

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ISABELLA BRANQUINHO ARANTES

**EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: elementos para uma leitura crítica**

FRANCA

2021

ISABELLA BRANQUINHO ARANTES

**EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: elementos para uma leitura crítica**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Direito. Área de Concentração: Cidadania social e Econômica e Sistemas Normativos.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Damásio Borges

FRANCA

2021

A662e

Arantes, Isabella Branquinho

Educação e deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo : elementos para uma leitura crítica / Isabella Branquinho

Arantes. -- Franca, 2021

240 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientador: Daniel Damásio Borges

1. pessoas com deficiência. 2. direito à educação. 3. cidadania. 4.
judicialização. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ISABELLA BRANQUINHO ARANTES

**EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: elementos para uma leitura crítica**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Direito. Área de Concentração: Cidadania social e Econômica e Sistemas Normativos.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Daniel Damásio Borges, UNESP

1º Examinadora: _____

Profa. Dra. Soraya Regina Gasparetto Lunardi

2º Examinadora: _____

Profa. Dra. Clarice Seixas Duarte

Franca, 25 de fevereiro de 2021.

Dedico à minha mãe, morada e fortaleza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha mãe, Marlúcia, pelo suporte emocional, psicológico e financeiro e pelo apoio incondicional a qualquer aventura (acadêmica ou não) que eu me proponho a enfrentar. Agradeço ao meu pai, Carlos, pelo voto de confiança e pela torcida desde o processo seletivo até à conclusão próxima. Agradeço à minha namorada, Luísa, pelo ouvido tão paciente, pelo abraço-*casa* e pelo companheirismo sem igual; ela inventou o amor.

Agradeço aos meus familiares próximos – ao meu padrasto, Paulo, à minha vó, Maria, às minhas irmãs tão queridas, Carol e Camile, ao meu sobrinho-irmão, Victor Hugo, aos meus irmãos socioafetivos, Paulo Victor e Emilly – pelos desejos de sucesso e pelas oportunidades de convivência tão deliciosas nesses quase dois anos de mestrado. Agradeço às minhas amigas, Angélica, Dani, Ana Laura, Valentina, Roberta e Débora, pela compreensão quanto às minhas sumidas e às *cancerianices*.

Agradeço à minha amiga e mestranda, Maria Luiza, pelos socorros e pelo que compartilhamos, muitas vezes secretamente, durante esses meses de pós-graduação. De colegas orientandas a amigas, a certeza é de que a jornada me pareceu bem menos assustadora podendo contar com ela.

Agradeço à equipe do Instituto Rodrigo Mendes, sobretudo à Marcela, que intermediou meu contato com o Instituto e possibilitou que a pesquisa acontecesse, e ao Luiz, que prontamente se dispôs a ser entrevistado e a sanar quaisquer dúvidas levantadas durante nossa conversa.

Agradeço, ainda, ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Damásio Borges, por todas as oportunidades de crescimento no meio acadêmico a mim ofertadas, pelo direcionamento e auxílio na pesquisa e pela contribuição infinita em todas as etapas do programa de mestrado.

Um agradecimento especial ao Dr. Caio, Defensor Público em Franca, em quem me espelho desde a graduação no sentido profissional e acadêmico e com quem sempre pude contar para orientação e crescimento pessoal.

A todos que estiveram ao meu lado no decorrer da pesquisa, muito obrigada!

“Todas as pessoas nascem iguais em dignidade, e nada justifica que não sejam dados os mesmos direitos a todos. Todos têm igual direito ao respeito das outras pessoas, e nada justifica que não tenham, desde o começo, as mesmas oportunidades.”

Dalmo de Abreu Dallari

ARANTES, Isabella Branquinho. **Educação e deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo: elementos para uma leitura crítica**. 2021. 240 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2021.

