

“As crianças de que trata esse informe não são um problema”: UNICEF e a educação inclusiva no Brasil e no Chile

*“The children taken here are not a problem”:
UNICEF and inclusive education in Brazil and Chile*

Eduardo Maia*
Marina Viana**

Resumo

Este artigo tem como objetivo comparar as políticas públicas do Brasil e do Chile no que tange à inclusão da criança com deficiência na escola. Como critérios de análise foram utilizados os compromissos estabelecidos pelo UNICEF (2013) que, ratificados por ambos países, deveriam, em certa medida, favorecer a implementação da educação inclusiva. Por fim será feita uma análise qualitativa das políticas públicas com a finalidade de identificar quais delas promovem, segundo Amartya Sen (1999), o real desenvolvimento da criança com deficiência.

Palavras-Chave: Crianças com Deficiência. Educação Inclusiva. UNICEF. Brasil. Chile.

Abstract

This article aims to compare the policies of Brazil and Chile regarding the inclusion of children with disabilities in school. As analysis criteria were used the commitments established by UNICEF (2013), ratified by both countries that should, in some extent, promote the implementation of inclusive education. Finally, it will be made a qualitative analysis of public policies in order to identify which promote as Amartya Sen (1999), the actual development of the child with disability.

Keywords: Child with disability. Inclusive Education. UNICEF. Brazil. Chile.

* Graduado em Relações Internacionais pela PUC-Minas. E-mail: duduamaia@yahoo.com.br.

** Graduada em Relações Internacionais pela PUC-Minas. E-mail: marinavianabr@gmail.com.

Introdução

A educação inclusiva de crianças e jovens portadores de necessidades especiais tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões institucionais de ensino, especialmente a partir da década de 90, época em que fora instituída a Declaração de Salamanca¹. (SANT'ANA, 2005). Com o passar dos anos, órgãos internacionais, como a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), passaram a dar maior atenção à questão dos portadores de deficiência, incentivando projetos que contemplem as necessidades destas crianças e jovens e proporcionando um alicerce adequado à operacionalização das políticas governamentais e sociais sobre o tema.

Mediante esse contexto, invariavelmente, surgem algumas questões que devem ser estudadas mais profundamente, as quais serviram, inclusive, de motivação para a redação do presente artigo. Dentre as questões aqui buscadas, sugere-se, inicialmente, descobrir quais são as propostas de implementação da educação inclusiva, para depois comparar o quanto a política pública aplicada (prática) se aproxima das propostas originárias de inclusão (teoria), e esclarecer ao final, se, de fato, as políticas adotadas seriam capazes de promover o real desenvolvimento da criança com deficiência. Para essa análise foram utilizadas as convenções do UNICEF, primeiro porque elas englobam especificidades de várias conferências e declarações anteriores que trataram da inclusão educacional e as condensa em seus postulados. E segundo, porque ambos os países aqui analisados (Brasil e Chile), assinaram e ratificaram suas convenções.

Quanto à escolha dos países, é necessário ressaltar que foi buscado em um primeiro momento comparar países que aparentavam ser semelhantes, trazendo à prévia conclusão de que suas políticas de inclusão caminhariam a passos equiparados. Tais conclusões se deveriam, primeiramente, do fato de que ambos ratificaram as convenções do UNICEF, em segundo lugar, por estarem em uma mesma região no globo, a América do Sul, compartilhando em certa medida alguns costumes e tradições e, por fim, o fato de possuírem um coeficiente de desenvolvimento e desigualdades (coeficiente de Gini) semelhantes entre si, no que tangiria a um nível de desenvolvimento econômico parecido, o que poderia

1. "Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social" (MENEZES, 2001).

implicar em um nível de investimento em educação inclusiva de proporções semelhantes.

Feita a comparação, será elucidado se as medidas adotadas pelos países estudados têm garantido, à luz das perspectivas teóricas de Amartya Sen (1999), um “desenvolvimento como liberdade” àqueles indivíduos portadores de deficiência. Nesse sentido, será analisado em que medida os dois países têm operacionalizado as políticas públicas dentro da lógica de emancipação das liberdades individuais, tanto das próprias crianças, quanto daqueles que fazem parte, ativamente, de suas vidas.

Desenvolvimento como liberdade

Para tratar sobre esta temática, serão utilizadas as perspectivas teóricas de Amartya Sen (1999) sobre o “Desenvolvimento como Liberdade”, com ênfase nos “Fins e meios do desenvolvimento”. Deste modo, será analisado neste artigo, a questão do desenvolvimento da criança portadora de deficiência através da garantia de suas liberdades. Garantia esta que a permitiria buscar seu próprio desenvolvimento ao basear-se naquilo que ela compreende como necessário à sua vida, munindo-se, assim, das condições necessárias para fazer suas próprias escolhas. Da mesma forma, asseguraria condições para que os tutores e responsáveis pelo cuidado destas crianças sejam capazes de lhes fornecerem as garantias que merecem e precisam para se desenvolver.

Sen (1999) considera a liberdade em dois aspectos principais: como um fim primordial em si mesmo e como o principal meio do desenvolvimento, sendo chamados, respectivamente, de “papel constitutivo” e “papel instrumental” da liberdade na questão do desenvolvimento. O “papel constitutivo” estaria relacionado à “importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana”. Incluem capacidades como ter condições de evitar “privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável da morte e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política de liberdade e etc.” [...] “É o processo de expansão das liberdades humanas, e sua avaliação tem de basear-se nessa consideração” (SEN, 1999, p. 52).

De acordo com Sen (1999), esse papel constitutivo estaria relacionado ao desenvolvimento no sentido de que não poderia

haver privações de nenhum tipo ao indivíduo. O mesmo deve ser “livre” para poder tomar suas decisões com relação à sua vida e possibilitar, assim, seu desenvolvimento. O autor exemplifica dizendo que

mesmo uma pessoa muito rica, que seja impedida de se expressar livremente ou de participar de debates e decisões públicas, está sendo privada de algo que ela tem motivos para valorizar. O processo de desenvolvimento, quando julgado pela ampliação da liberdade humana, precisa incluir a eliminação da privação dessa pessoa. Mesmo se ela não tivesse interesse imediato em exercer a liberdade de expressão ou de participação, ainda assim seria uma privação de suas liberdades se ela não pudesse ter escolhas nessa questão (SEN, 1999, p. 53).

