



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**MAIARA KLAFKE NEUHAUS**

**ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL E NA  
ALEMANHA COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos

2024

MAIARA KLAFKE NEUHAUS

**ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL E NA  
ALEMANHA COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como parte dos requisitos para a conclusão da graduação em Educação Especial.

Orientador(a): Prof. Dr<sup>a</sup> Rosimeire Maria Orlando.

São Carlos

2024

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo aos meus pais, Maria Nelci e José Anselmo (em memória), por não permitirem tudo que eu quis, mas sempre permitirem o que eu precisava, e educação foi uma delas. Obrigada por me incentivarem desde pequena, sempre me deixando livre para fazer minhas escolhas e me orientando que o estudo abriria muitas portas na minha vida. Saudades de você pai, queria ver você se orgulhando de mim em presença física, como isso não é possível, sei que você o faz ali de cima. Eu amo vocês!

A meu esposo Ederson, por ser meu maior incentivador, aquele coorientador na prática. Eu amo você!

À minha filha Isadora, minha motivação de nunca desistir. Todos meus esforços são por você e para você!

A minhas irmãs e meus irmãos, eu sei o quanto torcem por mim. Obrigada por vibrarem comigo a cada conquista durante todos esses anos.

À minha irmã Marilete, minha força, minha base, meu sustento. Obrigada por me ouvir, me acalantar, obrigada pelo amor, apoio, paciência e por me acolher em todos os momentos. Eu te amo!

Às meninas Edna, Nádia e Victória por estarem comigo nos primeiros anos da graduação. Depois, à Ana Beatriz, Júlia Almeida, Laura Lima e Paloma Cardozo, obrigada por me receberem, e me tornarem uma de vocês, a companhia de vocês foi essencial para que esses últimos semestres fossem muito mais divertidos.

Ao meu colega e amigo Diego que infelizmente partiu precocemente. Dedico meu diploma a você!

Agradeço aos meus professores pelo conhecimento passado todos esses anos. Em especial à Professora Doutora Rosimeire Maria Orlando, além da orientação para que esse trabalho fosse concluído, foi minha amiga, minha mãe e minha psicóloga. Que me ouviu, me apoiou, me acalentou. Foi meu incentivo, minha dose de empoderamento diário. Prof. Meire, obrigada por investir grandes expectativas em mim. Você é uma pessoa incrível!

À Mariana Pedrino, Vanessa Paulino e Adriana Corsi por estarem sempre dispostas a me ajudar, aconselhar, me ouvir e solucionar os meus problemas.

A todos que cruzaram meu caminho acadêmico nesses quatro anos, deixo aqui o meu sincero agradecimento.

## RESUMO

A organização e a estrutura do sistema educacional, bem como aos processos pelos quais a educação especial, tanto no Brasil, quanto no mundo, se sistematiza é um tema bastante discutido na universidade e sociedade em geral. Dessa maneira, o presente relatório de pesquisa segue os preceitos de uma análise documental com o objetivo geral de descrever e analisar a estrutura do sistema educacional brasileiro e o alemão, procurando compreender aproximações e distanciamentos das normativas pelas quais se articulam a educação especial, a partir da Declaração de Salamanca e como objetivos específicos: a) mapear o estado, nos dois países, com maior número de matrículas geral; b) analisar propostas legislativas sobre o sistema educacional: Declaração de Salamanca; Constituições Federais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Política de Educação Especial, dos dois países, além dos documentos lançados pela Secretaria Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação da entidade federativa escolhida e c) caracterizar e contextualizar a perspectiva do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil e na Alemanha. Para tanto, foi realizada uma análise em fontes documentais, de arquivo público e de origem escrita. Como resultados, podemos sintetizar que, apesar de ambos os países afirmarem que asseguram o direito à educação para todos, é possível observar que um sistema educacional fortemente focado na formação profissional e econômica, como o alemão, pode apresentar desvantagens em termos de igualdade de acesso. Por outro lado, no Brasil, a situação educacional enfrenta desafios substanciais, incluindo infraestrutura precária, falta de capacitação docente e desigualdades marcantes entre as escolas públicas e privadas. Esses fatores contribuem para um ambiente onde muitos estudantes enfrentam dificuldades para ter acesso a uma educação de qualidade para todos, exacerbando as disparidades já existentes.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Sistema Educacional; Política da educação; Brasil; Alemanha.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Matrículas na educação básica por dependência, segundo as unidades da federação alemã - ALEMANHA - 2021/2022.....	48
<b>Tabela 2:</b> Número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas alemãs ALEMANHA - 2021/2022 .....	50
<b>Tabela 3:</b> Número de matrículas de Alunos com necessidades educativas especiais em escolas especiais/Förderschulen - ALEMANHA - 2021/2022.....	51

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino - BRASIL - 2016-2020 .....	42
<b>Gráfico 2:</b> Percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa - BRASIL - 2020 .....	43
<b>Gráfico 3:</b> Número de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa e a localização da escola - BRASIL - 2020 .....	43
<b>Gráfico 4:</b> Número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa do ensino - BRASIL -2016-2020 .....	44
<b>Gráfico 5:</b> Percentual de alunos matriculados de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa do ensino - BRASIL -2016-2020 .....	45
<b>Gráfico 6:</b> Matrículas na educação básica por dependência, segundo as unidades da federação - BRASIL 2020 .....	46
<b>Gráfico 7:</b> Matrículas na educação básica por dependência, segundo os tipos de escola - ALEMANHA - 2021/2022 .....	47

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Modelo do sistema educacional brasileiro .....	19
<b>Figura 2:</b> Modelo do sistema educacional brasileiro .....	23
<b>Figura 3:</b> Política de Educação Especial do Estado de São Paulo - Diretrizes .....	38

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>14</b>
1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	14
1.2 FONTES DOCUMENTAIS .....	15
1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	16
1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	16
<b>2. INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>16</b>
2.1 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	16
2.2 SISTEMA EDUCACIONAL ALEMÃO.....	19
<b>3. ANÁLISES DOCUMENTAIS .....</b>	<b>23</b>
3.1 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA .....	23
3.2 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (ONU, 2006) .....	25
3.3 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988 ).....	28
3.4 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)/1996 .....	32
3.5 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	35
3.6 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO 2021 .....	37
3.7 LEI FUNDAMENTAL DA REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA .....	40
3.8 LEI ESCOLAR DO ESTADO ALEMÃO BADEN-WÜRTTEMBERG (SCHG) NA VERSÃO DATADA DE 1º DE AGOSTO DE 1983 .....	41



<b>4. ANÁLISE DO NÚMERO DE MATRÍCULAS .....</b>	<b>43</b>
4.1 NÚMERO DE MATRÍCULAS GERAIS (EDUCAÇÃO BÁSICA) NO BRASIL .....	43
4.2 MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	45
4.3 ESTADO BRASILEIRO COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS .....	47
4.4 NÚMERO DE MATRÍCULAS GERAIS (EDUCAÇÃO BÁSICA) DA ALEMANHA..	47
4.5 ESTADO ALEMÃO COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS .....	49
4.6 MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ALEMANHA .....	50
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>

/

## INTRODUÇÃO

As propostas de escolarização destinadas a pessoas com deficiência se produzem articuladas a processos que caracterizam a oferta educacional de um país e a movimentos que expressam tendências mais amplas, delineadas pela produção de conhecimento, pela definição de políticas educacionais e pela ação dos organismos internacionais. (NEVES et al, p. 2, 2019)

Há mais de trinta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação" (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990) e ao analisar a interação entre as políticas públicas de educação em um determinado país e as influências de documentos internacionais, consideramos que as decisões educacionais nacionais são moldadas na maioria das vezes e de maneira direta, com base em orientações provenientes de acordos e diretrizes internacionais. Esses acordos e documentos desempenham um papel significativo na definição das normas e estratégias adotadas pelo país, refletindo uma interconexão entre as políticas educacionais locais e as tendências globais estabelecidas por organizações internacionais e acordos entre nações.

Partindo então do pressuposto que um sistema educacional deve oportunizar o acesso ao conhecimento e a educação de qualidade para todos, independente das diferenças sociais, culturais e individuais, buscamos compreender se os sistemas educacionais brasileiro e alemão, estão realmente comprometidos a tornar seus sistemas escolares inclusivos e apoiar suas escolas no desenvolvimento de todos seus alunos.

O presente trabalho segue os preceitos de uma análise documental e tem como objetivo geral descrever e analisar a estrutura do sistema educacional brasileiro e o alemão, procurando compreender aproximações e distanciamentos das normativas pelas quais se articulam a educação especial, a partir da Declaração de Salamanca.

Como objetivos específicos procuramos: a) mapear o estado, nos dois países, com maior número de matrículas geral; b) analisar propostas legislativas sobre o sistema educacional: Declaração de Salamanca; Constituições Federais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Política de Educação Especial, dos dois países, além dos documentos lançados pela Secretaria Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação da entidade federativa escolhida e c) caracterizar e contextualizar a perspectiva do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil e na Alemanha.

Entendemos que as reformas educacionais são movimentos planetários, ou seja, são “movimentos globais de reforma que se enraízam de maneiras muito diferentes no âmbito dos sistemas educacionais” (AKKARI, 2011, p. 13) e com isso procuramos identificar os

caminhos expressos na legislação de cada país para (re)pensar as práticas e as políticas públicas em direção ao direito à escolarização de todos.

### **O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO**

Apesar de estarmos no século XXI, refletir sobre a escolarização, o centro do direito à educação, e a responsabilidade estatal pela garantia desse direito é um desafio que ainda se impõe. Conforme argumenta Sacristán (2001, p. 13),

parece-nos necessário dar maior destaque ao óbvio, porque, certamente, seus significados estão um tanto desvanecidos na sociedade e também entre os professores. [...] porque foram perdidas as referências que deram origem à sua existência e às formas que adquiriram.

Restaurar o sentido da educação é imprescindível, pois, apesar de ter sido uma das grandes conquistas do homem moderno, ainda hoje é uma das muitas promessas não realizadas em plenitude. Para tanto, é necessário estabelecer uma concepção do direito à educação, numa perspectiva de ser sinônimo de escola de qualidade para todos (SACRISTÁN, 2001).

Para Saviani (1980, p. 51) a função das instituições educacionais seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Conforme Saviani (1980, p. 52) promover o homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Isso implica, afirma o autor, definir para a educação sistematizada objetivos claros e precisos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação. Nesse sentido, Saviani (1980, p. 172) defende a luta pela difusão de oportunidades e pela extensão da escolaridade do ponto de vista qualitativo. Para tanto, as escolas e universidades deveriam assumir a função que lhes cabe de dotar a população dos instrumentos básicos de participação na sociedade.

Ainda assim, é preciso compreender que, a atual sociedade é dividida em classes, e portanto, a educação desses diferentes grupos sociais têm como fim a habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho, isto é, servir às demandas do capital.

Por essa razão, a relação entre o processo de promoção social do homem e os processos educativos de um sistema capitalista é marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas. Marx, afirma que,

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1989, p. 28).

Por conseguinte, nesta sociedade antagônica, cabe ao sistema educacional como um todo oportunizar o acesso ao conhecimento, à cultura, à socialização além de comprometer-se com uma formação de qualidade para todos, importante para o processo de emancipação humana.

Um marco importante na história da educação, tendo em vista o impacto real nos sistemas educacionais mundiais, principalmente voltado às políticas públicas para a educação inclusiva e para a Educação Especial, foi no dia 10 de junho de 1994 - na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Salamanca (Espanha). Nessa conferência, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais formularam uma resolução em que reafirmam o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para estudantes com necessidades especiais<sup>1</sup> dentro do sistema regular de ensino e a não segregação deles em espaços de educação.

Sabemos que as organizações internacionais têm influência significativa na discussão e reflexão sobre conceitos, reformas e inovações nas políticas educacionais entre os países. No entanto, levanta-se uma preocupação de que essa influência possa levar a uma certa uniformização dos modelos educacionais, limitando a diversidade e a adaptabilidade necessárias para atender às particularidades locais.

O dinamismo dos sistemas de ensino é evidenciado pelas interpretações das políticas educacionais internacionais e sua interação com organizações locais. No entanto, destaca-se que a autonomia relativa das escolas em relação ao controle federal, estadual e municipal

---

<sup>1</sup> Termo utilizado na Declaração de Salamanca.

possibilita movimentos de interpretação e recriação das políticas, atribuindo significados aos textos normativos de acordo com seus contextos específicos.