RESUMO

O presente trabalho busca efetuar uma análise crítica da jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, nos anos de 2016 a 2019, em matéria de educação inclusiva, entendendo, assim, as motivações das decisões do Tribunal e explorando a atuação deste órgão na judicialização das políticas públicas de educação inclusiva. Para tanto, pontua a construção da cidadania da pessoa com deficiência, principalmente no que tange o exercício do direito à educação, e analisar a legislação correlata ao direito à educação da pessoa com deficiência, do direito brasileiro e em documentos internacionais. Objetiva, também, conhecer o trabalho de atores, autoridades e instituições civis que trabalham diariamente na matéria de educação inclusiva, trazendo a experiência do Instituto Rodrigo Mendes para a pesquisa. Outrossim, tem como objetivo levantar, dentre todos os instrumentos normativos, quais são as políticas públicas implementadas no país visando à plena consumação do direito à educação da PCD, a fim de averiguar a efetivação destas políticas por meio da judicialização de demandas individuais, chamando a atenção dos responsáveis para a incongruência entre a teoria (normas) e a realidade (cotidiano). Para tanto, traz, por meio de entrevista semi-dirigida qualitativa, conhecimentos em matéria de inclusão e educação do Instituto Rodrigo Mendes, acrescentando uma perspectiva não-jurídica a esta pesquisa jurídica, com o objetivo de complementar a pesquisa bibliográfica apoio do problema de pesquisa. A fim de entender como o Tribunal de Justiça aplica as legislações de educação inclusiva, se propõe a pesquisa jurisprudencial junto ao Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, nos anos de 2016 a 2019, verificando quais foram as demandas promovidas por pessoas com deficiência e seus familiares buscando a efetivação de seu direito à educação, catalogando-as pelo pedidos julgados nos acórdãos, buscando entender como se materializam as políticas públicas de educação inclusiva e destacar a atuação deste órgão na promoção desta.

Palavras-chave: pessoas com deficiência. direito à educação. cidadania. judicialização.

ARANTES, Isabella Branquinho. **Education and disability in São Paulo Court of Justice: elements for a critical reading**. 2021. 240 f. Master Thesis (Master of Law) – São Paulo State University (UNESP), School of Humanities and Social Sciences “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2021.

ABSTRACT

The present work seeks to carry out a critical analysis of the jurisprudence of São Paulo Court of Justice, in the years 2016 to 2019, in terms of inclusive education, thus understanding the motivations of the Court's decisions and exploring the performance of this body in the judicialization of public policies on inclusive education. To this end, it punctuates the construction of citizenship for people with disabilities, especially with regard to the exercise of the right to education, and to analyze the legislation related to the right to education for people with disabilities, under Brazilian law and in international documents. It also aims to know the work of actors, authorities and civil institutions that work daily in the area of inclusive education, bringing the experience of the Rodrigo Mendes Institute to the research. Furthermore, it aims to raise, among all the normative instruments, which are the public policies implemented in the country aiming at the full consummation of the right to education of the PCD, in order to ascertain the effectiveness of these policies through the judicialization of individual demands, calling the attention of those responsible for the incongruity between theory (norms) and reality (everyday). To this end, it brings, through a semi-directed qualitative interview, knowledge in matters of inclusion and education at the Rodrigo Mendes Institute, adding a non-legal perspective to this legal research, with the aim of complementing the bibliographic research supporting the research problem. In order to understand how the Court of Justice applies inclusive education legislation, case law research is proposed with São Paulo Court of Justice in the years 2016 to 2019, verifying what were the demands made by people with disabilities and family members seeking the realization of their right to education, cataloging them according to the requests judged in the judgments, seeking to understand how public policies for inclusive education materialize and highlight the role of this body in promoting it.