Em outras palavras, além da necessidade de o indivíduo ser livre para fazer suas escolhas e tomar as decisões a respeito do que é melhor para ele, o mesmo deve possuir condições e base para expressar seus direitos civis, por exemplo, mesmo que ele ainda opte por não o fazer. A liberdade deve existir e poder ser utilizada quando o indivíduo possuir vontade de utilizá-la.

A respeito do “papel instrumental” das liberdades na questão do desenvolvimento, Sen (1999) afirma que tal papel “concerne ao modo como diferentes tipos de direitos, oportunidades e intitamentos² contribuem para a expansão da liberdade humana em geral e, assim, para a promoção do desenvolvimento” (SEN, 1999, p. 54). O autor também reitera que os dois tipos de liberdade explicitados acima apresentam uma inter-relação entre si, e que um dos tipos pode contribuir para promover liberdades de outros tipos. Deste modo, os dois papéis estariam conectados por relações empíricas, que associam um tipo de liberdade a outros. (SEN, 1999).

Sen (1999) identifica 5 principais tipos de liberdade instrumental:

2. Termo advindo da palavra em inglês “*Entitlement*”. Utilizado pelo autor com um significado específico, usado em seu livro, de coautoria de Jean Drèze, *Hunger and public action* (1989): “O *entitlement* de uma pessoa é representado pelo conjunto de pacotes alternativos de bens que podem ser adquiridos mediante o uso dos vários canais legais de aquisição facultados a essa pessoa. Em uma economia de mercado com propriedade privada, o conjunto do *entitlement* de uma pessoa é determinado pelo pacote original de bens que ela possui (denominada ‘dotação’) e pelos vários pacotes alternativos que ela pode adquirir, começando com cada dotação inicial, por meio de comércio e produção (denominado seu ‘*entitlement*’ de troca’). Uma pessoa passa fome quando seu *entitlement* não inclui, no conjunto, nenhum pacote de bens que contenha uma quantidade adequada de alimentos”

- Liberdades políticas;
- Facilidades econômicas;
- Oportunidades sociais;
- Garantias de transparência; e
- Segurança protetora.

O autor afirma que tais liberdades “tendem a contribuir para a capacidade geral de a pessoa viver mais livremente, mas também têm o efeito de complementar umas às outras. (SEN, 1999, p. 55). Porém, serão utilizadas para a discussão deste artigo, somente as definições de “facilidades econômicas”, as “oportunidades sociais” e a “segurança protetora”, pois, seriam elas as variáveis principais presentes na formação das políticas públicas que visam as crianças com deficiência analisadas neste artigo.

Deste modo, faz-se necessário definir e distinguir, cada uma dessas liberdades destacadas pelo autor.

As facilidades econômicas seriam, portanto:

[...] as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca. Os intitamentos econômicos que uma pessoa tem dependerão dos seus recursos disponíveis, bem como das condições de troca, como os preços relativos e o funcionamento dos mercados. À medida que o processo de desenvolvimento econômico aumenta a renda e a riqueza de um país, estas se refletem no correspondente aumento de intitamentos econômicos da população” (SEN, 1999, p. 55).

Em outras palavras, são as oportunidades que os indivíduos têm de atuar e crescer economicamente de acordo com suas necessidades e de buscar uma melhor qualidade de vida. A liberdade reside no fato de este mesmo indivíduo ter condições de buscar e de aprimorar seus “intitamentos” econômicos de acordo com suas vontades.

Já as oportunidades sociais seriam, de acordo com Sen (1999):

[...] as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. Essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada (como por exemplo levar uma vida saudável, livrando-se de morbidez evitável e da morte prematura), mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas. Por exemplo, o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (SEN, 1999, p. 56).

Ou seja, são as liberdades que devem ser concedidas para que os indivíduos tenham plena capacidade de viver de forma “digna” na sociedade. Sen (1999) não apresenta um “garantidor” específico para tais oportunidades. O autor não delega tal papel às mãos do Estado, ou mesmo às mãos de iniciativas privadas; afirma somente que tais liberdades devem existir, independente de quem irá proporcioná-las.

E, por fim, a segurança protetora

é necessária para proporcionar uma rede de segurança social, impedindo que a população afetada seja reduzida à miséria abjeta, e em alguns casos, até mesmo à fome e à morte. A esfera da segurança protetora inclui disposições institucionais fixas, como benefícios aos desempregados e suplementos de renda regulamentares para os indigentes, bem como medidas ad hoc, como distribuição de alimentos em crises de fome coletiva ou empregos públicos de emergência para gerar renda para os necessitados (SEN, 1999, p. 57)

Em outras palavras, seriam as garantias últimas de que os indivíduos necessitam para não caírem na pobreza absoluta, que comprometeria assim, a liberdade do mesmo viver uma vida livre da miséria.

O papel do UNICEF e os direitos das crianças

O Unicef³ atua como um catalizador na solução dos problemas enfrentados pelas crianças no mundo. É a força motriz que contribui para a criação de um mundo onde os direitos de todas as crianças sejam respeitados. Seu propósito é colaborar com outros atores a fim de superar as barreiras impostas às crianças pela pobreza, violência, doenças e discriminação. (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2016)

A organização realiza seu trabalho em mais de 190 países e territórios através de programas nacionais e comitês nacionais. Se guia pelas disposições da Convenção dos Direitos da Criança trabalhando contra a discriminação, em particular das meninas e mulheres. Trabalha também para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e o progresso que augura a Carta das Nações Unidas. Eles procuram promover a paz e a segurança e tentam fazer com que todos se responsabilizem pelas promessas feitas às crianças (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2016).

3. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Estado mundial da infância de 2013: crianças com deficiência

O Unicef produz anualmente um informe denominado Estado Mundial da Infância. Seu propósito é a partir deste informe, divulgar os *obstáculos* enfrentados pelas crianças no mundo, propondo ao final soluções conjuntas entre o Estado, a sociedade e a família. No ano de 2013 o informe abordou a situação das crianças com deficiência e apontou vários obstáculos à sua inclusão, sejam questões estruturais, a exemplo dos edifícios inacessíveis, ou a invisibilidade nas estatísticas oficiais, que tem tornando difícil mensurar quantas crianças possuem alguma deficiência, implicando na formulação de políticas públicas ainda insuficientes. Cita também, as atitudes de desprezo e discriminação viciosa que privam as crianças com deficiência de seus direitos e impedem sua plena participação na sociedade (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013).