A autonomia das escolas, aliada à capacidade de atentar para seus contextos locais, pode gerar novas interpretações das políticas educacionais.

Ainda assim, destacamos a complexidade e a dinâmica envolvidas na implementação de políticas educacionais públicas sejam elas nacionais e/ou internacionais, ressaltando a necessidade de considerar as nuances locais para garantir a eficácia e a relevância dessas políticas em diferentes contextos nacionais.

Mainardes (2006), fundamentado em S. Ball (1992), promove uma discussão acerca dos diversos e interligados contextos das políticas educacionais. Ele examina o ambiente de influências em que as políticas públicas têm sua origem, onde os discursos políticos são moldados pela circulação internacional de ideias, ao mesmo tempo em que sofrem influências nacionais, sujeitas a confrontos e ressignificações.

No âmbito da produção textual, ainda segundo o autor, as políticas públicas emergem por meio de disputas e acordos. Apesar de existir uma agenda internacional comum para a implementação da Educação Inclusiva em distintos países, cada nação, em seu momento histórico, político e social específico, reconfigura o sistema e as políticas para responder às mudanças no cenário, agindo de maneira apropriada no contexto prático.

O entendimento é que, embora haja uma convergência global na promoção da Educação Inclusiva, a interpretação e aplicação dessa agenda variam em conformidade com as especificidades de cada país. Cada nação, dentro de seu próprio contexto, adapta e ajusta as políticas educacionais, reconhecendo as nuances locais e respondendo às transformações no cenário educacional. Dessa forma, a análise de Mainardes destaca a complexidade dos processos de formulação e implementação de políticas educacionais, sublinhando a importância de considerar os diversos fatores e contextos que influenciam a maneira como essas políticas são concebidas e postas em prática. E para ele, o contexto da prática é “onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006 , p. 53).

Assim, espera-se com esse estudo, contribuir para o entendimento de como ambos os países, após serem signatários e estarem comprometidos a defender os princípios do direito à escolarização, se organizam através de Leis e Legislações de âmbito federal ou estadual de modo a garantir a escolarização de todos, inclusive das pessoas com deficiência<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Segundo a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 2º. Se considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma

# 1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

## 1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste trabalho, com o objetivo de descrever e analisar a estrutura do sistema educacional brasileiro e o alemão, procurando compreender aproximações e distanciamentos das normativas pelas quais se articulam a educação especial, a partir da Declaração de Salamanca, lançamos mão de uma análise documental. Para Cellard (2008, p. 303), a análise documental é o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”.

Gaio, et. al. (2008) diz,

quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores cujos objetos são documentos estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos: Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008 p.148).

A definição do procedimento metodológico desta pesquisa – análise documental –, deveu-se à possibilidade de ter acesso online a documentos oficiais que contêm proposições em termos das estruturas dos sistemas educacionais tanto brasileiro quanto alemão.

A pesquisa tratou de uma análise documental de políticas que envolvem o sistema educacional dos dois países no geral (Brasil e Alemanha), porém a autora optou por focar em apenas um estado de cada país, visto que em ambos os países, cada estado é responsável por fornecer a educação de base (ensino fundamental) a seu alunado, cabendo a eles a responsabilidade pela administração da educação.

---

ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

## 1.2 FONTES DOCUMENTAIS

Na presente análise documental, o material empírico estudado constituiu-se de três tipos de fontes documentais, de arquivo público e de origem escrita, a saber,

a) aquelas representativas das políticas estaduais e/ou nacionais Brasileiras:

- BRASIL. Constituição (1988). Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: janeiro de 2008.
- SÃO PAULO (Estado). Política de Educação Especial do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.

b) aquelas representativas das políticas estaduais e/ou nacionais alemãs.

- ALEMANHA. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Artigo 7 da Lei Fundamental da República Federal da Alemanha, de 23. Mai 1949. Deutschland, Bonn am Rhein, 23. Mai 1949.
- UN-BRK. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen” (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD). Artigo 24, de 3. Mai 2008. New York.
- SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG (SCHG) IN DER FASSUNG VOM 1. AUGUST 1983 (Lei Escolar do estado alemão Baden-Württemberg (SchG) na versão datada de 1º de agosto de 1983, tradução da autora)

c) aquelas publicadas por agências multilaterais.

- UNESCO. Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha, 1994;

Se ressalta que as fontes trabalhadas foram extraídas apenas das páginas oficiais.

A justificativa de escolher os dois estados com o maior número de matrículas de cada país, se dá no enfoque que cada estado é responsável por fornecer a educação de base (ensino fundamental) a seu alunado, cabendo a eles a responsabilidade pela administração da educação.

Exploramos as ligações existentes entre as fontes documentais, para estabelecer relações, comparações e associações do entendimento dos dois países, quanto ao contexto do direito à escolarização internacional.

### **1.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

A coleta de dados foi realizada no site do Senado Federal, do Ministério da Educação, nos sites das Secretarias Estaduais de Educação e do site da Assembleia Federal Alemã.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005),

o estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais - legislação, relatório, documento - para ler o que dizem, mas também captar o que “não dizem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Em um primeiro momento, acessamos estes sites e todos os documentos foram salvos em pastas no computador a fim de usar os documentos para grifos e comentários particulares.

A coleta aconteceu no período de abril a junho de 2023.

### **1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Sobre a análise de conteúdo dos documentos, é importante ressaltar que ela:

não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas. (CAMPOS, 2004, p. 613)

Para análise do material, realizou-se a leitura na íntegra de todas as fontes documentais e destacou-se unidades temáticas que se relacionam tais como: “estrutura do sistema educacional”, “acesso à escolarização”, “direitos à educação”, “matrículas gerais”, “matrículas de pessoas com deficiência” de ambos os países.

Após a separação do material (artigos para fundamentação teórica e/ou documentos) de acordo com os temas, desenvolveu-se uma organização lógica e, quando possível, temporal dele, para que se procedesse à escrita dos achados.

## **2. INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS**

### **2.1 Sistema Educacional Brasileiro**



O sistema educacional brasileiro regulamenta-se principalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituída pela lei nº 9394, de 1996. É apoiado essencialmente nelas que o governo brasileiro mantém programas educacionais pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Constituição de 88 em seu art. 211 assegura que, na construção do Sistema Nacional de Educação deve-se ter como referência o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Segundo Saviani (2010), na repartição das responsabilidades, os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico. Assim, as normas básicas que regularão o funcionamento do sistema serão de responsabilidade da União, consubstanciadas na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE), traduzidas e especificadas pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os estados poderão expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais.

Com a Lei nº 9.394/96 (LDB) o objetivo tornou-se normatizar o sistema educacional e garantir acesso e permanência igualitário e para todos. Essa lei, de forma geral, oferece um conjunto de definições políticas que orientam o sistema educacional e introduz mudanças importantes na educação básica do Brasil. A Carta Magna e a nova LDB dão suportes legais para que o direito a uma educação de qualidade seja realmente consubstanciado, assegurando a formação integral do indivíduo e a sua inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade (SOUZA; SANTOS, 2019, p. 4).

Desse modo, a nova proposta para a educação brasileira, assegurada pela Lei nº 9394/96 tem como meta, a democratização e universalização do conhecimento básico, oferecendo educação e cuidado com a escolarização, assumindo um caráter intencional e sistemático, que oferece uma atenção especial ao desenvolvimento intelectual, sem descuidar de outros aspectos como o físico, o emocional, o moral e o social (BRASIL, LEI Nº 9394/96).

A estruturação da educação escolar em níveis de ensino foi estabelecida, portanto, pela LDB de 1996, a qual substituiu a normatização anterior à sua promulgação que, ao longo da história da educação brasileira, estruturou a educação através de três graus de ensino, com diferentes denominações – primário, secundário e superior; ou 1º grau, 2º grau e 3º grau (CAVALCANTE, 2000).

Atualmente, a educação escolar brasileira compõe-se de:

I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e

II - Educação superior.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, deve ser ofertada em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade. O ensino fundamental, que se inicia aos seis anos de idade, tem a duração de nove anos de escolaridade, e o ensino médio, etapa subsequente ao ensino fundamental, tem duração de três anos, devendo possibilitar o prosseguimento de estudos (LDB/1996).

Segundo o artigo 211, § 2º da Constituição (1988), os municípios são responsáveis por fornecer a educação de base, ou seja: creches (até 3 anos), pré-escolas (4 e 5 anos) e o ensino fundamental (7 a 14 anos) sendo essa última etapa compartilhada com os estados, os quais são também responsáveis pela oferta de Ensino Médio (15 – 17 anos). A União é responsável por formular as normas e redistribuir verbas, além de exercer, quando necessário, a função supletiva. Assim, a União exerce uma função em caráter supletivo e redistributivo para toda a Educação.

A educação superior se situa no nível de ensino acima da educação básica e tem como algumas das finalidades estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (LDB/1996, art. 43). Além disso, as instituições de educação superior autorizadas a oferecer o nível superior de ensino são somente três: faculdades, centros universitários e universidades (Decreto 5.773/2006, art. 12).

Quanto à Educação Especial no Brasil, desde a Constituição de 88 o artigo 208 que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, é afirmado que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Em 1996, através da LDB, criou-se um capítulo específico para a Educação Especial (CAPÍTULO V). Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento

educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A partir de então outros decretos, leis e resoluções foram criadas e sancionadas a fim de garantir que todos, inclusive educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tivessem uma educação de qualidade e um desenvolvimento pleno das potencialidades.

Na figura abaixo, sintetizamos o modelo do sistema educacional brasileiro através de seus níveis e modalidades de ensino.

**Figura 1:** Modelo do sistema educacional brasileiro

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO																												
EDUCAÇÃO BÁSICA	<b>Educação infantil</b> <b>1ª etapa</b> Creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) É gratuita mas não obrigatória. É de competência dos municípios.																											
	<b>Ensino Fundamental</b> <b>2ª etapa</b> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="9">Idade e Anos</th> </tr> <tr> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> <th>11</th> <th>12</th> <th>13</th> <th>14</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1º</td> <td>2º</td> <td>3º</td> <td>4º</td> <td>5º</td> <td>6º</td> <td>7º</td> <td>8º</td> <td>9º</td> </tr> </tbody> </table>	Idade e Anos									6	7	8	9	10	11	12	13	14	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
	Idade e Anos																											
	6	7	8	9	10	11	12	13	14																			
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º																				
<b>Ensino Médio</b> <b>3ª etapa</b> Educação de Jovens e Adultos- Mínimo: 15 anos de idade Educação Especial É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não. Educação profissional e Tecnológica Educação Indígena Educação do campo Educação de jovens e adultos – EJA (mín. 18 anos)																												
EDUCAÇÃO SUPERIOR	É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. Cursos sequenciais Cursos e programas de extensão Educação profissional Educação a Distância Graduação Pós-graduação																											
	O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Lato Sensu (especializações e MBAs) Strictu Sensu (mestrados, doutorados e pós-doutorado)																											

Fonte da imagem: Jus.com.br.

## 2.2 Sistema Educacional Alemão

O sistema educacional alemão, por sua vez, não é um sistema nacional único. A competência para a educação escolar na Alemanha recai sobretudo sobre os 16 estados, fazendo com que existam diferentes sistemas, currículos e tipos de escola. Porém, a Conferência Permanente de Ministros da Educação e Cultura ( Kultusministerkonferenz, abreviação: KMK) garante a equivalência ou equiparação dos cursos e conclusões.

Segundo o site oficial do Kultusministerkonferenz, os ministros e senadores de cada estado alemão são os responsáveis pela educação e formação, universidades e pesquisa, bem como assuntos culturais e trabalham juntos na Conferência Permanente dos Ministros da Educação. Os estados federais assumem sua responsabilidade pelo estado como um todo de forma auto coordenada. Em questões de importância transnacional, asseguram o nível necessário de qualidade na educação, ciência e cultura. (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2022, traduzido pela autora).

A Lei Fundamental da República Federal da Alemanha, aprovada formalmente em 13 maio de 1949 (Grundgesetz), é a Constituição da Alemanha e tem um papel norteador e decisivo na Conferência Permanente dos Ministros da Educação.

Porém, nela, apenas atribuiu-se um catálogo específico de tarefas ao governo federal e, de outra forma, atribuiu os poderes e tarefas estaduais aos estados (Artigo 30 da Lei Fundamental). Isso coloca o sistema educacional sob a total responsabilidade dos estados.