Keywords: people with disability. right to education. citizenship. judicialization.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esferas de reconhecimento de Axel Honneth	28
FIGURA 2 – Educação especial x educação regular.....	44
FIGURA 3 – Educação integrada	48
FIGURA 4 – Educação inclusiva	52
FIGURA 5 – Ciclo de políticas públicas	98
FIGURA 6 – Cinco dimensões da educação inclusiva.....	126
FIGURA 7 – Ciclo de políticas públicas judicializadas	146

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução de matrículas 1998-2014	54
GRÁFICO 2 – Projetos contemplados pelo Programa Incluir de 2005 a 2009	107
GRÁFICO 3 – Tipos de deficiências	158
GRÁFICO 4 – Nomenclaturas utilizadas.....	159
GRÁFICO 5 – Tipos de ações.....	164
GRÁFICO 6 – Resultados dos julgamentos.....	169

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pedidos principais em números absolutos	165
QUADRO 2 – Fundamentações legais em número de menções	167

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTU	Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos de São Paulo
EPCD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IRM	Instituto Rodrigo Mendes
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCD	Pessoa com deficiência/pessoas com deficiência
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REDE	Rede Sustentabilidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SeMob	Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana
SP	São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtornos do Espectro Autista
TJSP	Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 A INCLUSÃO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO	23
1.1 O reconhecimento das pessoas com deficiência sob a ótica da teoria de Axel Honneth	27
1.2 A educação como direito universal	31
1.3 Educação especial e educação inclusiva.....	41
CAPÍTULO 2 AS PRINCIPAIS CONQUISTAS NORMATIVAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO	58
2.1 Os documentos internacionais.....	59
2.1.1 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)	59
2.1.2 A Declaração de Salamanca (1994).....	61
2.1.3 A Convenção Interamericana de Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)	64
2.1.4 A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	65
2.1.5 A Declaração de Incheon (2015)	69
2.2 A legislação brasileira	70
2.2.1 A Lei n. 4.024/1961 (Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).....	70
2.2.2 A Constituição Federal de 1988	72
2.2.3 A Lei n. 7.853/1989	77
2.2.4 A Lei n. 8.060/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)	79
2.2.5 A Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	79
2.2.6 As Leis n. 10.048/2000 e 10.098/2000	80
2.2.7 A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).....	81
2.2.8 A Lei n. 12.711/2012.....	82
2.2.9 A Lei n. 12.764/2012	82
2.2.10 A Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência)	83
2.2.11 O panorama geral das conquistas normativas em matéria de educação das pessoas com deficiência: conclusões parciais.....	90

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REALIDADE: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES CIVIS.....	93
3.1 Educação inclusiva promovida pelo Poder Executivo	94
3.1.1 A Política Nacional de Educação Especial de 1994	100
3.1.2 O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade de 2003	101
3.1.3 O Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível de 2004.....	103
3.1.4 O Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior de 2005.....	106
3.1.5 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007	108
3.1.6 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	109
3.1.7 O Decreto n. 7.611 de 2011.....	112
3.1.8 O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite de 2011	114
3.1.9 O Programa Escola Acessível de 2013.....	115
3.1.10 O Plano Nacional de Educação (2014-2024)	115
3.1.11 A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de 2016.....	117
3.1.12 A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020)	118
3.1.13 O panorama geral das políticas públicas em matéria de educação das pessoas com deficiência: conclusões parciais.....	121
3.2 Educação inclusiva promovida por atores e instituições civis.....	123
3.3 A educação inclusiva na realidade: barreiras e dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência.....	134
CAPÍTULO 4 EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO	141
4.1 Incluindo a judicialização no ciclo de políticas públicas.....	145
4.2 Educação e deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo	147
4.2.1 Recortes utilizados.....	148
4.2.2 Caminhos metodológicos de pesquisa e exclusões.....	148
4.2.3 Variáveis de pesquisa e ficha de leitura.....	157
4.2.4 Análise dos elementos das decisões do TJSP de 2016 a 2019	158
4.2.4.1 <i>Tipos de deficiência</i>	158
4.2.4.2 <i>Nomenclatura</i>	159

4.2.4.3 Partes envolvidas e os casos da EMTU/SP e de instituições privadas de ensino	161
4.2.4.4 Tipos de ações	164
4.2.4.5 Pedidos principais	165
4.2.4.7 Fundamentações legais: motivos dos julgamentos contrários aos interesses da pessoa com deficiência	169
4.2.4.8 Argumentos frequentes dos integrantes do polo contrário às pessoas com deficiência	176
4.2.4.9 Fundamentações legais: teses fixadas e entendimentos predominantes	178
CONCLUSÃO.....	198
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	
APÊNDICE A	227