Como soluções o informe expõe alguns elementos-chave imprescindíveis para a consolidação de sociedades inclusivas. Dentre estes elementos há o apoio adequado às famílias das crianças com deficiência para que promovam suas capacidades e as possibilitem prosperar. A proposta é combater a discriminação e possibilitar à criança com deficiência, o desenvolvimento que ela merece. Essa luta contra a discriminação é ilustrada graciosamente pelo chavão do informe de 2013: “Informes como este geralmente começam com uma estatística para destacar um *problema*. As crianças a quem se dedica esta edição Do Estado Mundial da Infância *não são um problema*”⁴ (FONDO..., 2013, p. 29, tradução nossa).

Segundo o Estado Mundial da Infância de 2013, quando se proporciona às crianças com deficiência a oportunidade de prosperar, elas se desenvolvem e se capacitam para levar uma vida plena, contribuindo social, cultural e economicamente para as sociedades. Porém, quando afastadas dessas oportunidades, se tornam a parcela que mais apresenta possibilidades de viver na pobreza, pois enfrentam problemas adicionais devido aos seus impedimentos e aos inúmeros obstáculos que a sociedade impõe. As crianças que vivem na pobreza, já são as que tem maior dificuldade de ter acesso

4. Los informes como este generalmente comienzan con una estadística para poner de relieve un problema. Las niñas y los niños a quienes se dedica esta edición del Estado Mundial de la Infancia no son un problema.

à educação e assistência à saúde, as crianças que possuem deficiência que estão na faixa da pobreza, tem ainda mais dificuldade de se inserir nas escolas, por exemplo (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013).

Em muitos países, as respostas mais frequentes aos deficientes são o abandono e o descuido, causadas muitas das vezes pelo desconhecimento sobre as capacidades dos mesmos. Não é incomum considerar as crianças com deficiência como inferiores, intensificando assim a sua vulnerabilidade. A discriminação baseada na deficiência resultou na marginalização de recursos e tomada de decisões, e até mesmo o infanticídio. A exclusão é geralmente tida como resultado da invisibilidade e poucos países têm informações confiáveis sobre quantos de seus cidadãos são crianças com deficiência, sobre o quais são seus impedimentos e como eles afetam suas vidas. Segundo o informe:

crianças assim excluídas são desconhecidos para os sistemas sociais, educacionais e de saúde e, portanto, perdem o acesso aos serviços a que têm direito. Estas privações podem ter efeitos duradouros; por exemplo, menos oportunidades de emprego remunerado ou participar nas questões cívicas mais tarde na vida.⁵ (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013, p.2, tradução nossa)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) reconheceu que a família é a unidade natural da sociedade e atribuiu ao Estado a função de apoiá-la no processo de cumprimento dos direitos das crianças com deficiência que se inicia com o apoio às famílias e à criação de um ambiente familiar que promova a intervenção precoce (BRASIL, 2007).

Programa de ação

Depois de definir os objetivos base, o relatório demonstra a necessidade de torná-los operacionalizáveis, propondo para isso, um programa de ação. Em primeiro lugar, alude à

a) Ratificação e aplicação das convenções.

No Início de 2013, 127 países e a União Europeia ratificaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e 193 tinham ratificado a Convenção dos direitos da criança, reafirman-

5. Los niños así excluidos son desconocidos para los sistemas sociales, educativos y de salud y, por lo tanto, pierden el acceso a estos servicios, a los cuales tienen derecho. Las privaciones en la infancia pueden tener efectos duraderos; por ejemplo, menos oportunidades de acceder a empleos remunerados o de participar en cuestiones cívicas más adelante en la vida.

do assim o seu compromisso com todos os seus cidadãos⁶ (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013, p 75, tradução nossa).

Porém a simples ratificação não é suficiente, fazendo-se necessário cumprir os compromissos firmados. Há também a

b) luta contra a discriminação, no qual os Estados e seus organismos se comprometem a realizar campanhas de conscientização e proporcionar às crianças e às suas famílias informações sobre como evitar e como denunciar casos de exploração violência e abuso;

c) Há também a necessidade de;

d) eliminar os obstáculos à inclusão, de forma que todos os ambientes infantis desde a escola a centros de saúde e recreação, possam se estruturar de maneira a permitir o acesso e a participação das crianças com deficiência junto às demais.

Os governos desempenham um papel decisivo na introdução e aplicação de medidas legislativas, administrativas e educacionais para proteger as crianças com deficiência de todas as formas de exploração, violência e abuso. Não é apropriado criar sistemas separados para crianças com deficiência, já que o objetivo deve ser estabelecer mecanismos de proteção e de alta qualidade que sejam acessíveis e estejam adaptados a todas as crianças⁷ (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013, p.80, tradução nossa).

Outra parte do programa visa

f) Colocar um fim na institucionalização, dado que muitos pais acabam enviando seus filhos para instituições que não estão efetivamente preparadas para lidar com a criança deficiente, acabando por prejudicar o seu desempenho e, assim, propõe-se f

6. A comienzos de 2013, 127 países y la Unión Europea habían ratificado la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, y 193 habían ratificado la Conselho de Defesa Nacional (CDN), reafirmando de este modo su compromiso con todos sus ciudadanos.

7. Los gobiernos desempeñan un papel decisivo en la incorporación y puesta en práctica de las medidas legislativas, administrativas y educativas necesarias para proteger a los niños y niñas con discapacidad contra todas las formas de explotación, violencia y abuso. No es apropiado crear sistemas separados para los niños y niñas con discapacidad, ya que la meta debe se establecer mecanismos de protección incluyentes de alta calidad que sean accesibles y estén adaptados a todos los niños y niñas.

g) Apoiar as famílias, dado que elas são a base daquela criança. Responsabilizar a família pelos cuidados e educação, mas fornecer condições para elas ajam de conforme. As políticas sociais devem considerar os custos destinados aos cuidados dessas crianças e o tempo despendido devido à deficiência. Esses custos podem ser compensados, por exemplo, com empréstimos sociais ou subsídios para transporte.

Há também a necessidade de (f) avançar para além das normas mínimas, possibilitando que os familiares e as crianças avaliem os serviços e condições a eles proporcionadas, de forma a identificar os pontos que devem ser aprimorados para que possam melhor atendê-los. Outro ponto é (g) coordenar os serviços para apoiar a criança, pelo qual se interferiria nos setores que atingem diretamente as crianças para que incluam as portadoras de deficiência e auxiliem no seu desenvolvimento.

E, por fim, (h) incluir as crianças com deficiência nas tomadas de decisão, de forma a considerar que as pessoas deficientes contribuem para a sociedade assim como as outras, dado que também são agentes de mudanças e devem expressar seu ponto de vista sobre questões que as afetem.