A distribuição de competências na Lei Fundamental deu aos estados o direito e a oportunidade de moldar e desenvolver de forma independente a área que lhes é atribuída com base nas respectivas circunstâncias históricas, geográficas, culturais e político-sociais.

No Artigo 7, parágrafo 1. dos direitos fundamentais garantidos pela Lei Fundamental da República Federal da Alemanha, todo o ensino é submetido à fiscalização do estado (tradução da autora). O que dá, portanto, total autonomia e responsabilidade a cada estado federativo em estruturar e fundamentar seu próprio ensino educacional.

Ainda assim, segundo o Bundeszentrale für politische Bildung (Agência Federal de Educação Cívica Alemã), no geral, o sistema educacional alemão é composto por cinco grandes níveis de ensino:

- I - Pré-primário;
- II - Primário;
- III - Secundário inferior;
- IV - Secundário superior; e
- V - Superior.

Cada uma dessas áreas educacionais, por sua vez, inclui várias instituições de ensino ou cursos educacionais e como dito anteriormente, cada estado federal poderá estruturar seu sistema autonomamente.

Segundo a Agência Federal de Educação Cívica Alemã (Bundeszentrale für politische Bildung), a estrutura básica comum do sistema educacional em todos os estados da federação, pode-se dizer que segue um modelo, como por exemplo, o pré-primário começa a partir do 1º ano de vida, não é obrigatório, além de ter um custo que varia de um estado para o outro. A escola primária geralmente começa aos seis anos de idade, quando começa a escolaridade obrigatória e abrange da 1ª a 4ª série. Porém já nesse nível é possível identificar diferenças entre estados. Em alguns estados a escola primária abrange da 1ª a 6ª série. Além disso, essa fase é o único nível de ensino que é frequentado por quase todos os alunos juntos. Só ao final da escola primária, é que uma recomendação de carreira escolar para o nível secundário é feita, com base nas notas escolares (e possivelmente em outros critérios, como aprendizado e comportamento, determinados pelo sistema escolar de cada estado). Na maioria dos estados a recomendação de carreira escolar não é obrigatória e os pais poderão decidir pelo futuro de seus filhos. No entanto, dependendo do estado federal, se os alunos optarem por um tipo de escola não recomendado, eles geralmente têm que fazer um vestibular e/ou passar por um estágio na escola escolhida. No nível secundário inferior, o sistema de ensino está dividido em diferentes tipos de escolas ou cursos, que são ministrados de acordo com diferentes currículos, a depender de cada estado. Geralmente baseadas em uma qualificação específica, apresentam:

- a) Hauptschule/Mittelschule;
- b) Realschule;
- c) Gymnasium;

A Hauptschule/Mittelschule, escola de ensino médio profissionalizante, tem como foco principal uma formação geral básica, sendo caracterizada como uma “escola menos exigente”, nela, os alunos são preparados para seguir na educação profissional, com a escola se comprometendo na ajuda da procura por emprego e criando as condições para uma formação profissional qualificada. Esse tipo de escola é concluído geralmente no 9º ano, a depender do estado.

A Realschule, escola de nível médio industrial que tem a finalidade de preparar seus alunos para o sucesso de empresas, oferece uma ampla educação geral e pré-profissional. A escola caracteriza-se por uma oferta educativa autônoma que inclui também disciplinas profissionais. Assim, lança as bases para a formação profissional e posterior trabalho

qualificado em uma ampla gama de profissões com diversas exigências teóricas e práticas. Além disso, cria os pré-requisitos escolares para a transição para outros cursos escolares, inclusive o ingresso na universidade. Esse modelo de escola compreende, geralmente, os anos do 5º a 10º, dependendo de cada estado federativo.

O Gymnasium, ou Escola de Ensino Médio Acadêmico, considerada como “escola de alto nível”, dá a educação geral em profundidade necessária para estudos universitários e cria pré-requisitos adicionais para a formação profissional fora da universidade. A escola abrange do 5º ao 13º ano (podendo variar em cada estado). O Gymnasium baseia-se no ensino básico, conclui com o exame Abitur e confere a qualificação geral para o ingresso na universidade.

Por conseguinte, o nível secundário superior inclui escolas gerais e profissionais em tempo integral, bem como a formação profissional nesse sistema dual. Quanto a quem pode se matricular nessas escolas depende muito do certificado de conclusão da escola anterior. Além disso, para poder estudar nessas escolas integrais, os jovens devem primeiro encontrar uma posição de aprendizagem em uma empresa.

Já o nível superior do sistema educacional alemão inclui as universidades, faculdades técnicas e outros tipos de ensino superior conducentes a um grau acadêmico.

O sistema educacional alemão tem também as Escolas de Necessidades Especiais (Förderschulen) e que também são compostas pelos níveis primário, secundário inferior e secundário superior.

A partir desta breve contextualização, cabe destacar que desde 1994, logo após a ratificação da Declaração de Salamanca, em uma atualização da Lei Fundamental da República Federal da Alemanha (Constituição Alemã), a denominada inclusão é um objetivo social e político no país, e, de acordo com o Artigo 3, ninguém pode ser prejudicado por causa de sua deficiência (Artigo 3 da Lei Fundamental).

Já em 2009, a Alemanha, assim como o Brasil, ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Art. 24 deste acordo internacional obriga os Estados contratantes a garantir um sistema educacional “inclusivo”. Nesse contexto, exige-se que as crianças com e sem deficiência sejam ensinadas juntas nas escolas regulares.

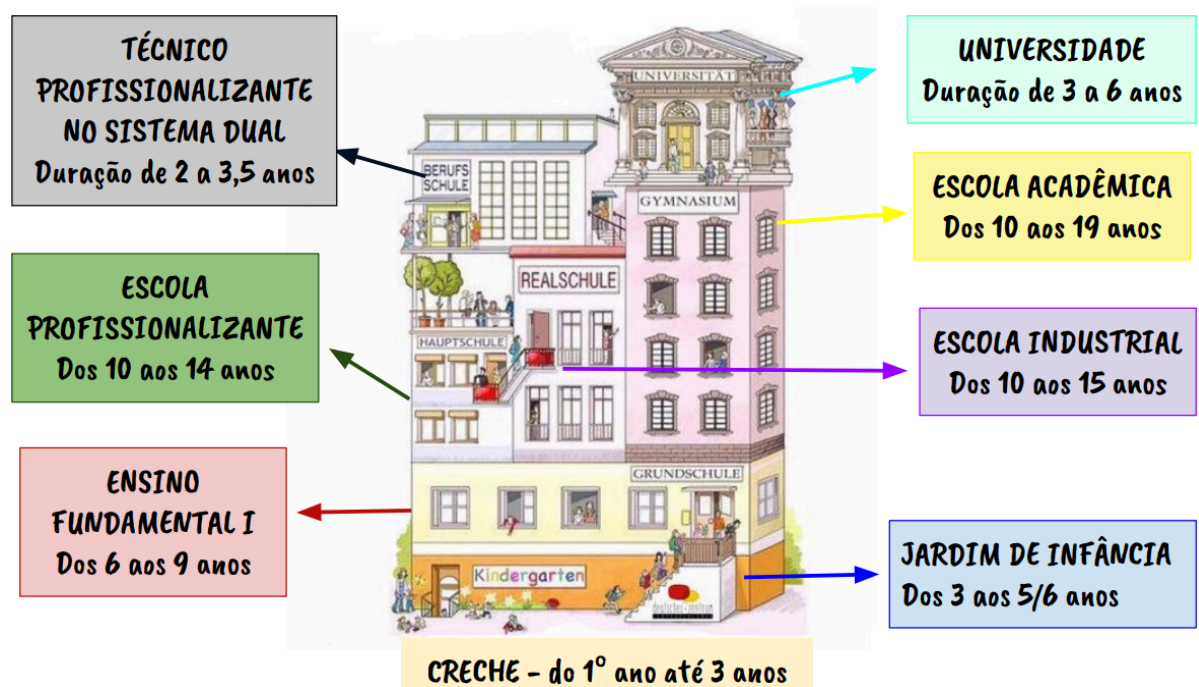
Porém, em uma pesquisa comparativa com diversos países, a Agência Federal de Educação Cívica Alemã (Bundeszentrale für politische Bildung) chegou ao resultado de que uma grande proporção de alunos com necessidades educacionais especiais na Alemanha é ensinada fora do sistema regular de ensino. Dependendo do estado federal, existem até onze tipos diferentes de escolas especiais (por exemplo, escolas especiais para surdos, cegos, deficientes de fala, dificuldades de aprendizagem), que em alguns estados federais também

são chamadas de escolas especiais, centros de necessidades especiais ou escolas para os deficientes. Nelas, os alunos são divididos em grupos pequenos de aprendizagem e adaptados às respectivas deficiências. Isso, juntamente com um ambiente menos estressante, a Agência Federal de Educação Cívica Alemã promete aos alunos um desenvolvimento mais bem-sucedido do que em uma escola regular.

Apesar deste discurso da Agência Federal de Educação Cívica Alemã, vários pesquisadores e representantes da educação inclusiva negam o benefício. Segundo o Bundeszentrale für politische Bildung, mais de três quartos de todos os alunos com necessidades especiais saem da escola sem um certificado do ensino médio.

Na figura abaixo, sintetizamos o modelo do sistema educacional alemão através dos principais tipos de escolas e modalidades de ensino.

**Figura 2:** Modelo do sistema educacional alemão



Fonte: elaboração da autora

### 3. ANÁLISES DOCUMENTAIS

#### 3.1 Declaração de Salamanca

Na década de 1990, o movimento de integração educacional passou por uma transformação significativa, demandando uma abordagem institucional em que a Educação regular e especial se unisse em uma ação conjunta. Em 1990, a Organização das Nações

Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) estabeleceu uma agenda internacional “Educação para Todos” (Conferência de Jomtien), consagrando o direito à educação para todos com o modelo de uma escola inclusiva.

Como um reforço ao compromisso com a “Educação para Todos” e a fim de aprofundar a discussão iniciada durante a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nesse evento, foi elaborada a "Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais", que sinalizou a disseminação de preceitos neoliberais por meio de políticas públicas.

A Declaração de Salamanca de 1994 oferece uma estrutura de ações que reforçam a ideia de “educação para todos”, destacando a ênfase na educação inclusiva.

Como consta no documento (1994), “todas as crianças de ambos os sexos têm um direito fundamental à educação, o que deve dar-lhes a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos” (ESPANHA, 1994, p. 7), além disso, cada criança é única, com suas próprias características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizado. Com isso, as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de frequentar escolas regulares, garantindo inclusão e igualdade de acesso à educação, com a garantia de que essas escolas “deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança” (ESPANHA, 1994, p.15), capaz de satisfazer essas necessidades.

A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca foi disponibilizada no Brasil em 1994 e posteriormente reeditada em 1997. Esse período coincide com um contexto político democrático no país, no qual diversos grupos sociais começaram a ganhar força e a participar ativamente nas discussões sobre políticas educacionais.

Neste cenário, na área da Educação Especial, observou-se a disseminação do pensamento relacionado à integração da pessoa com deficiência na escola comum. Essa perspectiva foi normatizada pela Política Nacional de Educação Especial em vigor na época (BRASIL, 1994). A partir de então, e com a versão atual da Declaração de Salamanca disponível no website do Ministério da Educação reflete se um cenário político que atribui à educação a responsabilidade pela inclusão social. Nessa lógica, no campo educacional, a educação inclusiva ganha força focada no âmbito da Educação Especial como sua promotora e responsável na escola garantindo uma educação para todos, a qual possibilitará ao cidadão a inserção no mercado de trabalho e nas condições de consumo (BREITENBACH et. al., 2016, p. 365).



A Declaração de Salamanca não apenas reafirmou o compromisso global com a Educação Inclusiva, mas também inspirou mudanças concretas nas políticas educacionais ao redor do mundo. A ideia central era a de que todas as escolas deveriam ser capazes de oferecer uma educação inclusiva, assegurando que alunos com diferentes habilidades e necessidades pudessem aprender juntos em um ambiente respeitoso e acolhedor. Essa iniciativa representou um marco importante na promoção da igualdade de acesso à educação e na valorização da diversidade no ambiente escolar.

Entretanto, Bueno (2006) argumenta que o texto da Declaração parece negligenciar a realidade de que, mesmo antes da década de 1990, alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais já frequentavam escolas, especialmente aquelas de caráter privado.

Ainda, para Bueno (2006) a Declaração de Salamanca assume que “[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto às práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2006, p. 16).