INTRODUÇÃO

Dentro de todos os temas existentes na área de concentração “Cidadania social e Econômica e Sistemas Normativos”, optou-se nesta pesquisa pelo estudo do direito à educação das pessoas com deficiência, em específico o que concerne à educação inclusiva, às políticas públicas existentes, ao fenômeno de judicialização destas políticas e, na esfera prática, a jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

A escolha da pesquisa neste Tribunal se justifica pelo contato prévio desta pesquisadora com julgados em matéria de educação inclusiva e direitos fundamentais durante um ano e meio de estágio no setor jurídico da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, unidade Franca, o que levou à inquietação científica objeto desta dissertação.

Do tema “A judicialização de políticas públicas de educação inclusiva”, chegou-se ao problema motor desta pesquisa: de que forma a efetivação do direito à educação inclusiva está sendo promovida pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo? O Tribunal reafirma o direito à educação inclusiva, conquista histórica das pessoas com deficiência, ou o marginaliza? Como o TJSP analisa os temas de educação inclusiva?

Daí, a hipótese a ser testada: O Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo tem um papel essencial no reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, chamando o Executivo a cumprir as políticas públicas existentes.

O problema e a hipótese da pesquisa resultam de um conhecimento pré-existente de que os direitos amplamente normatizados enfrentam dificuldades em serem efetivados. Trata-se da incongruência entre a teoria e a prática. Por certo que os dados colhidos serão tratados com critérios objetivos. No entanto, não se trata a pesquisadora de um sujeito politicamente neutro, o que guia o surgimento da hipótese.

Por mais que o direito à educação, principal direito a ser tratado neste trabalho, como direito humano, tenha a importância destacada em inúmeros tratados de direito internacional, bem como no próprio sistema normativo brasileiro, na realidade pode faltar por reverberar na vida concreta de pessoas da forma como o deveria fazer, remetendo-se ao absurdo camusiano pontuado por Caio Jesus Granduque José: “talvez o *absurdo* dos direitos humanos possa ser compreendido facilmente quando se constata que se vive formalmente na *era dos direitos* e materialmente na era do desrespeito aos direitos”¹.

¹ GRANDUQUE JOSÉ, Caio Jesus. O absurdo dos direitos humanos: reflexões a partir de Albert Camus. **O Direito Alternativo**, v. 1, n. 1, p. 7-33, ago. 2011. p. 16.

A *revolta*, consagrada pelo autor, é o que atinge esta pesquisadora, que apesar de não ser pessoa com deficiência toma um impulso em direção à solidariedade, sobre uma causa (educação inclusiva) que diz respeito a toda a sociedade. Não obstante, em momento algum objetiva tomar um local de fala que não lhe cabe, em desrespeito aos movimentos políticos das pessoas com deficiência, tão bem sintetizados no lema: “Nada sobre nós, sem nós”.

Levando o enfoque da pesquisa do problema de pesquisa para o tema, foi possível extrair do Censo Demográfico 2010 que 45.606.048 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva ou motora), número correspondente a 23,9% da população brasileira².

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD), de 06 de julho de 2015, traz um conceito em evolução de pessoa com deficiência, em contrariedade aos conceitos até então existentes, considerando-a “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”³.

Em existindo inúmeras combinações de impedimentos de longo prazo com barreiras, que se vislumbram desde o comportamento social à infraestrutura urbana, é possível deduzir que o número de pessoas com deficiência aumentou desde 2010 além do mero crescimento populacional, pois a deficiência pode ser verificada do nascimento à velhice, existindo por fatores biológicos ou acidentais – como acidentes de trânsito ou de trabalho.

Não obstante a ideia de que cada indivíduo poderá, a qualquer tempo, se integrar a essa categoria, a tutela dos direitos da pessoa com deficiência (PCD) se fundamenta não por esse “perigo iminente”, porém no simples fato de que se trata de pessoa como as demais, abrangendo sentimentos, sonhos, vontades e personalidades.

Para Axel Honneth, “os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades”⁴. