (Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Libras); Ciências

Humanas e Sociais (Filosofia, Geografia, História e Sociologia); Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Matemática e Química) (CA/UFSC, 2024).

O regimento estabelece que a professora da Educação Especial deve contribuir na elaboração do planejamento de ensino e produzir material didático-pedagógico em conjunto com os professores de turma. Essa diretriz reforça a co-construção curricular e a adaptação colaborativa das estratégias de ensino, em consonância com uma perspectiva inclusiva. Entretanto, uma possível tensão institucional, ou, ao menos, uma nuance relevante, emerge na dinâmica dos Conselhos de Classe. Embora os docentes da área de Educação Especial sejam convocados a participar, seu voto quanto à situação individual dos estudantes é facultativo, e restrito apenas aos estudantes que acompanham diretamente. Essa delimitação pode ser interpretada como um indício de negociação entre o corpo docente da Educação Geral (cujos votos têm caráter prioritário) e da Educação Especial, configurando o papel das professoras de EE como consultivo e de apoio, mais do que decisório no processo avaliativo.

De modo geral, o contexto do CA/UFSC revela que a intervenção judicial determinou a criação de uma estrutura mais consistente, e em conjunto com o trabalho dos profissionais da escola, traçou a consolidação de políticas institucionais orientadas pela inclusão. Porém, é evidente que o arcabouço legal e os documentos institucionais contrastam com a manutenção de estruturas excludentes, a insuficiência da formação docente e a persistência de concepções capacitistas no cotidiano escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como o processo histórico de implementação da disciplina de Educação Especial (EE), inserido nas dinâmicas de pressão judicial, reformulações conceituais nas políticas públicas e na percepção social da Educação Especial e da deficiência no Brasil, configurou a inclusão de estudantes com deficiência no Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC). Assim, procurou-se evidenciar os momentos em que o Colégio, ao tentar incorporar o discurso da inclusão, entrou em confronto com concepções, hábitos e estruturas

historicamente discriminatórias, nos quais a instituição oscila entre o discurso inclusivo e a permanência de lógicas capacitistas. A análise aqui desenvolvida apoiou-se em um conjunto diverso de fontes, como a Ação Civil Pública (ACP) n.º 5019568-13.2011.4.04.7200/SC, as Propostas Pedagógicas de Inclusão (PPI) de 2014 e 2022 e o Relatório de Acompanhamento da PPI (2019), que permitiram reconstruir tensões, avanços e limites desse processo.

No primeiro momento, contextualizou-se a trajetória da Educação Especial no Brasil, da exclusão formal às normativas mais recentes alinhadas ao modelo social da deficiência. É evidente como a escola, historicamente estruturada sobre bases capacitistas e corponormativas, foi concebida para reproduzir homogeneidade, elemento que pauta, ainda hoje, a vivência e permanência dos estudantes.

Em seguida, buscou-se evidenciar como as transformações relacionadas à EE no CA/UFSC ocorrem em um campo antagônico, entre o arcabouço inclusivo e práticas que produzem e sustentam o capacitismo institucional. É evidente que o CA/UFSC alcançou elementos relevantes na consolidação de uma prática mais inclusiva, que se manifestaram em múltiplos níveis, como a implementação da disciplina de Educação Especial a partir de 2014 e a criação de uma equipe multidisciplinar. Além disso, o trabalho desses profissionais resultou na consolidação de políticas institucionais orientadas pela inclusão que incorporam referenciais teóricos mais atuais sobre a deficiência. Exemplo disso pode ser visto na Proposta de 2022 do CA/UFSC, reconhecendo explicitamente que a deficiência “deve ser compreendida como um fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade no modo de produção capitalista” (CA/UFSC, 2022, p. 21). Ainda, essa mesma proposta formalizou o TDA como conceito central, prevendo a atuação do professor de Educação Especial tanto no AEE quanto nas salas de aula, além de formalizar também o PDI como documento norteador do trabalho articulado. Contudo, o confronto com o cotidiano escolar revelou o descompasso entre o prescrito e o efetivado. A materialização desses aspectos demonstrou ser um campo de disputa e frequentemente limitada pela cultura escolar vigente.

A reflexão proposta reforça a urgência de práticas educacionais e sociais que ultrapassem a inclusão formal e que se orientem para o questionamento e a

transformação das estruturas de poder que, historicamente, têm marginalizado e condicionado a vida das pessoas com deficiência (Silva, 2011). É evidente que a pressão judicial foi o principal gerador da estruturação da Educação Especial na instituição, produzindo respostas institucionais que, embora importantes, não são suficientes para desestabilizar concepções historicamente enraizadas. Os documentos analisados, especialmente o Relatório de 2019, evidenciam a persistência de discursos capacitistas entre parte dos docentes curriculares, como os questionamentos sobre a permanência de certos estudantes no ensino regular e a defesa de classes separadas, reiterando persistências do paradigma segregacionista.