O autor finaliza dizendo que a Declaração de Salamanca apresenta certo avanço por não se voltar a uma escola inclusiva, mas destaca a importância de os governos priorizarem tanto politicamente quanto financeiramente o aprimoramento de seus sistemas educacionais, tornando-os capazes de incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Isso é fundamental quando se trata do princípio da educação inclusiva (BUENO, 1999).

### **3.2 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)**

Adotada pela Assembléia Geral no dia 13 de dezembro de 2006, e aberta à assinatura dos Estados-partes em 30 de março de 2007. A Convenção da Organização das Nações Unidas (CDPD - ONU) sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, segundo o portal do senado federal, é um tratado internacional e tem status constitucional, sendo definida como um documento histórico sendo redigidos cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, revestidos com tudo que se faz indispensável para a emancipação dos cidadãos.

Eram necessárias vinte ratificações para que a CDPD ganhasse vigência e o último desses instrumentos foi entregue ao Secretariado da ONU em 3 de abril de 2008. Desse modo, ela entrou em vigência no dia 3 de maio de 2008. Com a Convenção da ONU,

Se não houver acessibilidade significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei. Cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, assim como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007, p.6).

Opondo-se às formas diretas e sutis de discriminação contra as pessoas com deficiência que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, p. 1) reconhece o conceito deficiência como uma definição “em evolução”, uma vez que tal condição é parte da diversidade humana e 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” (ONU, 2006, p. 22). A Convenção fundamenta seu conteúdo nos direitos humanos e por isso agrega princípios importantes para a definição de deficiência como barreiras atitudinais, participação social e igualdade de oportunidade (ONU, 2006).

No texto da Convenção (ONU, 2006), pessoas com deficiência são aquelas com impedimento “físico, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, obstruem a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, art. 1). Desta forma, a condição de deficiência caracteriza-se na relação da pessoa com os ambientes e os demais; interação esta que pode favorecer ou não o usufruto pleno dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em sua tradução, lê-se o documento da Convenção da Organização das Nações Unidas em seu Artigo 24 - Educação:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e

compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive: a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares; b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Dhanda (2008), diz que

A Convenção deu origem a direitos híbridos. Trata-se daqueles direitos que têm componentes civis e políticos, de um lado, e sociais e econômicos, de outro. A criação desses direitos fortaleceu a indivisibilidade do discurso na jurisprudência sobre direitos humanos. A questão é como eles devem ser interpretados: devem ser ditados pela jurisprudência dos direitos políticos e civis? Ou devem ser guiados pelas teorias em torno dos direitos sociais e econômicos? A ambigüidade do texto do Artigo 4 (2) da CDPD permite os dois tipos de interpretação (DHANDA, 2008, p.55).

Em 30 de março de 2007, o Brasil assinou o documento na sede da ONU em Nova York. Em abril ficou pronta a tradução oficial em língua portuguesa, publicada em setembro. Em 9 de julho de 2008, a CDPD foi ratificada com equivalência de Emenda Constitucional pelo Senado através do Decreto Legislativo nº 186. Em 25 de agosto de 2009 a CDPD foi promulgada pelo Presidente da República através do Decreto nº 6.949 (DHANDA, 2008, p.43).

Já a Alemanha, segundo o documento UN-Behindertenrechtskonvention, atualizado em 2018 e traduzido pela autora, foi um dos primeiros estados a assinar o acordo em 30 de março de 2007. A ratificação foi aprovada pelo Bundestag em dezembro de 2008. No dia 1º de janeiro de 2009 a CDPD foi aprovada pelo Conselho Federal e entrou em vigor em 24 de fevereiro de 2009 (DIE UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION ÜBEREINKOMMEN ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN, 2018, p. 4).

### **3.3 Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988 )**

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), promulgada em 5 de outubro de 1988, é um documento fundamental que estabelece os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos brasileiros. A realização desses direitos não apenas demanda, mas também depende da mobilização da sociedade, pois é dela que surgem as necessidades e as angústias que direcionam a busca por garantias e melhorias.

A Constituição Federal de 1988 traz, como um dos seus objetivos fundamentais, "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Ao ordenar a sociedade e o Estado, a Constituição também dispõe sobre a educação e sobre a forma de concretizá-la. Constitucionalmente, a educação brasileira deve ser direito de todos e obrigação do Estado; deve acontecer em escolas; deve seguir determinados princípios; deve ratificar a autonomia universitária; deve conservar a liberdade de ensino; e principalmente deve converter-se em direito público subjetivo, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente (Constituição Federal de 1988).

Por sua grande importância, é preciso indicar aqui os artigos do regime jurídico da educação, na Constituição Federal de 1988:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988 )

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parágrafo 1- É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. Parágrafo 2º - O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988)

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade

própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Parágrafo 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Parágrafo 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Parágrafo 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

Art. 209 - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988)

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Parágrafo 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Parágrafo 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Parágrafo 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Parágrafo 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Parágrafo 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Parágrafo 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. Parágrafo 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. Parágrafo 6º A União, os Estados,

o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. Parágrafo 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. BRASIL, 1988).

Como vimos através de seus artigos e ao contrário do que muitas vezes se percebe, o Direito Educacional não se limita a uma mera exposição, por vezes simplista, da legislação educacional. Trata-se de uma área de estudos jurídicos com contribuições significativas e que dão o respaldo legal de acesso à educação.

Na Constituição Federal de 1988, a educação é considerada um bem jurídico, essencialmente porque através dela se constrói uma sociedade livre, justa e solidária. É somente por meio da educação que se assegura o desenvolvimento nacional, conforme estabelecido no artigo 3º, que apresenta os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (Art. 3º).

Para Vieira (2001), como um direito público subjetivo, a educação possui proteção legal por ser considerada um bem jurídico, tanto de natureza individual quanto coletiva. Ela detém a força de um direito de ação, sendo passível de ser reivindicada e garantida perante a legislação. Essa perspectiva ressalta a importância do Direito Educacional como um campo de estudo que vai além da mera análise normativa, abrangendo também aspectos jurídicos relacionados aos sujeitos envolvidos no processo educacional e à promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Curry (2002) completa dizendo que a,

Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por

isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão.

### **3.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1996**

Construída a partir de intensa participação do governo e da sociedade civil em discussões travadas desde a década de 1970, a LDBEN, sancionada em 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), é um importante instrumento de estudo para o entendimento das diferentes concepções de educação no Brasil nas últimas décadas.

Conforme Kassar (2011), a partir dessas ações em âmbito mundial, começa a se difundir, no Brasil, o discurso da “inclusão” da pessoa com deficiência, em substituição à “integração”. É nesse contexto, que tramitou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que culminou na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que, no artigo 58, define a Educação Especial como: “[...] modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996 , p. 01). Kassar ainda salientou que, não obstante as indicações internacionais, no Brasil, permaneceu a “complementaridade de ações”, em que instituições privadas continuaram ativas, perspectiva que começou a mudar a partir dos anos 2000, quando o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) começou a determinar a matrícula das crianças com deficiência nas escolas comuns, com a indicação do atendimento educacional especializado, “prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais”. (KASSAR, 2011 , p. 72).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reflete uma proposta educacional alinhada aos objetivos globais de erradicação do analfabetismo e à promoção do acesso universal à escola, assim como à permanência dos alunos nesse ambiente. A elaboração dessa lei ocorreu em um contexto pós-Constituição Federal de 1988 e foi influenciada por documentos internacionais, notadamente a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990), e o acordo de Salamanca (1994).

Esses documentos internacionais tinham como objetivo mitigar os déficits educacionais em escala global. A busca pela equidade, um dos princípios fundamentais desses acordos, representa explicitamente uma das características centrais da política educacional contemplada na LDBEN de 1996. Esta política, conforme destacado por Martins (2010), é considerada uma política pública social, pois se dedica à redução das desigualdades, orientando-se para o indivíduo não apenas como consumidor, mas como cidadão detentor de direitos.



Portanto, a LDBEN de 1996 incorpora os ideais de acesso amplo, permanência na escola e equidade, alinhando-se aos compromissos internacionais de erradicação do analfabetismo e promoção da inclusão educacional como um direito fundamental do cidadão. Essa abordagem reflete a consciência da importância da educação como instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 1996).

A versão da LDBEN aprovada em 1996 garantiu:

- Ampliação do direito da educação dos 4 aos 17 anos.
- Organização da educação nacional com a distribuição de competências educacionais entre a União, Estados, DF e Municípios.

- Obrigações dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e dos sistemas de ensino.

- A Educação Básica e Superior.

- As modalidades de ensino.

- Os profissionais da educação e os seus requisitos.

- Recursos financeiros destinados à educação.

Como Princípios e Fins da Educação:

- Consagra a educação como direito universal, incumbência tanto do Estado quanto da família.

- Tem como objetivos o pleno desenvolvimento individual, a preparação para o exercício da cidadania e a capacitação para o mercado de trabalho.

- Ensino Básico:

- Compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

- Estabelece diretrizes curriculares nacionais, respeitando a diversidade cultural e regional.

- Currículo Escolar:

- Define conteúdos mínimos obrigatórios, promovendo a adaptação às características locais e preservando a autonomia das escolas.

- Avaliação Educacional:

- Adota uma abordagem contínua e cumulativa, visando ao estímulo do desenvolvimento do aluno.

- Educação Profissional e Tecnológica:

- Integra-se aos diversos níveis e modalidades de ensino, contribuindo para a formação integral do cidadão e sua inserção no mercado de trabalho.

- Educação Superior:

- Abrange cursos de graduação e pós-graduação, garantindo a liberdade de ensino, pesquisa e extensão.
- **Financiamento da Educação:**
  - Deve ser garantido por meio de recursos provenientes de impostos, transferências e outras fontes, assegurando a adequada sustentabilidade do sistema.
- **Profissionais da Educação:**
  - Estabelece diretrizes para a formação de professores, enfatizando a importância da formação continuada.
- **Gestão Democrática:**
  - Propõe a participação ativa das comunidades escolares na gestão das instituições de ensino, promovendo uma abordagem democrática.
- **Atendimento Educacional Especializado:**
  - Garante o acesso e permanência na escola para pessoas com deficiência, promovendo a inclusão educacional. (BRASIL, 1996)

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 43), a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, foi apresentada como uma lei moderna que teria como norte o século XXI: “Afirmado que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno”.

A LDBEN/96 instaurou o conceito de educação básica como direito da cidadania e dever do Estado cobrindo três etapas sequenciais da escolarização: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E os recursos vinculados devem ser voltados para a manutenção e o desenvolvimento da educação (CURRY, 2002, p.174). Além disso, o autor complementa que “ao prescrever o dever do Estado na efetivação do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) destaca a necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino. Isso é definido como a variedade e quantidade mínimas de insumos por aluno, essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (conforme o inciso IX, art. 4º)”. (CURRY, 2002, p.174)

Ademais, a legislação estabelece que a União, em colaboração com os entes federados, terá o papel de estabelecer um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental. Esse padrão é fundamentado em um custo-aluno mínimo, visando assegurar um ensino de qualidade. Dessa forma, busca-se promover a equidade e a efetivação do direito à

educação, garantindo que recursos adequados sejam destinados para proporcionar uma experiência educacional condizente com padrões mínimos de excelência (BRASIL, 1996)

Em relação à Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 trata a Educação Especial em capítulo específico (CAPÍTULO V), com três artigos e a estabelece como uma modalidade de ensino voltada para os educandos com necessidades especiais, preferencialmente integrados à rede regular de ensino. Embora haja um avanço na discussão sobre a integração, é importante notar que o termo "preferencialmente" deixa espaço para que o ensino ocorra não apenas na rede regular, mas também em instituições especializadas. O Artigo 58, parágrafo 1º, da lei menciona a possibilidade de serviços especializados na escola regular, mas não esclarece quem determina a necessidade desses serviços. No 2º parágrafo do mesmo artigo, é estipulado que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando a integração não for possível devido às condições específicas do aluno. Essa disposição cria instrumentos legais que, em certos casos, permitem a permanência de alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas.