Educação inclusiva

A educação é a via de entrada para uma participação plena na sociedade. Como regra, toda pessoa tem direito a ter acesso à educação, porém, as crianças com deficiência muitas das vezes não têm essa facilidade de acesso. "Dados obtidos a partir de pesquisas domiciliares realizadas em países de renda média e baixa mostram que as crianças com deficiência com idades entre 6 a 17 anos são menos propensos a ser matriculadas na escola do que seus pares não deficientes⁸ (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013, p 28, tradução nossa).

É importante definir que a educação inclusiva não é contemplada quando as crianças têm acesso a escolas "próprias" para aqueles com necessidades especiais. Essa compreensão é errônea. A proposta do UNICEF visa possibilitar a *todos* as mesmas oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo sistema comum

8. Datos obtenidos a partir de encuestas del hogar practicadas en países de ingresos medianos y bajos revelan que los niños y niñas con discapacidad de entre 6 y 17 años son menos proclives a estar matriculados en la escuela que sus pares no discapacitados

de ensino, pois, a ideia é permitir que as crianças com deficiência frequentem as mesmas aulas que os demais e sejam assistidas por apoio pertinente dependendo da dificuldade. Exige também a adaptação do material, cadeiras e portas com o intuito de uni-las ao invés de segregar.

Nesse sentido, o UNICEF pontua algumas atitudes de colaboração em que I) inicia-se desde cedo a inclusão da deficiência: essas crianças tendem a receber menos carinho, amor e atenção, e, portanto, são menos estimuladas a se desenvolverem. Porém, essa é a época mais importante, pois é o início do desenvolvimento intelectual e seria o momento de apreenderem mais informações, conhecimentos e valores. Segundo o relatório,

os primeiros anos da infância são importantes justamente porque cerca de 80% da capacidade do cérebro se desenvolve antes dos 3 anos de idade, e porque o período entre o nascimento e a escola primária é particularmente propício para se adaptar a uma educação centrada no desenvolvimento das necessidades da criança⁹ (FONDO..., 2013, p 29, tradução nossa)

O outro passo é II) trabalhar com os professores, visto que são elementos chave na educação das crianças. De acordo com Sant'Ana (2005, p. 227) os sucessos das ações dos professores dependeriam “da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas”. Segundo a autora, esse mesmo sucesso dependeria de ações como, por exemplo: “a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa, [...] [d]o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional” bem como “de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular” (SANT'ANA, 2005, p. 227-228).

Há também a proposta de III) incorporar os progenitores, as comunidades e as crianças, de forma que estes sejam promotores e facilitadores da inclusão na escola, promover o diálogo entre esses três se mostra essencial para detectar as possibilidades de cada um e definir um plano conjunto de inserção e autonomia da criança com deficiência. Dar a oportunidade de a criança ser ouvida, mas também ouvir os progenitores e a sociedade (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013).

9. Los primeros años de la infancia son importantes precisamente porque cerca del 80% de la capacidad cerebral se desarrolla antes de los 3 años, y porque el periodo comprendido entre el nacimiento y la escuela primaria es especialmente propicio para adaptar la educación centrada en el desarrollo a las necesidades del niño o niña.

E, por fim, denotam a importância de se estabelecer IV) esferas de responsabilidade, na qual se argumenta que as propostas seriam postas em prática muito mais facilmente se os governos e aliados definissem *quem* deve fazer o que, *de que maneira*, e determinassem *a quem* devem informar. Segundo o relatório: "Dever-se-ia encorajar os ministérios da educação para que assumam a responsabilidade sobre *todas* as crianças em idade escolar. A coordenação e a colaboração com parceiros e demais interessados pode desempenhar um importante papel de apoio neste processo" (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, 2013, p. 37, tradução nossa).¹⁰

A educação inclusiva no Brasil e Chile

Brasil e Chile são países localizados na América do Sul. Ademais dessa proximidade geográfica, apresentam segundo o coeficiente de Gini¹¹, níveis de desenvolvimento equiparado. Segundo o coeficiente, os países que apresentam percentuais próximos de 100 seriam aqueles com a distribuição de renda mais desigual. Por outro lado, aqueles que se aproximam de zero, seriam aqueles com maior igualdade de renda. Segundo os dados do Banco Mundial, o Chile possuía em 2013 o coeficiente de 50,45 e o Brasil o de 52,9, demonstrando que ambos teriam elevada desigualdade de renda, apresentando por isso, altos índices de segregação social (BANCO MUNDIAL, 2016).

Segundo consta o informe do UNICEF (2013), Brasil e Chile assinaram e ratificaram a Convenção dos direitos da criança com deficiência (2006) e todos os seus protocolos, denotando que apesar das dificuldades provenientes pela desigualdade de renda, assumiram o compromisso de agir em prol da inclusão desses pequenos.

Nesse contexto, faz-se interessante compará-los, pois, aparentemente, as condições socioeconômicas e compromissos internacionais denotam-se semelhantes. Estabelecida esta hipótese,

10. Se debería exhortar a los ministerios de educación a que asuman la responsabilidad de todos los niños y niñas en edad escolar. La colaboración coordinada con aliados y partes interesadas puede cumplir una importante función auxiliar en este proceso

11. Ao calcular a distribuição de renda familiar o índice de Gini mede o grau de desigualdade na distribuição da renda familiar em um país. Quanto mais igualitária a distribuição de renda, menor o seu índice de Gini. E quanto mais desigual a distribuição de renda, maior o seu índice de Gini. Se a renda fosse distribuída com igualdade perfeita o índice seria zero; se a renda foram distribuídos com perfeita desigualdade, o índice seria de 100. (CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY, 2016, tradução nossa)

será necessário confirmá-la ou refutá-la. Para tanto, serão analisadas as políticas públicas de cada país a fim de esclarecer como essa desigualdade econômica as afeta, principalmente no que tange aos incentivos dados à inclusão das crianças com deficiência. A partir deste momento será possível aferir se os países demonstrariam políticas semelhantes ou não.

Brasil

O Brasil é um país extremamente populoso e possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 206 milhões de pessoas como população. Dentre esse contingente, destaca-se a população de crianças e jovens entre 0 e 19 anos que chegaram perto de 63 milhões em 2010. Ainda segundo Censo IBGE (2010), 45,6 milhões de pessoas declaram possuir algum tipo de deficiência, sendo 35.774.392 portadores de deficiência audiovisual (Tabela 1).¹²

Tabela 1 - Tipos de deficiência por população residente

Visual	35.774.392
Auditiva	9.717.318
Motora	13.265.599
Mental/intelectual	2.611.536

Fonte: IBGE, 2010.

Segundo o Unicef:

o Brasil tem uma das legislações mais avançadas do mundo no que diz respeito à proteção da infância e da adolescência. No entanto, é necessário adotar políticas públicas capazes de combater e superar as desigualdades geográficas, sociais e étnicas do País e celebrar a riqueza de sua diversidade. O UNICEF reitera, mais uma vez, seu compromisso de atuar lado a lado do Brasil para a garantia dos direitos de todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros. Sem exceção (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL, 2014).

Argumento por meio do qual o UNICEF vem demonstrar apoio e oferecer auxílio ao Brasil no que concerne ao desenvolvimento de melhores condições inclusivas para a criança com deficiência. Segundo informações da Secretaria da Pessoa com Deficiência, o

12. Não foram encontrados dados sobre a quantidade de crianças deficientes no país.

Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. Além da ratificação, o Governo Federal ressaltou seu compromisso com as prerrogativas estabelecidas na convenção, lançando, subsequentemente, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. A partir desse plano, o Brasil avançou no apoio ao efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência, empenhando-se também na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento. (BRASIL, 2014).

É importante, porém, frisar que muito antes da implementação das políticas públicas governamentais de inclusão, algumas instituições filantrópicas ou privadas, já promoviam em menor extensão, a inclusão educacional da criança com deficiência. Este é o caso, por exemplo, da *nova escola*¹³ e da *Associação de pais e amigos dos excepcionais*¹⁴ (APAE), sendo importantes pioneiros rumo à conscientização social e inclusão do portador de deficiência nas escolas.

O plano viver sem limite

Anos mais tarde o governo brasileiro começou a implementar políticas públicas de inclusão, dentre as quais se destacou a proposta do Plano Viver sem Limite, que seria, basicamente, uma Convenção aplicada à vida das pessoas por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. No que tange ao acesso à educação, o Plano visa a inclusão escolar e compreende a busca ativa, transporte acessível, aprendizagem, acessibilidade e a qualificação profissional que compreende a capacitação técnica, sendo este último ofertado

13. “O Programa Nova Escola (PNE) trata-se fundamentalmente de uma avaliação em larga escala concebido e implantado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro em janeiro de 2000, durante a gestão do governador Garotinho. O programa adotava o critério de sortear amostras de estudantes de cada série, para responder aos testes, em escolas muito grandes, e avaliava todos os estudantes de escolas menores” (REVISTA DO PROFESSOR, 2005 apud COSTA, 2016, p. 5).

14. “A APAE, vem a ser constituída, integrada por pais e amigos de uma comunidade significativa de alunos portadores de necessidades especiais, contatando para tanto com a colaboração da sociedade em geral, do comércio, da indústria, dos profissionais liberais, dos políticos, enfim, de todos quantos acreditam, apostam e lutam pela causa da pessoa com deficiência.” [...] “Nascida no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down.” (FEAPAES-PR, 2006, grifos do autor)

pelo Pronatec.¹⁵ O Plano Viver sem Limites foi executado por meio de ações articuladas em parceria com a União, estados e municípios em todo território nacional, com metas até 2014 e previsão orçamentária de R\$ 7,6 bilhões (TABELA 2).

Tabela 2 - Recursos investidos por área no Plano Viver Sem Limite

Área	Recursos 2011-2014
Educação	R\$ 1.840.865.303
Saúde	R\$ 1.496.647.714
Inclusão Social	R\$ 72.240.000
Acessibilidade	R\$ 4.198.500.000
Total	R\$ 7.608.253.018

Fonte: Secretaria especial dos direitos da pessoa com deficiência. 2011.

Além disso ficou-se definido que o órgão que coordenaria o plano seria a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em articulação com os outros órgãos do Governo Federal¹⁶ (BRASIL, 2011).

No eixo educação, o Plano visou a ampliação do

a) Benefício de Prestação Continuada¹⁷ (BPC) na Escola, passando de 229.017 para 378.000 crianças e adolescentes com deficiência na escola;

b) a aquisição de 2.600 ônibus acessíveis para o Transporte Escolar Acessível de 60 mil alunos com deficiência;

15. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como objetivo principal expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país. Entre as iniciativas, está a Bolsa-Formação, que oferece cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada, também conhecidos como cursos de qualificação profissional.

16. Casa Civil, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria-geral da Presidência da República, Ministérios da Educação, Saúde, Trabalho e Emprego, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência, Tecnologia e Inovação, Cidades, Fazenda, Esporte, Cultura, Comunicações, Previdência Social e Planejamento, Orçamento e Gestão.

17. É um programa de transferência de renda que paga um salário mínimo mensal a idosos a partir de 65 anos e a pessoas com deficiência impedidas de garantir a própria subsistência ou de tê-la garantida por sua família. A renda mensal per capita deve ser inferior a 1/3 do salário mínimo. O BPC na Escola é uma modalidade do BPC que prevê a Busca Ativa de crianças e adolescentes com idade entre zero e 18 anos, garantindo-lhes o acesso e a permanência na escola.

- c) implantação de salas de Recursos Multifuncionais para escolas públicas regulares e escolas especiais que oferecem atendimento educacional especializado. Sendo implantadas 17 mil novas salas e atualizadas outras 28 mil;
- d) contratação de 648 Professores de Libras e 648 Tradutores/Intérpretes de Libras para acessibilidade aos estudantes com deficiência auditiva nas instituições federais de ensino;
- e) adequação arquitetônica para acessibilidade em 42 mil escolas públicas, tornando a Escola Acessível;
- f) apoio a 180 projetos em instituições federais de ensino para promoção da acessibilidade na educação superior;
- g) garantia de, no mínimo, 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), ou seja, 150 mil pessoas com deficiência qualificadas;
- h) Expansão para 27 cursos de Letras/Libras, passando de 1.800 vagas/ano para 2.700 vagas/ano e a criação de 12 cursos de Pedagogia Bilíngue - Libras/Língua Portuguesa com novas 480 vagas/ano, concretizando a Formação Inicial de Professores e Tradutores/Intérpretes de Libras.

Cada política pública acima demonstrada, corresponde com os objetivos estabelecidos na Convenção da pessoa com deficiência. Quanto ao objetivo de

- a) Iniciar desde cedo a inclusão da deficiência, tem-se as políticas do benefício da prestação continuada; quanto ao objetivo de;
- b) Trabalhar com os professores, tem-se a contratação de professores de libra e intérpretes; quanto ao objetivo de;
- c) Incorporar os progenitores, as comunidades e as crianças, de forma que estes sejam promotores e facilitadores da inclusão na escola, tem-se o apoio a 180 projetos de instituições federais de ensino para promoção da acessibilidade, a implantação de salas com recursos multifuncionais, a aquisição de 2.600 ônibus acessíveis para o Transporte Escolar, adequação arquitetônica para acessibilidade e, por fim, quanto ao objetivo de criar;

d) Esferas de responsabilidade, quando se define que o órgão que coordenaria o plano seria a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em articulação com os outros órgãos do Governo Federal.

Em 2014, finalizado o plano Viver sem Limites, torna-se possível observar o resultado dessas políticas. Segundo o Portal do Brasil (2014), mais de 698 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Percentual que alcançara 93% em escolas públicas. Dados do Censo Escolar indicam em 1998, cerca de 200 mil pessoas com deficiência estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns (PORTAL BRASIL, 2014).

Quanto à inclusão social tem-se a confirmação de que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou apoiar técnica e financeiramente na formação de professores e oferecendo suporte aos deficientes. Segundo consta nos Dados do Censo Escolar, 42 mil escolas já receberam recursos multifuncionais para acessibilidade e 57 mil escolas tiveram verbas para adequação da estrutura de forma que atenda melhor às necessidades das crianças. Quanto à formação, dados do MEC revelam que também houve um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459 (PORTAL BRASIL, 2014).

Quanto à política afirmativa, a Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, orienta ser dever do mesmo reconhecer, credenciar e autorizar as instituições privadas de educação superior e toda rede federal e nas esferas municipal, estadual e distrital, esta competência é das secretarias de educação. Também afirma que as instituições públicas e privadas que se negarem a matricular os estudantes com deficiência estarão sujeitas a multa (PORTAL BRASIL, 2014).

A educação inclusiva no Brasil e o desenvolvimento como liberdade

A educação inclusiva da criança com deficiência no Brasil, pode ser relacionada com as perspectivas teóricas propostas de Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen (1999) no sentido em que esta educação inclusiva exerce um papel fundamental na garantia das liberdades destas crianças para o seu desenvolvimento.

O Plano Viver Sem Limites, além de garantir o acesso à educação, à inclusão social, à saúde e à acessibilidade, promove a inclusão escolar, o transporte acessível, a aprendizagem, a acessibilidade e a qualificação profissional através do Programa Pronatec, sendo estes, claros indícios de que o país procura garantir as *oportunidades sociais* propostas por Sen (1999). Garantir o acesso à uma infraestrutura adequada aos professores, pais e indivíduos que participam ativamente na vida de tais crianças, também se configura como garantia de oportunidade social na medida em que o provimento de tais facilidades tendem a contribuir para com o desenvolvimento da criança que depende de tais recursos.

A garantia das oportunidades sociais pode também ter estreita relação com a *segurança protetora*, pois, é necessário, também, garantir uma "rede de segurança social" para as crianças e famílias que não têm condições de manterem uma participação ativa em tais programas devido a outros fatores como o desemprego, doença ou até mesmo à fome, necessitando das "disposições institucionais fixas" afirmadas por Sen (1999) para poderem ter condições de participação.

Chile

De acordo com o Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2012), o Chile possuía, em 2012, uma população de aproximadamente 16.634.603 pessoas. Dentro deste contingente, a população de jovens até 19 anos era de aproximadamente 4.959.037. O número de pessoas com deficiência no Chile, alcançava 2.836.818. Sendo que destas, 267.087 são jovens até 19 anos que possuem algum tipo de deficiência. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS, 2012) (TABELA 3).

Tabela 3 - Población con discapacidades, por grupo de edad

SEXO Y NIVEL DE EDUCACIÓN	Población total con discapacidades	GRUPOS DE EDAD		
		0 a 5 años	6 a 14 años	15 a 19 años
TOTAL PAÍS				
Ambos sexos	2.119.316	52.349	134.635	80.103

Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos de (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2012)

Segundo o FND:

no Chile, a questão da deficiência está presente há mais de 40 anos como uma exigência importante da sociedade civil, cuja pressão, especialmente após o retorno da democracia no início dos anos 90, a discussão entre os sexos e promulgação subsequente em 1994, o primeiro quadro jurídico que beneficia as pessoas com deficiência no Chile, a Lei 19,284. Note-se que este quadro jurídico foi substituído em 2010 pela Lei 20.422, que estabelece regras para a Igualdade de Oportunidades e Inclusão de Pessoas com Deficiência.¹⁸ (FUNDA-CIÓN NACIONAL DE DISCAPACITADOS, 2016, tradução nossa).

Através de tal passagem é possível perceber que o Chile possui leis de proteção à pessoa com deficiência e demonstra preocupação para com as mesmas através de tal sistema de proteção. Dentro de tais sistemas faz-se interessante notar a Política Nacional da Criança e do Adolescente (PNNA)¹⁹ criada pelo Governo do Chile, com projeção de 2015 a 2025, com o objetivo de renovação e melhoria das políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes (CHILE, 2016).

A política nacional da criança e do adolescente

A PNNA possui os mais variados objetivos, princípios e enfoques no desenvolvimento e na garantia dos direitos da criança e do adolescente. Com relação às crianças e adolescentes com deficiência, a PNNA contará com uma mesa técnica para tratar do assunto e, com respaldo na Lei nº 20.422 de 2010, pretende estabelecer as normas sobre a igualdade de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, com foco na criança e adolescente. Dentro das “Definições Estratégicas” da PNNA, é afirmado que serão reforçadas as garantias que permitam o pleno desenvolvimento destas crianças tanto no acesso quanto ao desenvolvimento e participação na sociedade (CHILE, 2016).

Com relação especificamente ao acesso à educação a PNNA entende que a educação seria um dos processos “mais significativos na

18. En Chile, la problemática de la discapacidad ha estado presente por más 40 años como una demanda importante de las organizaciones de la sociedad civil, cuya presión, especialmente luego del retorno de la democracia a principios de los años 90, genero la discusión y posterior promulgación en 1994 del primer marco legal que beneficia a las personas con discapacidad en Chile, la Ley 19.284. Cabe destacar que este marco legal fue reemplazado en el año 2010, por la Ley 20.422 que Establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión de Personas con Discapacidad.

19. Política Nacional de Niñez y Adolescencia

inclusão e coesão das sociedades modernas” e que “a educação transcende o âmbito escolar envolvendo, deste modo, a família, o estabelecimento educacional e a comunidade como espaços formadores que incidem diretamente no desenvolvimento e inclusão social da criança e do adolescente. (CHILE, p.87; 2016). Com relação às crianças e adolescentes com deficiência, a PNNA considera prioridade:

assegurar condições de acesso, participação, retenção e realização dos objetivos de aprendizagem na educação para todos, gradualmente reduzindo impedimentos - econômicos, ambientais e administrativos, entre outros, que os afetam; especialmente aqueles que estão em situação de pobreza ou de deficiência, condição de migrante, crianças e adolescentes indígenas e sexualmente diversos e adolescentes em conflito com a lei.²⁰ (CHILE, 2016, p. 89, tradução nossa).

Desta forma, é possível perceber que o país trabalha e procura investir de forma veemente nas esferas do desenvolvimento da criança e do adolescente, e inclui, também, as necessidades e direitos daqueles que possuem deficiência no esforço de incorporar os objetivos propostos pela UNICEF, como: trabalhar com os professores, incorporar os progenitores, as comunidades e as crianças e criar esferas de responsabilidade.

O início da inclusão educacional do portador de deficiência no Chile data-se da década de 60 e 70, com o surgimento das primeiras escolas especiais e com fundação de instituições filantrópicas ou privadas de apoio à inclusão, tais como a *Unión nacional de Padres y Amigos de deficientes mentales*²¹ (UNPADE) e o *Centro de Formación de Especialistas em Deficiencia Mental*²² da Universidad del Chile.

20. Procurar condiciones de acceso, participación, permanencia y logro de objetivos de aprendizaje en la educación para todos y todas, reduciendo progresivamente los impedimentos -económicos, ambientales y administrativos, entre otros- que los afectan; especialmente a aquellos que están en situación de pobreza o de discapacidad, en situación migratoria, indígenas y niñez y adolescencia diversa sexualmente, así como adolescentes en conflicto con la justicia.

21. De acordo com um informe oficial do governo chileno, a partir de 1974, instituições privadas teriam criado escolas especiais para incorporar mais pessoas com deficiência à educação (CHILE, 2005). Sobre a UNPADE, em uma das notas de rodapé, o informe apresenta a seguinte afirmação: “Os pais de crianças com deficiência, organizados a nível nacional, criam escolas e/ou grupos para atender, orientar e aconselhar as famílias. Entre eles podemos citar UNPADE, União Nacional de Pais e Amigos do Deficiente Mental, ASPAUT, Associação Chilena de Pais e Amigos do Autista e ASPED, Associação de Pais de Crianças Spastics” (CHILE, 2005, p. 10, tradução nossa).

22. “Em 1964, a Universidade do Chile criou a Formação de Especialistas em Deficiência Mental, em seguida, entre 1966 e 1970 vieram os pós títulos em distúrbios da audição, fala e visão. Logo após, instituições privadas criaram escolas especiais incorporando mais pessoas com deficiência” (COMIENZOS..., 2010, tradução nossa).

A educação inclusiva no Chile e o desenvolvimento como liberdade

O Chile cumpre com as propostas teóricas de Sen (1999) na medida em que seus Programas e Políticas afirmam categoricamente a necessidade e a importância da liberdade no desenvolvimento da criança e adolescente com deficiência. E ainda, a própria PNNA faz à Amartya Sen em seu Programa, na seguinte passagem:

a abordagem do desenvolvimento humano tem como objetivo ampliar as instituições, a ordem pública ou a mudança social, dependendo da expansão das “capacidades”, entendida como liberdade para alcançar estados de ser e de fazer as pessoas valorizam, e da intervenção humana como a capacidade de as pessoas agirem para perseguir os objetivos que consideram valiosos. Para isso, Amartya Sen propõe uma definição deliberativa de “capacidades” que é específico para cada país²³ (CHILE, 2016, p. 57).

As propostas do Governo chileno vão ao encontro com as *oportunidades sociais* propostas por Sen (1999), assim como com a *segurança protetora* onde se afirma, na PNNA, a necessidade de proteção tanto das crianças com deficiência, quanto das crianças indígenas no processo de inclusão educacional e social.

Conclusão

A partir de todo o exposto, e da apresentação dos dados concernentes à adoção de políticas públicas no Chile e Brasil apresentada neste artigo, é possível aferir que a maior parte delas foram desenvolvidas recentemente, sendo a do Brasil iniciada em 2011 e a do Chile em 2015, o que denota que o tema da inclusão educacional só ganhara importância e aceitação atualmente. Observa-se, também, que antes da adoção dessas políticas inclusivas, existiam, sim, esforços para facilitar a inserção da criança com deficiência na escola, no Brasil por exemplo, através de programas e ações do MEC e da SEESP, merecendo especial destaque o *Programa educação inclusiva*²⁴: Direito à diversidade, desenvolvido em todos os Esta-

23. El Enfoque de Desarrollo Humano propone evaluar las instituciones, las políticas públicas o el cambio social en función de la expansión de “capacidades”, entendidas como libertades para alcanzar estados del ser y el hacer que las personas valoran, y de la agencia humana como la capacidad de las personas al actuar perseguir los fines que consideran valiosos. Para esto, Amartya Sen propone una definición deliberativa de las “capacidades” que es específica a cada país.

24. O objetivo do programa era formar gestores e educadores para efetivar a construção de sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio garantir o direito de acesso e de permanência com qualidade dos alunos com necessidades educacionais nas escolas do ensino regular.

dos e no Distrito Federal e durara de 2004 até 2007. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Porém verifica-se que esses projetos ainda estavam muito focados na inclusão a partir dos profissionais que atuam nas escolas, não incluindo diretamente outros setores da sociedade, como pais, familiares e o governo. Notando-se, portanto, um avanço na formulação de políticas públicas a partir de 2011, no que tange a atender os objetivos do UNICEF e da Convenção das pessoas com deficiência, instituído em 2009.