A partir do entendimento de que a exclusão, a segregação e a integração tornaram-se, até certo ponto, socialmente inaceitáveis, emergem respostas e ajustes que buscam reconfigurar tais práticas sem, necessariamente, superá-las. Contudo, ainda que sejam rejeitadas socialmente, é fundamental reconhecer que essas práticas persistem, como evidenciado na permanência dessas violentas concepções na escola. O Decreto Federal n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, também constitui um exemplo concreto dessa permanência. Embora posteriormente rejeitado, o decreto visou um retrocesso normativo e político no campo da educação. A política procurava legitimar aspectos que vão ao encontro do que alguns docentes da instituição analisada propunham. Dessa forma, essa visão de segregação de estudantes com deficiência, ultrapassada e capacitista, ainda se mantém, em alguma medida, normalizada e naturalizada.

Além disso, demonstrou-se que o processo de inclusão enfrenta entraves estruturais, entre os quais se pode destacar a inexistência de um cargo de Profissional de Apoio. Tal lacuna, no contexto dessa instituição, transfere responsabilidades das Atividades de Vida Autônoma (AVA) e do suporte pedagógico para professoras de Educação Especial e estagiários, criando uma dinâmica de precarização do trabalho, sobrecarga e deslocamento de encargos que deveriam ser garantidos previamente. A isso se soma a precária formação inicial e continuada dos docentes curriculares em relação à inclusão, aspecto que propicia a reprodução de práticas capacitistas. Ainda, observou-se que as mudanças implementadas dialogam

com as contradições mais amplas da sociedade e com a constituição histórica da escola, estruturada sobre bases seletivas que se atualizam no presente.

Nos momentos finais de realização desta pesquisa, foi publicado o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituindo a *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.* O decreto reafirma diversos elementos propostos e estabelecidos anteriormente, como a possibilidade de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em caráter excepcional, fora da escola. Reitera também o papel do professor de AEE na articulação com os docentes das disciplinas curriculares, com a comunidade escolar, as famílias e a rede de proteção. Além disso, o decreto estabelece a carga horária mínima de 80 horas de formação continuada para professores do AEE e profissionais de apoio, reafirma a figura do profissional de apoio escolar e garante o acesso a serviços pedagógicos e educacionais sem necessidade de laudo. A mudança mais significativa é a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, que institui agentes de articulação, observatórios de educação inclusiva e mecanismos de governança e monitoramento da política. Apesar de uma realidade não se transformar apenas por meio de um decreto, é significativo observar normativas voltadas à inclusão, sobretudo considerando que, há cinco anos, com o Decreto n.º 10.502, políticas oficiais caminhavam na direção oposta, reforçando práticas de segregação.

A inclusão é um processo em construção, necessário, mas também atravessado por contradições. Assim, a inclusão, no contexto do CA/UFSC, constitui um processo em disputa, atravessado por conflitos e avanços. Este estudo, dessa forma, não esgota as reflexões necessárias. Permanecem abertas questões fundamentais para pesquisas futuras, assim como uma análise que vá além dos documentos oficiais, algo que, devido às limitações próprias de um Trabalho de Conclusão de Curso, não foi possível desenvolver. Estudos posteriores poderiam, assim, analisar de maneira aprofundada as funções desempenhadas pelos estagiários de bolsas de acessibilidade educacional, a sobrecarga experienciada pelos profissionais da Educação Especial, a efetividade das políticas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e o capacitismo implícito e explícito no cotidiano escolar, superando as restrições desta pesquisa.

De modo geral, o contexto do CA/UFSC revela que a intervenção judicial impulsionou a criação de uma estrutura mais robusta relacionada à Educação Especial que, consequentemente, contribuiu, aliado sobretudo ao trabalho de determinados profissionais da escola, à consolidação de certas ações institucionais orientadas pela inclusão. Apesar dos avanços legais e discursivos em relação à Educação Especial, a implantação da disciplina não necessariamente rompe efetivamente com a lógica discriminatória, mas sim pode perpetuá-la sob a roupagem de um discurso inclusivo.

Dessa forma, mesmo diante da angústia que esse panorama pode gerar, é importante perceber que instituições estruturadas para reproduzir desigualdades também podem ser tensionadas para subverter essas próprias desigualdades. Segundo Coimbra (1986), embora a escola seja estruturada pelos dominantes, ela também possui fissuras e contradições que possibilitam questionar os padrões impostos e naturalizados, e assim, possibilitam buscar alternativas que tensionem o cotidiano escolar e enfrentem as práticas excludentes que circulam em seu interior.

Essas contradições se revelam nas práticas, nas políticas e nas resistências cotidianas e, é justamente ao trabalhar e entender elas, sem camuflá-las, que se pode conceber novos espaços de luta dentro da escola (Coimbra, 1986). Nesse espaço entre reprodução e subversão que se pode construir práticas educativas inclusivas, capazes de questionar as estruturas de exclusão e desnaturalizar concepções de normalidade, reconhecendo que estas resultam de construções sociais e culturais.

Diante disso, conclui-se que a inclusão, no CA/UFSC e no contexto brasileiro mais amplo, é um processo inacabado, permanentemente em disputa e profundamente marcado por avanços, limites e retrocessos. A análise desenvolvida demonstra que legislações, documentos institucionais e esforços individuais constituem passos importantes, mas não suficientes, para enfrentar a complexidade histórica e estrutural do capacitismo, bem como as dinâmicas do sistema que o sustenta. A efetivação da inclusão requer transformações mais profundas, que desestabilizem modos naturalizados de funcionamento da escola, reorganizem práticas pedagógicas, garantam condições de trabalho adequadas e promovam formação continuada crítica para todos os profissionais.

Por fim, reconhecer a escola como espaço contraditório não é um gesto de pessimismo, é admitir que, mesmo produzida sob lógicas de exclusão, ela também possui fissuras pelas quais práticas emancipatórias podem emergir e se fortalecer.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BAUER, Ana Carolina Ebling Sigismondi; DALLABRIDA, Norberto. **REPRESENTAÇÕES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1957 - 1969)**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 121–131, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i1.72062. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72062. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

____. **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 União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.*** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

____. Repensando as escolas de aplicação. Brasília: MEC, 1993.

BINET, Alfred; SIMON, Théodore. Les enfants anormaux. Paris: [*s. n.*], 1907. 230 p.

BUENO, José Geraldo Silveira. ***Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.*** São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista Brasileira de Enfermagem, vol. 57, núm. 5, setembro-outubro, 2004, p. 611-614.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O *Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico.*** 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. As funções da instituição escolar: análise e

reflexões. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol. 9(3), 1989, p. 14-16.

CORREIA, Evelline Soares. **Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro.** *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 9, n. 17, p. 116–129, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619. Acesso em: 1 maio 2025.

CRESPO, Ana Maria (Lia) Morales et al. **30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão, 2011. 412 p.

DECHICHI. C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA?. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista , v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700406&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 nov. 2025. Epub 24-Nov-2023. https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6822.

DINIZ, Débora. ***O que é deficiência.*** São Paulo: Brasiliense, 2007. 89 p. (Coleção Primeiros Passos).

EVANGELISTA, Olinda. Colégios de Aplicação na encruzilhada. In: COSTA, F. C. B.; BIANCHETTI, L.; EVANGELISTA, O. (Orgs.) **Escola viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. p. 49-66.

FERREIRA, Simone De Mamann. **Análise da política do Estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **FCEE 50 anos: uma história de inclusão (1968–2018)**. Florianópolis: FCEE, 2018. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/temas-gerais/1025-livro-fcee-50-anos-uma-historia-de-inclusao-1968-2018>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas Públicas de Inclusão: Uma Análise no Campo da Educação Especial Brasileira. 2004.** 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 857–878, out./dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009.

____ Formas Organizativas do trabalho Pedagógico na Política Educacional Brasileira para a Educação Especial. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2005, p. 1 - 17. Disponível em: www.anped.org.br >. Acesso em: 31 out. 2009.

____ Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Rev. bras. educ. espec. [online], Marília/Paraná, 2006, v.12, n.3, p. 299-316.

GESSER, Marivete. **Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física.** Florianópolis, 2010. 251f. Tese (Doutorado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

GESSER, M., Block, P., & Mello, A. G. (2020). Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: M. Gesser; G. L. K. Böck, & P. H. Lopes (Eds.). **Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.** (pp. 17-35). CRV.

GESSER, M., NUERNBERG, A. H., & TONELI, M. J. F. **A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social.** Psicologia & Sociedade. 24(3), 557566. 2012. GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Atlas. São Paulo, 2010.

GOERGEN, P. Prefácio. In: Jannuzzi, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1985, p. 9-13

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **ALGUMAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, ed. 3, p. 9-25, maio 2004.

____ A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 243 p. (Coleção educação contemporânea). ISBN 8574961027.

____ A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1985. 123 p.

KAFER, Alison. Feminist, queer, crip. Bloomington: Indiana University Press, 2013.

KASPARY, Alice Braibante. **Ensino Remoto Emergencial e as condições de trabalho docente: uma revisão bibliográfica**. Orientador: Thaís de Souza Lapa. 2024. 59 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973–2016)**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 3, p. 329–344, jul./set. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002. Acesso em: 9 jun. 2025.

LIMA, Eloisa Barcellos de. **Consequências Epistemológicas da Eugenia na Gênese da Educação Especial no Brasil**. Curitiba: Appris Editora, 2022. 257 p.
LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. **Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial.** In: BÖCK, Geisa Letícia Kempfer (org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 157–183.

MAGALHÃES, Basílio. **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência**. Rio de Janeiro, Tipologia do Jornal do Comércio, 1913.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência.** 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014

MENDES, Eniceia Goncalves. **Deficiência mental**: a construção cientíifica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Acesso em: 25 nov. 2025

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255 - 272, Mai.-Ago 2005. DOI https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/BPyrWSTNN6XLSpY9ZVtyQWr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 ago. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação, [*s. l.*], v. 7, p. 29-44, jan/dez 2008. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880. Acesso em: 9 abr. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e Educação Especial, Uberlândia, p. 1-7, 2003.

McRUER, Robert. **Crip theory: cultural signs of queerness and disability.** New York: New York University Press, 2006.

PLETSCH, Marcia Denise. **O que há de especial na Educação Especial Brasileira?** Momento - Diálogos em Educação, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357

PRESTES, A. L. O historiador perante a história oficial. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 91–96, 2010. DOI: 10.9771/gmed.v2i1.9607. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9607. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTA CATARINA. Tribunal Regional Federal da 4a Região. **Ação Civil Pública nº 5019568-13.2011.4.04.7200/SC**, 2013.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara e outros ensaios.*** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Maria Luiza Ritta da. **A inclusão de pessoas com deficiência no ensino básico utilizando o desenho universal para aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura.** Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira. 2025. 61 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

SILVA, Otto Marques. A Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje, CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

SILVA, R. H. dos R. **As determinações históricas das tendências teórico-filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil.** In: _____. *Tendências filosóficas da pesquisa em educação especial no Brasil*. [S.l.]: [s.n.], 2011. p. 193–206. DOI: 10.29388/978-65-6070-055-0-0-f.193-206.

SILVEIRA, José Carlos da. **Da institucionalização da Faculdade Catarinense de Filosofia à criação do Ginásio de Aplicaçã**o: a formação de professores em debate. Revista Sobre Tudo, Florianópolis, v. 7, ed. 1, p. 12-26, 2011.

SPRINGER, K. S.; ASSUNÇÃO, S. M. DE; GONÇALVES, Y. D. DE C. Políticas de Inclusão e a realidade profissional: a experiência de uma graduanda cega no Estágio Curricular Supervisionado. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 17, n. 2, p. 223–238, 19 dez. 2018.

TORRES, Natali Esteve. **Trajetória de mulheres com deficiência na educação superior: barreiras e possibilidades**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16365. Acesso em: 8 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Edital Nº 123/DDP/2014.** Florianópolis: UFSC, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. ***Projeto Político Pedagógico*.** Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: https://cap.ufsc.br/projeto-politico-pedagogico/. Acesso em: 1 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC**. Florianópolis: UFSC, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. ***Proposta Pedagógica para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial: a coletividade como fator de promoção de aprendizagem no CA/UFSC.*** Florianópolis: UFSC, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. ***Regimento Interno do Colégio de Aplicação da UFSC.*** Florianópolis: UFSC, 2024. Disponível em: https://cap.ufsc.br/regimento-interno/. Acesso em: 1 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório das atividades desenvolvidas pela Comissão Interna de Acompanhamento a Implementação da Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação da UFSC.** Florianópolis: UFSC, 2019.

VARIZO, Zaira da Cunha Melo; FERREIRA, Maria Judy de Mello. **De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória.** Revista Polyphonía, Goiânia, p. 56, 2010. DOI: 10.5216/rp.v0i0.12708. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/35. Acesso em: 25 nov. 2025.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; KHOURY, Yara Aun. ***A Pesquisa em História***. São Paulo: Ática, 1991.