Dessa forma, a legislação proporciona uma abordagem flexível, reconhecendo a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência, mas também levanta questões sobre a interpretação e aplicação prática dessas disposições, especialmente no que diz respeito à decisão sobre a necessidade de serviços especializados e a possibilidade de atendimento em ambientes segregados. (BRASIL, 1996, CAPÍTULO V)

### **3.5 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

De acordo com a PNEE (2008), a educação especial assume um papel central na proposta pedagógica da escola, direcionando-se especificamente para alunos com deficiência,

transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em colaboração estreita com o ensino comum, a educação especial orienta-se para atender às necessidades educacionais especiais desses estudantes. Conforme Garcia e Michels (2011), essa definição retoma os termos da década de 1990, quando vigorava o paradigma da integração.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial (2008) assegura que

os alunos com deficiência são identificados como aqueles que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, quando associados a diversas barreiras, podem limitar sua participação plena na escola e na sociedade. No caso dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, englobam indivíduos com alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, apresentando um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. Este grupo inclui alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Os alunos com altas habilidades/superdotação são caracterizados pelo elevado potencial em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Demonstram, também, elevada criatividade, profundo envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse específico. Ademais, a educação especial também abrange alunos com transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Esses transtornos podem demandar abordagens pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades específicas desses estudantes. Ao considerar essa ampla gama de características e necessidades, a educação especial na perspectiva inclusiva visa criar ambientes educacionais que acolham e promovam o desenvolvimento pleno de todos os alunos, respeitando suas diferenças individuais e proporcionando igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2008)

Em relação às Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

considera-se a educação especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento

educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Essa formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008)

Observa-se o abandono da ideia de Educação Especial enquanto proposta pedagógica, para focar na disponibilização de serviços e recursos, devendo realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. (GARCIA E MICHELS, 2011)

Porém, Tonini et al (2012), complementa que a política das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a Educação Especial, mas é importante ressaltar que ela não engloba totalmente a complexidade conjuntural de um país caracterizado por significativas desigualdades sociais e econômicas, como é o caso do Brasil. Além disso, a política não abrange completamente as dinâmicas inter-relacionadas entre as redes de ensino, os professores e o corpo discente que compõem o cenário educacional.

### **3.6 Política de Educação Especial do Estado de São Paulo 2021**

O estado de São Paulo, buscando oferecer um conjunto de serviços especializados para a Educação Especial, desenvolveu, ao longo dos anos, uma estrutura com a finalidade de organizar o atendimento aos estudantes para que seja progressivamente mais inclusivo e de melhor qualidade. (Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021)

O objetivo desta Política de Educação Especial do Estado de São Paulo é organizar, aprimorar e efetivar as ações da SEDUC-SP voltadas à promoção da inclusão de todos(as) os(as) estudantes, com foco no processo pedagógico de ensino e aprendizagem apoiado por docentes e profissionais capacitados(as), fortalecendo o acesso, a permanência e a participação de todos(as) os(as) discentes no ambiente escolar e garantindo a educação ao longo da vida, por meio da articulação entre as diferentes áreas, como saúde, assistência social e cultura, comunidade escolar e sociedade.

Diante da necessidade de expandir a estrutura dedicada às modalidades educacionais e ao atendimento especializado, a nova organização da SEDUC-SP criou um novo Departamento totalmente dedicado a três temas da área educacional que requerem atenção

específica, sendo: inclusão educacional, educação de jovens e adultos(as) e atendimento especializado (SÃO PAULO, 2019b).

Esse Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado (DEMODO), conta com três Centros especializados nas áreas de atuação que compõem o feixe de atribuições da estrutura: Centro de Inclusão Educacional (CINC); Centro de Jovens e Adultos (CEJA); e Centro de Apoio Pedagógico (CAPE/2019), que concentra as ações voltadas à Educação Especial (Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021).

Assim, a partir dessa estrutura, a SEDUC-SP disponibiliza os seguintes serviços em âmbito da Educação Especial:

- Professor(a) Especializado(a);
- Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibilizado nas seguintes formas:
  - a) Salas de Recursos
  - b) Modalidade Itinerante
- Classe Regida por Professor(a) Especializado(a) (CRPE)
- Professor(a) Interlocutor(a) de Libras
- Atendimento Escolar Domiciliar
- Atendimento Escolar em Ambiente Hospitalar
- Cuidadores(as)
- Atendimento não inclusivo em escolas privadas sob custeio público
- Transporte regular e transporte adaptado

Nesse sentido, a SEDUC-SP passa a apresentar as diretrizes que conduzirão as ações da Educação Especial em direção ao futuro e à continuidade do processo de efetivar uma educação cada vez mais inclusiva e equitativa.

**Figura 3:** Política de Educação Especial do Estado de São Paulo - Diretrizes

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO  
DIRETRIZES**



Fonte: Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021

Ademais segundo a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (2021), todas as ações estarão direcionadas para a garantia do pleno exercício da educação, entendido como direito humano fundamental em termos do acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes; todos(as) os(as) estudantes têm direito a percorrer as séries/anos da educação básica e a concluir cada uma das etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio; as ações pedagógicas serão pautadas pelo DUA, de modo a propiciar a elaboração de estratégias que garantam a acessibilidade como princípio, desde a concepção até a utilização de materiais e equipamentos, para beneficiar todos(as) os(as) estudantes, sem exceção, na sala de aula comum do ensino regular; o AEE, disponibilizado a todos(as) os(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial que dele demandarem, será realizado preferencialmente na rede regular de ensino, ampliando-se sua oferta para atendimento nas respectivas unidades escolares, com vistas ao fortalecimento de um sistema educacional inclusivo; os serviços da Educação Especial serão conduzidos de modo a efetivar o ensino colaborativo; os recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva serão constantemente identificados, atualizados, organizados e

disponibilizados, conforme a necessidade de apoio ao(à) estudante, de modo a serem utilizados no cotidiano da escola; a partir do fortalecimento da atuação dos(as) professores(as) e profissionais da rede pública, fomentar o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas escolas, fazendo com que os espaços e ambientes escolares estejam prontos a acolher todos(as) os(as) estudantes, sem exceção; para o desenvolvimento da cultura escolar inclusiva, a participação e a convivência entre todos(as) é fundamental. Estudantes, familiares, comunidade escolar, órgãos dedicados à matéria e sociedade civil devem atuar em conjunto para que a inclusão seja efetivada; o processo de ensino e aprendizagem oferecerá oportunidades para a educação voltada para o mundo do trabalho e/ou ensino profissionalizante, com respeito às singularidades dos(as) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021, p. 53-57).

### **3.7 Lei Fundamental da República Federal da Alemanha**

A Lei Fundamental da República Federal da Alemanha (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) é a Constituição da República Federal da Alemanha. Foi promulgada pelo Conselho Parlamentar em 23 de maio de 1949 e entrou em vigor em 24 de maio de 1949. A Lei foi criada como uma constituição provisória para a Alemanha Ocidental e deveria ser aplicada até a reunificação e a formação de uma constituição totalmente alemã. Com a reunificação da Alemanha em 1990, a Lei Fundamental permaneceu válida para toda a Alemanha reunificada (ALEMANHA, 1949).

A Lei Fundamental consiste num preâmbulo e num total de 146 artigos que regulam vários aspectos do Estado alemão, os direitos básicos dos cidadãos, a estrutura dos estados federais, os órgãos federais e outros princípios fundamentais.

Ademais, a Lei Fundamental da República Federal da Alemanha estabelece princípios gerais que colaboram com a educação e as escolas. Ainda assim, o foco está na competência estadual, o que significa que os estados federais são em grande parte responsáveis de forma independente pelo sistema educacional e pela política escolar.

Existem apenas alguns artigos da Lei Básica que influenciam, segundo a Agência Federal de Educação Cívica Alemã (Bundeszentrale für politische Bildung) na estrutura básica comum do sistema educacional em todos os estados da federação.

Artigo 3 [Igualdade perante a lei]

(1) Todas as pessoas são iguais perante a lei.

(2) Homens e mulheres têm direitos iguais. O Estado promoverá a realização efetiva da igualdade de direitos das mulheres e dos homens e empenhar-se-á pela eliminação de desvantagens existentes.



(3) Ninguém poderá ser prejudicado ou favorecido por causa do seu sexo, da sua descendência, da sua raça, do seu idioma, da sua pátria e origem, da sua crença ou das suas convicções religiosas ou políticas. Ninguém poderá ser prejudicado por causa da sua deficiência.

Como podemos ver, o Artigo 3 enfatiza o princípio da igualdade perante a lei. Isto tem implicações para o setor da educação, particularmente no que diz respeito ao acesso à educação e à prevenção da discriminação.

Artigo 6 [Matrimônio – Família – Filhos]

(1) O matrimônio e a família estão sob a proteção especial da ordem estatal.

(2) A assistência aos filhos e sua educação são o direito natural dos pais e a sua obrigação primordial. Sobre a sua ação vela a comunidade pública.

(3) Contra a vontade dos responsáveis por sua educação, os filhos só podem ser separados da família em virtude de lei, quando falharem os encarregados da tutela ou no caso de os filhos correrem o risco de abandono por outros motivos.

(4) Toda mãe tem o direito à proteção e à assistência da comunidade.

(5) Para os filhos ilegítimos, a legislação tem de criar as mesmas condições de desenvolvimento físico e espiritual e de posição na sociedade, como para os filhos legítimos.

O Artigo 6.º dá especial ênfase à proteção do casamento e da família. Este artigo pode estar relacionado com aspectos da educação, particularmente a criação e educação das crianças nas suas famílias sendo obrigação dos pais a escolarização de seus filhos.

Artigo 7º [Ensino]

(1) Todo o ensino é submetido à fiscalização dos estados federativos.

(2) Os encarregados de educação têm o direito de decidir sobre a participação da criança nas aulas de religião.

(3) O ensino de religião é matéria ordinária nas escolas públicas, com exceção das escolas laicas. Sem prejuízo do direito de fiscalização do Estado, o ensino de religião será ministrado de acordo com os princípios fundamentais das comunidades religiosas. Nenhum professor pode ser obrigado, contra a sua vontade, a dar aulas de religião.

(4) É garantido o direito de instituir escolas particulares. Escolas particulares destinadas a substituir escolas públicas dependem da autorização do Estado e estão submetidas à legislação estadual. A autorização terá de ser concedida, se as escolas particulares não tiverem um nível inferior às escolas públicas, quanto aos seus programas de ensino e às instalações, assim como quanto à formação científica do seu corpo docente, e se não fomentarem uma discriminação dos alunos segundo a situação econômica dos pais. A autorização terá de ser negada, se a situação econômica e jurídica do corpo docente não estiver suficientemente assegurada.

(5) Uma escola particular de ensino primário só será autorizada, se a administração do ensino reconhecer um interesse pedagógico especial ou, por requerimento dos encarregados da educação dos menores, caso se trate de escola coletiva, confessional ou filosófica, e não existir na localidade uma escola primária pública deste tipo.

(6) Ficam abolidas as escolas pré-primárias.

O artigo 7.º da Lei Básica, portanto, diz respeito às escolas e ao sistema escolar. Ele garante o direito dos estados de regular o sistema escolar. Isto inclui a responsabilidade pelos tipos de escola, currículos e professores. Também enfatiza a liberdade de praticar a religião nas escolas.

### **3.8 Lei Escolar do estado alemão Baden-Württemberg (SchG) na versão datada de 1º de agosto de 1983 (Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983)**

Assim como no Brasil, em 2008, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), a Alemanha se comprometeu a estabelecer um sistema educacional inclusivo.

No dia 1 de agosto de 2015, o estado alemão com maior número de matrículas do país, Baden-Württemberg tornou-se o último Estado federal a abolir o ensino especial obrigatório.

A partir de então, os pais podem escolher se o seu filho com deficiência frequenta uma escola especial ou numa escola regular.

Segundo o Guia para Pais elaborado pelo estado Baden-Württemberg (2018), a inclusão é basicamente da responsabilidade de todas as escolas e tipos de escolas. O tipo ou a gravidade da deficiência é irrelevante. Por conseguinte, a inclusão não é apenas algo para crianças com deficiência "aptas", porque as condições da escola regular devem ser adaptadas às necessidades da criança e não o contrário, a criança deve ser adequada a uma determinada escola. Por isso, Baden-Württemberg pronunciou-se claramente contra o modelo das escolas especiais (Baden-Württemberg, 2018).

No entanto, o próprio guia descreve que o governo estadual não conseguiu dar prioridade à escola inclusiva em detrimento do sistema especial e "só em casos muito raros é que a autoridade educativa pode recusar o ensino inclusivo numa escola regular" (Baden-Württemberg, 2018).

Além disso, em Baden-Württemberg, a atual lei escolar também permite ensino diferenciado nas escolas gerais (§ 15 IV SchulG). Isto significa que os alunos que não conseguem atingir o objetivo do respetivo programa de ensino também podem frequentar a escola, por exemplo, uma criança com dificuldades de aprendizagem pode frequentar uma Realschule ou uma criança com deficiência intelectual pode frequentar uma escola de ensino secundário.

O processo de entrada em escolas regulares começa com uma avaliação do ensino especial (§ 82 I 1 SchulG). Os pais de crianças com deficiência devem requerer essa avaliação o mais cedo possível, a fim de conhecerem o direito do seu filho a uma "oferta educativa especial", ou seja, as necessidades de apoio educativo especial ("foco de apoio") certificadas pelas autoridades.

No Art § 3 Unidade e organização do sistema escolar, educação inclusiva da Lei Escolar do estado alemão Baden-Württemberg:

(1) O sistema escolar do estado está organizado em diferentes tipos de escolas, sem prejuízo da sua unidade baseada na missão educativa comum; estas devem permitir que cada jovem receba uma educação adequada às suas capacidades em todos os níveis escolares.

(2) Na organização, estrutura e organização do sistema escolar, ter-se-á em conta não só os diferentes tipos de talentos e a diversidade das tarefas da vida e da profissão, mas também a unidade do sistema escolar alemão, a estrutura orgânica do sistema escolar com

possibilidades de transição entre tipos de escolas e níveis escolares, a viabilidade e a empregabilidade de cada escola e a adequação dos custos escolares.

(3) As escolas devem proporcionar a todos os alunos um acesso igual e sem barreiras à educação e ao ensino. Os alunos com e sem deficiência são educados e ensinados em conjunto (educação inclusiva).

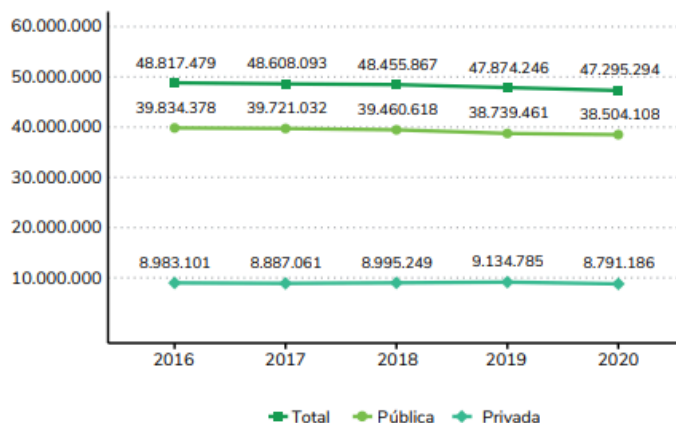
(4) A concretização da igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos, independentemente da sua situação social ou origem migratória, é tarefa de todas as escolas.

#### 4. ANÁLISE DO NÚMERO DE MATRÍCULAS

##### 4.1 Número de matrículas gerais (educação básica) no Brasil

Segundo os dados do censo escolar de 2020, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep, no Brasil, foram registradas 47,3 milhões de matrículas no nível básico.

**Gráfico 1:** Número de matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino - BRASIL - 2016-2020

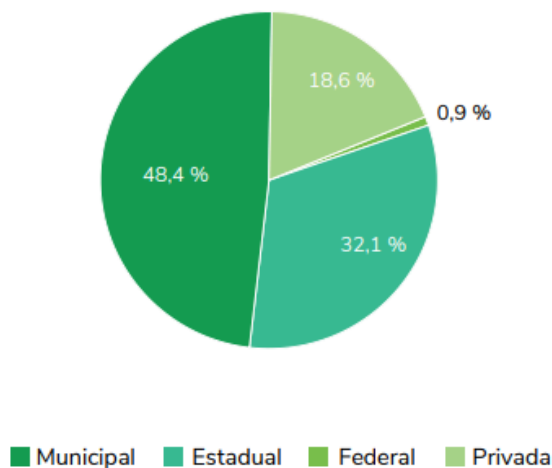


Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados da Educação Básica (retirado do Resumo Técnico Censo Escolar-2020)

Ao avaliar a distribuição dessas matrículas por dependência administrativa, percebe-se uma dominância da rede municipal, que detém 48,4% das matrículas na educação básica. A rede estadual, responsável por 32,1% das matrículas em 2020, é a segunda maior. A rede

privada obtém 18,6% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas.

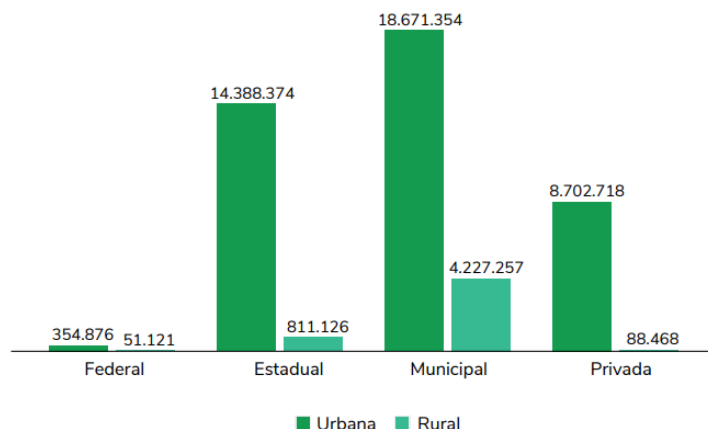
**Gráfico 2:** Percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa - BRASIL - 2020



Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados da Educação Básica (retirado do Resumo Técnico Censo Escolar-2020)

Além disso, as matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,5%). Na rede privada, 99,0% das matrículas estão em escolas urbanas. Na rede pública, as escolas municipais são as que apresentam a maior proporção de matrículas na área rural, com 19,0%, seguidas das escolas federais, com 12,2%.

**Gráfico 3:** Número de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa e a localização da escola - BRASIL - 2020

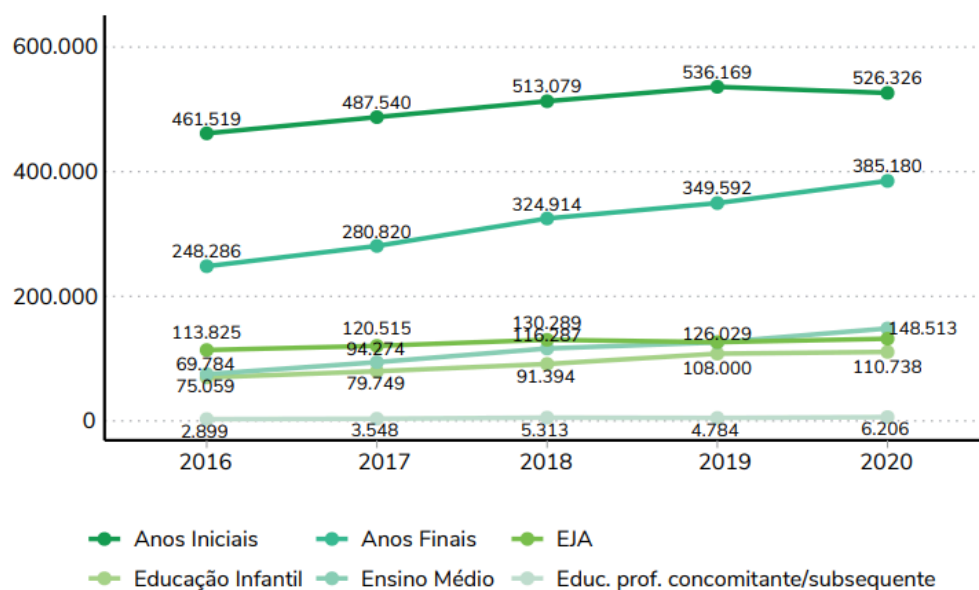


Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados da Educação Básica (retirado do Resumo Técnico Censo Escolar-2020)

#### 4.2 Matrículas da educação especial no Brasil

Ainda conforme o censo escolar de 2020, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de educação profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1% ( DEED INEP, p.34, 2020).

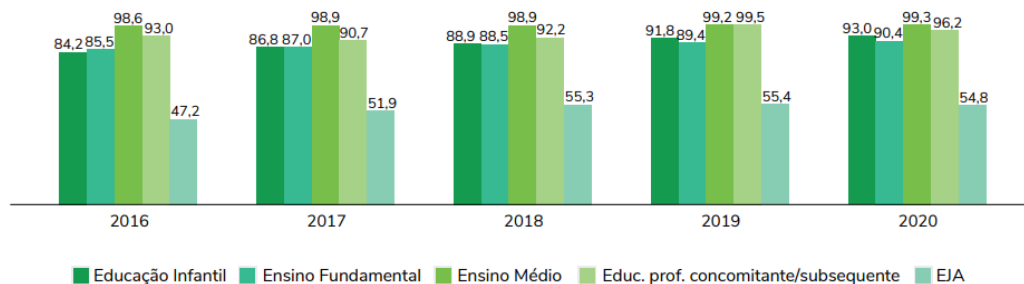
**Gráfico 4:** Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa do ensino - BRASIL -2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados da Educação Básica (retirado do Resumo Técnico Censo Escolar-2020)

Com base nos dados do INEP, 2020, o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem crescido de forma constante em todas as etapas de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2020, mais de 90% dos alunos nessas etapas da educação básica foram incluídos em classes comuns, destacando-se uma inclusão de 99,3% no ensino médio. O maior aumento percentual ocorreu na educação infantil, com um acréscimo de 8,8 pontos percentuais entre 2016 e 2020, conforme consta no gráfico abaixo:

**Gráfico 5:** Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa do ensino - BRASIL -2016-2020



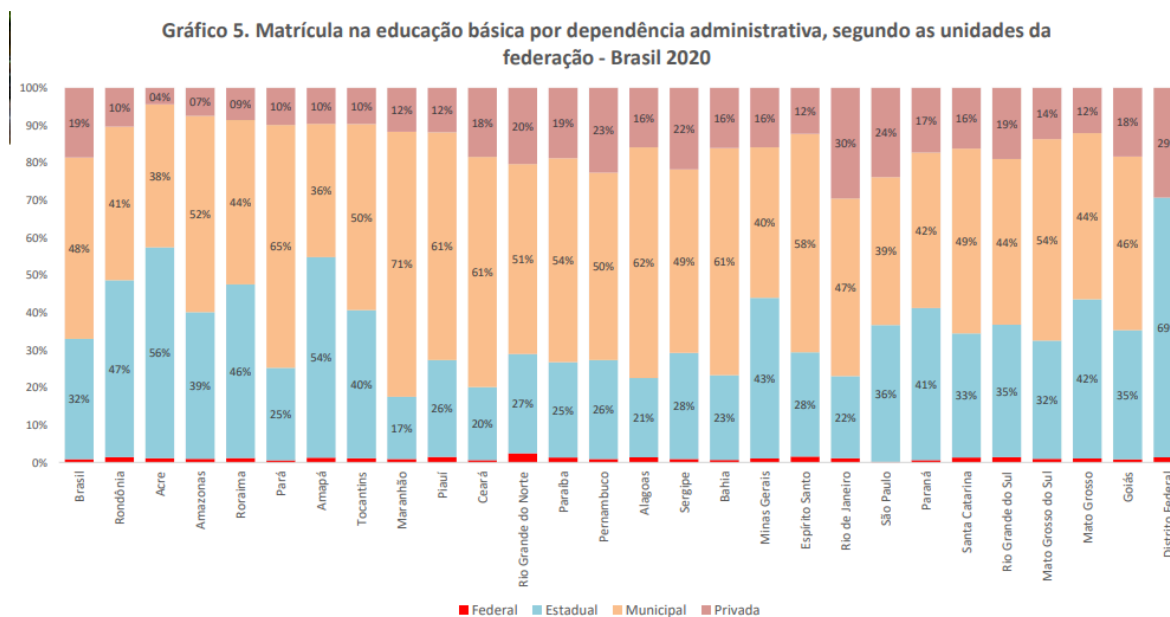
Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados da Educação Básica (retirado do Resumo Técnico Censo Escolar-2020)

Esse aumento de matrículas de alunos com deficiência incluídos em classes comuns pode ser reflexo do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

### 4.3 Estado brasileiro com maior número de matrículas

O estado brasileiro com maior número de matrículas é o Estado de São Paulo, conforme as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / IBGE, o número de matrículas, na educação infantil em 2020 é de 681.312, no ensino fundamental, de 1.378.775 matrículas, e de matrículas no ensino médio, de 382.664 matrículas. No total o estado de São Paulo, no ano de 2020, tem um número de matrículas de 2.442.751 matrículas, liderando o ranking dos estados brasileiros com o maior número de matrículas em 2020.