Ao analisar o Chile, todavia, verifica-se que a implementação de políticas públicas somente se inicia em 2015, ademais de haver sido feito anteriormente uma série de estudos e debates sobre a necessidade de se incluir a criança com deficiência na escola e de haverem sido elaboradas parcerias público-privadas²⁵. Denota-se, portanto, que mesmo com a demora a se adotar essas políticas públicas, havia a necessidade e a busca por, no mínimo, um primeiro progresso no sistema educacional inclusivo. Infelizmente, por ser um primeiro plano aderido, nota-se que não conseguira contemplar todas as condições aludidas por Amartya Sen, no que tange a proporcionar *oportunidades sociais* a essas crianças. Sendo esse um dos motivos pelo quais o a *Lei de Inclusão*²⁶, ainda que recentemente adotada, resultara em diversas críticas, ao passo que ao invés de facilitar a inclusão, veio institucionalizar algumas barreiras. Uma delas, por exemplo, é a normativa que permite às instituições fazerem uma seleção dos alunos com necessidades especiais que poderão efetivamente ingressar nas escolas. Outra barreira é que o governo Chileno apesar de possuir escolas para receber as crianças com deficiência, não disponibiliza a exemplo do Brasil, meios de transporte para que as crianças tenham acesso aos centros educacionais. As escolas chilenas também ainda não adaptaram suas estruturas para permitir acesso e usufruto das crianças com necessidades especiais (JARA, 2016). O que denota que as políticas abarcadas pelo estado chileno ainda são muito gerais, e por isso ainda não instituem medidas específicas para a inclusão.

Dessa forma, então, pode-se aferir que o Brasil está muito mais avançado na formulação de políticas públicas do que o Chile. Uma das possíveis explicações para tal afirmação se ba-

25. Para mais informações ler (CÁRDENAS; ANDRADE; ARANCIBIA, 2012).

26. A lei de inclusão escolar fornece condições para a inclusão de crianças e jovens que frequentam escolas que recebem subsídio estatal para que recebam uma educação de qualidade

seia no fato de o primeiro ter iniciado esses programas antes do segundo e, também, por ter sido um país com forte incentivo assistencialista, principalmente no período de 2002 a 2016, devido aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Porém, apesar de as políticas ainda não terem alcançado a excelência desejada em nenhum dos países estudados, é necessário valorar a existência das mesmas e compreender que a tendência será, esperançosamente, seu progresso e seu desenvolvimento, proporcionando às crianças com deficiência o efetivo exercício de sua liberdade.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Um plano para todo o Brasil**. Brasília: SDH/PR, 2014. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversem limite>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Perguntas e respostas**. Brasília: SDH/PR, 2011. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversem limite/perguntas-respostas>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Programa de capacitação técnica**. Brasília: SDH/PR, 2013. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversem limite/pronatec>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

CÁRDENAS, María Cristina; ANDRADE, Carlos; ARANCIBIA, Sara. Políticas sociales de infancia con discapacidad en Chile: una aproximación desde el vínculo Estado-sociedad civil. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**. Caracas, n. 52, feb. 2012. Disponível em: <<http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/052-febrero-2012/Cardenas.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. **Country comparison**: distribution of family income - GINI index. [S. l.]: CIA, 2016. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2172rank.html>>. Acesso em: 09 out. 2016.

CHILE. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Educación Especial.** Nuestro Compromiso con la Diversidad. Santiago: Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Especial, 2005. Disponível em: <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>>. Acesso em: 08 abr.2017.

CHILE. Ministerio de Planificación. Ley n°. 20.422, 3 Febrero 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 10 Febrero 2010. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

CHILE. Ministério Secretaria General de La Presidencia. Política nacional de niñez y adolescencia – 2015-2025. [S.l.]: Consejo Nacional de la Infancia, 2016. Disponível em: <http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025_versionweb.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

COMIENZOS de la educación especial. [S.l.]: Rol del Educador, 2010. Disponível em: <<http://roldeeducador.webnode.cl/comienzos-de-la-educacion-especial/>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

COSTA, Claudio Fernandes da. **Programa nova escola:** uma análise de seus impactos curriculares. Rio de Janeiro: UERJ/CEJA, 2016. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC42.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

EL BANCO MUNDIAL. **Indicadores del desarrollo mundial** [S.l.]: Banco Mundial, 2016. Disponível em: <<http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=2&series=SI.POV.GINI&country=CHL,BRA>>. Acesso em: 11 out. 2016.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO. **Um pouco da história do movimento das Apaes.** Curitiba: FEAPAES, 2006. Disponível em: <<http://www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. **Quiénes somos.** [S.l.]:

UNICEF, 2016. Disponível em: <http://www.unicef.org/spanish/about/who/index_introduction.html>. Acesso em: 18 out. 2016.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.** [S.l.]: UNICEF, 2006.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. **Convención sobre los derechos del niño.** [S.l.]: UNICEF, 1989. Disponível em: <<http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf>>. Acesso em: 17 out.2016.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. **Estado Mundial de la infancia de 2013:** niñas y niños con discapacidad. [S.l.]: UNICEF, 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

FUNDACIÓN NACIONAL DE DISCAPACITADOS. **Discapacidad em Chile**. Santiago de Chile: Fundación Nacional de Discapacitados, 2016. Disponível em: <<http://www.fnd.cl/discapacidadenchile.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL. **Infância e adolescência no Brasil**. [S.l.]: UNICEF BRASIL, 2014. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em: 17 out. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO; Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; **Último Censo do IBGE revela 45,6 milhões de Pessoas com Deficiência no País**; 27 de abril de 2012; Disponível em: <<http://www.pessoa-comdeficiencia.sp.gov.br/ultimas-noticias/ultimo-censo-do-ibge-revela-45,6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-no-pais-771>> Acesso em: 28 jul.2017

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censo 2012**: resultados XVIII censo de población. Chile: INE, 2012. Disponível em: <http://www.cooperativa.cl/noticias/site/artic/20130425/asocfile/20130425190105/resultados_censo_2012_poblacion_vivienda_tomosiyii.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

JARA, Alejandra. **Los niños con discapacidad olvidados por la ley de inclusión**. El democrata, 2016. Disponível em: <<http://www.eldemocrata.cl/noticias/los-ninos-con-discapacidad-olvidados-por-la-ley-de-inclusion/>>. Acesso em: 21 out. 2016

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Declaração de Salamanca. **Educa Brasil**, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>> Acesso em: 02 abr.2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**: a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Brasília, nov. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

PORTAL BRASIL. **Dados do censo escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Educação Inclusiva. Brasília: Portal Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. 21 out.2016.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio /ago. 2005. disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2017.

SEN, Amartya. Os fins e os meio do desenvolvimento. In: SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Cap.2, p. 51-72.

Recebido em: 10/01/2017

Aprovado em: 22/02/2017