**Gráfico 6:** Matrículas na educação básica por dependência, segundo as unidades da federação - BRASIL 2020

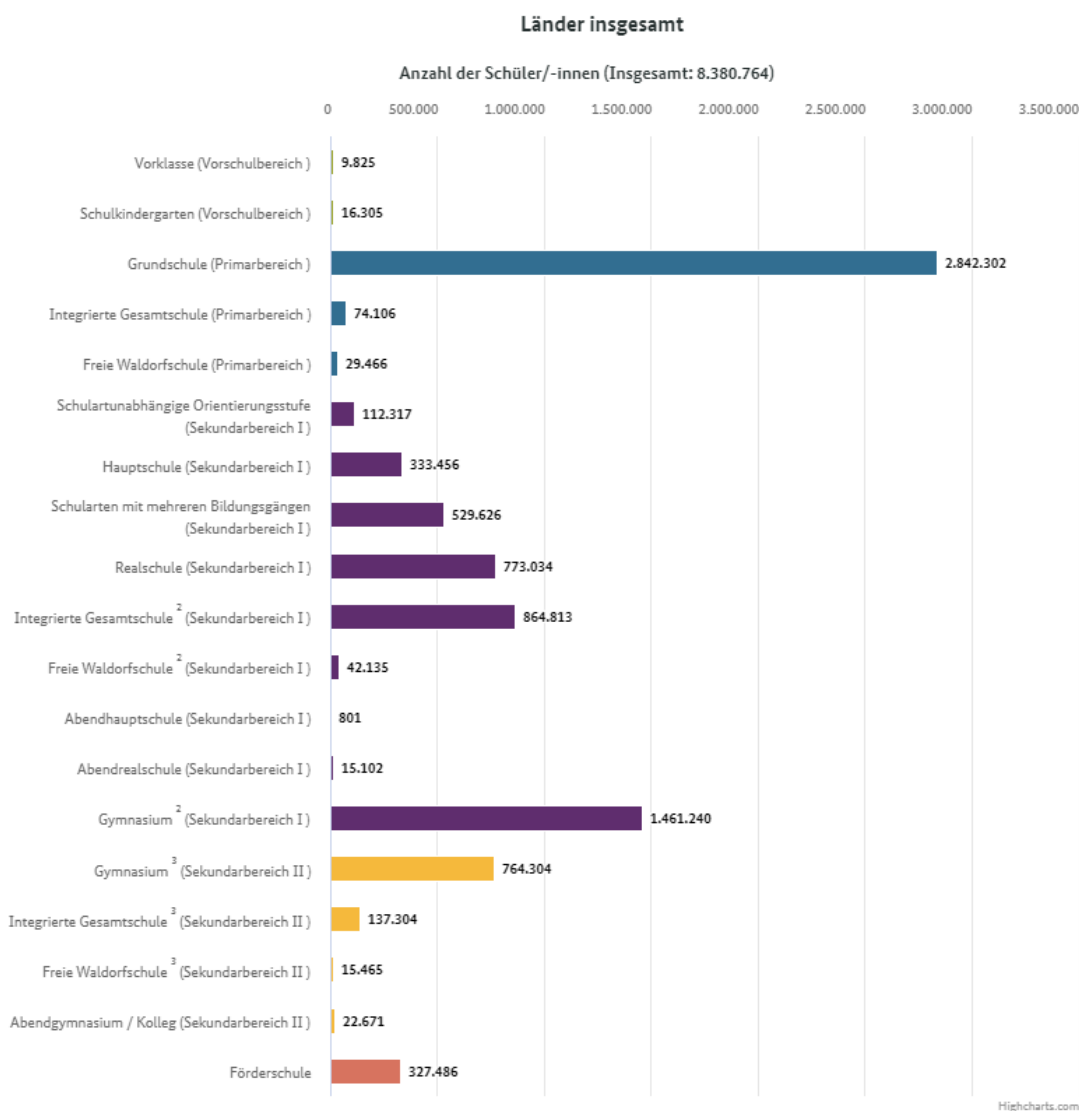


Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados da Educação Básica (retirado do Resumo Técnico Censo Escolar-2020)

### 4.4 Número de matrículas gerais (educação básica) da Alemanha

De acordo com os resultados estatísticos da KMK, 8.380.767 alunos estão matriculados em escolas gerais e profissionais, bem como em escolas de saúde no ano letivo 2021/2022 na Alemanha.

**Gráfico 7:** Matrículas na educação básica por dependência, segundo os tipos de escola - ALEMANHA - 2021/2022



Fonte: Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF

O gráfico acima, disponível no site oficial do Ministério Federal de Educação e Pesquisa alemão (Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF) aponta o número total de matrículas no país de acordo com a etapa de ensino. No Ensino Fundamental I estão matriculados 2.842.302 alunos. Já no fundamental II (dividido em diferentes tipos de escolas), estão matriculados 333.456 alunos na Hauptschule/Mittelschule; 773.034 na Realschule, 1.461.240 matrículas no Gymnasium e 864.813 na Escola integrada de ensino



geral. Além disso, o gráfico apresenta outros tipos de escolas e suas respectivas quantidades de matrículas em todo território alemão.

A quantidade de alunos matriculados em Escolas de Necessidades Especiais (Förderschulen) no ano letivo de 2021/2022, segundo o Serviço Federal de Estatística (Destatis) é de 337.630 alunos.

Conforme também informa o Serviço Federal de Estatística (Destatis), o número de alunos manteve-se praticamente inalterado em relação ao ano letivo 2020/2021. Este movimento decorre paralelamente à evolução demográfica. O número de habitantes na faixa etária relevante (5 a menos de 20 anos) no final de 2019 também estava num nível semelhante ao de 2018.

Outro dado informado pelo Serviço Federal de Estatística (Destatis), dos cerca de 8,4 milhões de alunos no ano letivo 2021/2022, 1,3 milhões têm cidadania estrangeira, o que representa mais 1,8% do que no ano letivo 2019/2020. Isso significa que 12,1% de todos os alunos possuem passaporte estrangeiro.

#### **4.5 Estado alemão com maior número de matrículas**

O estado alemão com o maior número de matrículas gerais é, segundo o KMK, Baden-Württemberg com 1.518.700 matrículas ativas no ano de 2021/2022.

Abaixo, tabela com os estados alemães e suas respectivas matrículas para o ano de 2021/2022.

**Tabela 1:** Matrículas na educação básica por dependência, segundo as unidades da federação alemã - ALEMANHA - 2021/2022.

Land	Insgesamt	Veränderung gegenüber dem Vorjahr in %			
		insgesamt	darunter an:		
			allgemein- bildenden Schulen	beruflichen Schulen	
Baden-Württemberg <sup>2</sup>	1 518 700	-0,3	-0,3	...	
Bayern <sup>3</sup>	1 638 100	-0,6	0,2	-3,1	
Berlin	463 900	0,9	1,8	-4,5	
Brandenburg	300 100	1,3	1,8	-1,8	
Bremen	93 400	0,2	0,7	-3,8	
Hamburg	257 200	0,7	1,4	-3,5	
Hessen	826 600	0,3	0,8	-2,2	
Mecklenburg-Vorpommern	187 500	1,0	1,3	-0,4	
Niedersachsen	1 109 600	1,5	2,3	...	
Nordrhein-Westfalen	2 487 700	-1,0	0,1	-2,9	
Rheinland-Pfalz	529 200	-0,3	0,5	-3,6	
Saarland	124 500	-0,4	0,1	-2,1	
Sachsen	491 100	1,3	1,6	0,2	
Sachsen-Anhalt	245 400	-0,4	0,7	-3,5	
Schleswig-Holstein	386 300	-0,5	0,1	-2,4	
Thüringen	246 500	0,5	1,0	-1,2	
<b>Insgesamt</b>	<b>10 905 500</b>	<b>...</b>	<b>0,6</b>	<b>-2,0</b>	
<b>davon</b>					
weiblich	5 241 700	0,1	0,8		
männlich	5 663 800	-0,1	0,5		

Fonte: Statistische Bundesamt

#### 4.6 Matrículas da educação especial na Alemanha

Segundo o Serviço Federal de Estatística (Destatis), havia mais alunos com necessidades educativas especiais em escolas especiais do que em escolas regulares em 2021/2022.

Outro dado estatístico apresentado pelo Destatis é, que cerca de 95.000 alunos receberam apoio ao ensino especial nas escolas primárias no ano letivo de 2021/2022. Quase dois terços (uns bons 60 mil) deles eram meninos. A maioria dos chamados estudantes de integração (cerca de 41 000) sofria de dificuldades de aprendizagem. A segunda necessidade

mais comum de apoio foi no desenvolvimento emocional e social (cerca de 19.000 alunos). 16 mil alunos necessitaram de apoio na área de idiomas.

Na tabela abaixo, podemos acompanhar o número de alunos alemães e estrangeiros com apoio à educação especial nas escolas gerais de acordo com o tipo de escola.

**Tabela 2:** Número de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas comuns - ALEMANHA - 2021/2022

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1													
2		Schuljahr:	2021/22										
3		Land:	D										
4				Sonderpädagogisch geförderte deutsche und ausländische Schüler/innen an allgemeinen Schulen nach Schularten									
5													
6		Förderschwerpunkte		Insgesamt	Vor-schul-bereich	Grund-schule	Orien-tierungs-stufe	Haupt-schule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Real-schule	Gym-nasium	Inte-grierte Gesamt-schule	Freie Waldorf-schule
7		Schüler/innen insgesamt		257.966	2.188	93.453	7.982	24.929	32.969	13.973	10.468	70.853	1.151
8		Förderschwerpunkt Lernen		121.913	2	40.141	3.733	15.863	16.048	5.694	1.087	38.895	450
9		sonstige Förderschwerpunkte zusammen		135.649	2.185	53.176	4.248	9.037	16.921	8.196	9.270	31.917	699
10		Sehen		5.015	894	1.554	97	172	355	302	809	814	18
11		Hören		11.865	1.235	3.618	198	407	1.123	1.044	2.237	1.954	49
12		Sprache		28.930	23	15.880	813	1.541	2.745	1.464	505	5.924	35
13		Körperliche und motorische Entwicklung		14.139	8	5.723	610	483	1.480	781	1.767	3.205	82
14		Geistige Entwicklung		14.208	8	7.182	595	1.053	900	459	365	3.480	166
15		Emotionale und soziale Entwicklung		59.243	3	18.641	1.795	5.381	10.272	4.146	3.158	15.507	340
16		Förderschwerpunkt übergreifend		869	2	151	-	-	-	-	194	516	6
17		Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18		noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet		1.380	12	427	140	-	46	-	235	517	3
19		Schulen für Kranke		404	1	136	1	29	-	83	111	41	2

Fonte: Conferência Permanente de Ministros da Educação e Cultura - Kultusministerkonferenz, KMK, 2022

No total, segundo a KMK, 257.966 alunos com necessidade de apoio da educação especial estão matriculados em escolas comuns. 2.188 matrículas foram efetuadas na pré escola, 93.453 no primário/Fundamental I, 24.929 Hauptschule, 32.969 matrículas em tipos de escolas com diversos cursos educacionais, 13.973 na Realschule, 10.468 alunos com necessidade de apoio da educação especial matriculados no Gymnasium, 70.853 na Escola integrada de ensino geral e 1.151 matrículas de alunos em Livre Escola Waldorf.

Na tabela abaixo, vemos o número de matrículas de Alunos com necessidades educativas especiais em escolas especiais/Förderschulen e logo ao lado o número de matrículas de Alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares sendo possível a comparação.

**Tabela 3:** Número de matrículas de Alunos com necessidades educativas especiais em escolas especiais/Förderschulen - ALEMANHA - 2021/2022

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2		Schuljahr:	2021/22	Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen der Klassen 1 bis 10:						
3		Land:	Quoten D							
4										
5		Förderschwerpunkte <sup>1)</sup>	Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung an			Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung an		7.463.662		
6			Förderschulen	allgemeinen Schulen	insgesamt	Förderschulen	allgemeinen Schulen	Förder- relationen	Förderschul- besuchs- relationen	
7										
8										
9		Insgesamt	332.150	257.966	590.116	55,5	44,5	7,76	4,3	
10		Förderschwerpunkt Lernen	110.975	121.913	232.888	47,7	52,3	3,12	1,5	
11		sonstige Förderschwerpunkte zusammen	210.517	135.649	346.166	60,8	39,2	4,64	2,8	
12		Sehen	4.756	5.015	9.771	48,7	51,3	0,13	0,1	
13		Hören	9.976	11.865	21.841	45,7	54,3	0,29	0,1	
14		Sprache	30.346	28.930	59.276	51,2	48,8	0,79	0,4	
15		Körperliche und motorische Entwicklung	25.154	14.139	39.293	64,0	36,0	0,53	0,3	
16		Geistige Entwicklung	89.399	14.208	103.607	86,3	13,7	1,39	1,2	
17		Emotionale und soziale Entwicklung	44.277	59.243	103.520	42,8	57,2	1,39	0,6	
18		Förderschwerpunkt übergreifend	4.490	869	5.359	83,8	16,2	0,07	0,1	
19		Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)	1.646	-	1.646	100,0	0,0	0,02	0,0	
20		noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet	473	1.380	1.853	25,5	74,5	0,02	0,0	
21		Schulen für Kranke	10.658	404	11.062					

Fonte: Conferência Permanente de Ministros da Educação e Cultura - Kultusministerkonferenz, KMK, 2022

No total, e em todo território alemão, 332.150 alunos estão matriculados em escolas especiais. 110.975 em Escolas especiais com Foco na Aprendizagem, 210.517 matrículas em Escolas Especiais com foco em um conjunto de Necessidades Educativas, 4.756 em Escolas Especiais com Foco na Visão, 9.976 em Escolas Especiais com Foco na audição, 30.346 alunos matriculados em Escolas Especiais com Foco na Linguagem, 25.154 em Escolas Especiais com Foco no Desenvolvimento Físico e Motor, 89.399 matrículas em Escolas Especiais com Foco no Desenvolvimento Intelectual, 4.490 alunos em Escolas Especiais com Foco Educativo Especial em todos os níveis, 1.646 em Escolas Especiais com Foco na Aprendizagem, Linguagem, Desenvolvimento Emocional e Social (LSE), 473 alunos matriculados em Escolas Especiais não atribuída a uma Necessidade Educativa Especial específica, além de 10.658 alunos matriculados em Escolas para Doentes.

Fazendo uma breve comparação entre as duas tabelas (Alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares x Alunos com necessidades educativas especiais em

escolas especiais/Förderschulen), do total de 590.116 matrículas, 55,5% dos alunos com necessidades educativas especiais estão matriculados em escolas especiais, enquanto que 44,5% desses alunos estão nas escolas regulares.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo geral, descrever e analisar a estrutura do sistema educacional brasileiro e o alemão, procurando compreender aproximações e distanciamentos das normativas pelas quais se articulam a educação especial, a partir da Declaração de Salamanca. E como objetivos específicos: a) mapear o estado, nos dois países, com maior número de matrículas geral; b) analisar propostas legislativas sobre o sistema educacional: Declaração de Salamanca; Constituições Federais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Política de Educação Especial, dos dois países, além dos documentos lançados pela Secretaria Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação da entidade federativa escolhida e c) caracterizar e contextualizar a perspectiva do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil e na Alemanha.

Para responder esses objetivos realizou-se uma análise documental, na qual analisamos os documentos de organismos públicos dos países Brasil e Alemanha. A seguir, procuramos apresentar algumas considerações sobre os dados analisados.

Em ambos os países, a Declaração de Salamanca foi um referencial teórico que destaca a importância da educação inclusiva a fim de garantir e implementar a prática das políticas inclusivas além de oportunidades educacionais equitativas para todos reconhecendo a diversidade dos alunos e enfatizando a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para atender a essa diversidade.

No Brasil, a Declaração de Salamanca influenciou a legislação educacional, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008, por exemplo, nortearam-se através da Declaração de Salamanca e refletem esses princípios inclusivos.

Na Alemanha, a Declaração de Salamanca também teve um princípio educativo orientador aos estados federativos, além de impactar nas discussões sobre inclusão na educação nos encontros anuais entre ministros da KMK. A declaração apresenta o significado político da educação inclusiva para a comunidade global e todos os governos são convidados a transformar seus sistemas escolares tradicionais em uma escola para todos.

Cabe ainda destacar que, tanto no Brasil quanto na Alemanha, há um reconhecimento crescente da importância da inclusão como um princípio fundamental na educação.

O Brasil possui uma legislação inclusiva significativa, destacada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas normativas afirmam o direito à escolarização de pessoas com deficiência em escolas regulares. A perspectiva brasileira busca promover a educação inclusiva, incentivando a matrícula de alunos com deficiência em escolas comuns, proporcionando adaptações necessárias para garantir a participação plena.

A Alemanha não é um sistema nacional único, o que implica que as políticas educacionais podem variar entre os estados e isso também reflete na forma como a educação especial é abordada. Alguns estados enfatizam a inclusão em escolas regulares, enquanto outros mantêm sistemas que oferecem diferentes tipos de escolas para diferentes necessidades. O estado aqui analisado (Baden-Württemberg) apenas em 2015, tornou-se o último Estado federal a abolir o ensino especial obrigatório, podendo os pais só a partir de então, escolher se o filho com deficiência frequenta uma escola especial ou uma escola regular. Além disso, o próprio documento estadual descreve que o governo estadual não conseguiu dar prioridade à escola inclusiva em detrimento do sistema especial e “só em casos muito raros é que a autoridade educativa pode recusar o ensino inclusivo numa escola regular” (Baden-Württemberg, 2018). Tal descrição abre margem para escolas regulares aceitarem ou não alunos com deficiência.

A abordagem alemã destaca ainda a importância de atender às necessidades individuais dos alunos, o que pode levar a estratégias mais flexíveis de educação especial, porém há uma tendência maior em matricular os alunos com necessidades educativas especiais nas Escolas de Necessidades Especiais (tendo em vista o número de matrículas nas escolas especiais ser maior 55%, do que as matrículas nas escolas comuns 45%).

A complexidade e a diversidade dentro de cada país são gigantes, enquanto no Brasil trabalhamos com a escassez de financiamentos e recursos, além de pouca formação de professores. Na Alemanha, a educação econômica, ou seja, grandes empresas que influenciam diretamente no sistema escolar é muito popular e influente. Uma declaração recentemente publicada pela Sociedade Alemã para a Educação Econômica (Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung), defende benefícios pedagógicos isentos de ideologia, mas que, ao mesmo tempo, nega o reconhecimento da "dignidade científica" à posição dos representantes da educação socioeconômica orientada para a economia social. Podemos assim dizer que a Alemanha possui um sistema educacional que reflete uma forte ligação entre educação e

economia, combinando a educação teórica nas escolas com uma formação prática nas empresas. Que escolas, especialmente as de ensino técnico, muitas vezes estabelecem parcerias estreitas com empresas. Essa colaboração visa garantir que o currículo esteja alinhado com as necessidades do mercado de trabalho, proporcionando aos alunos uma formação mais relevante. No entanto, é importante destacar que, embora a economia desempenhe um papel significativo na configuração do sistema educacional alemão, há também uma preocupação em equilibrar as necessidades econômicas com os princípios da educação integral e do desenvolvimento humano, além do processo de acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à essa educação qualificada.

Assim como GOMES (2008) conclui na sua análise do sistema educacional de oito países (Finlândia, Suécia, Alemanha, Inglaterra, País de Gales, França, Estados Unidos, Japão e República da Coreia), vemos que não existe fórmula única ou ótima para a educação e a formação profissional. Cada um deles detém as suas peculiaridades histórico-sociais que condicionam os processos educativos e as diversas formas de preparar a sua população.

Podemos sintetizar que, apesar de ambos os países assegurarem o direito à educação para todos, é possível observar que um sistema educacional fortemente focado na formação profissional e econômica, como o alemão, pode apresentar desvantagens em termos de igualdade de acesso. Isso ocorre devido à possibilidade de limitar as oportunidades para certos grupos de estudantes (que por algum motivo não atingiram notas suficientes). Na Alemanha, a ênfase na educação profissionalizante pode resultar em uma distribuição desigual de recursos e oportunidades, deixando alguns estudantes em desvantagem em relação a outros. Essa abordagem pode criar disparidades socioeconômicas, exclusão, além de limitar a diversidade de experiências educacionais.

No Brasil, a influência do capitalismo também é significativa e apresenta características próprias. Desigualdade de acesso, privatização, padronização e avaliação, mercantilização do ensino superior e investimento desigual são algumas das formas como o capitalismo molda o sistema educacional brasileiro. A presença do setor privado é notável em todos os níveis de ensino, contribuindo para a segregação socioeconômica. Esses fatores contribuem para um ambiente onde muitos estudantes enfrentam dificuldades para ter acesso a uma educação de qualidade para todos, exacerbando as disparidades já existentes.

Em resumo, tanto a Alemanha quanto o Brasil enfrentam desafios em seus sistemas educacionais. É crucial abordar esses desafios para assegurar não apenas o acesso universal à educação, mas também garantir uma qualidade educacional equitativa para todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pfmzDNLMrDMwfwz5KLLqBWk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024
- ALEMANHA. **Bundeszentrale für Politische Bildung**. Disponível em: <https://www.bpb.de/>. Acesso em: 15 Jan. 2024.
- ALEMANHA. **Grundgesetz. Die Grundrechte**. Disponível em: <https://dejure.org/gesetze/GG/3.html>. Acesso em: 15 Jan. 2024.
- ALEMANHA. **Friedrich-Ebert-Stiftung**. Disponível em: <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/bildung/artikelseite-bildungsblog/zum-aktuellen-stand-der-inklusion-in-deutschlands-schulen>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- ALEMANHA. **Lei Fundamental da República Federal da Alemanha**. Versão alemã de 23 de maio de 1949. Edição de junho de 2022. Disponível em: <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80208000.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- ALEMANHA. KMK – Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik. Disponível em: <https://www.kmk.org/>. Acesso em: 15 Jan. 2024.
- ALEMANHA. **Bundeszentrale für politische Bildung. Das Bildungssystem in Deutschland**. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland/>.
- BREITENBACH, F. V; HONNEF, C; COSTAS, F. A. T. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 24 (91) • Apr-Jun 2016 • <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>. Acesso em: 11 Jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF : MEC , 2008 . Disponível em: <



<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> . Acesso em: 12 jan. 2024. »  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2024. »

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e jomtienikkescolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2006. p. 43-63.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Rev. Bras. Enferm., Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações.** Brasília: INEP, 2000.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 168–200, set. 2002.

CELLARD, A. **A Análise Documental.** In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

UNICEF . **Declaração sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien.** Tailândia , 1990 . Disponível em: < [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)> . Acesso em: 12 jan. 2024.» [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

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.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, ed. especial, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão**. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, p. 61 - 79, 2011.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>»<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. Mandacaru, 1989. Disponível em: [https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao\\_a\\_critica\\_da\\_economia\\_politica.pdf](https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf). Acesso em: 03 dez. 2022.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. DA R. J.. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. e84853, 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, (2001). **O direito à educação**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, p. 15-43.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994**. Paris, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 Jan. 2024. »<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF:

UNESCO, CONSED, 2000.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. (21ª Ed), São Paulo: Cortez, 2005.

RAFANTE, H. C. et al.. **Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e218350, 2019.

SACRISTAN, J. G. **A educação obrigatória seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Brasileira de História, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jul. 2009

SÃO PAULO (Estado). **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SPDOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação 15 (44), Ago 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

BADEN-WÜRTTEMBERG. **Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983**. Disponível em: <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-SchulGBW1983rahmen/part/X>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. **Contexto histórico da educação brasileira**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao**

**pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

TOLLE, P. E. **Exame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 41, n. 94, p. 164-188, abr./jun. 1962.

TONINI, A.; MARTINS, A. P. L.; COSTAS, F. A. T. **Dificuldades de aprendizagem específicas: uma análise entre Brasil e Portugal.** Revista de Educação Especial e Reabilitação, Lisboa, v. 18, p. 9-43, 2012.

ÜBEREINKOMMEN ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNG. **Die UN-Behindertenrechtskonvention.** Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. 2020. Disponível em: [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklarungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklarungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8). Acesso em: 15 Jan. 2024.

VIEIRA, E.. **A política e as bases do direito educacional.** Cadernos CEDES, v. 21, n. 55, p. 9–29, nov. 2001.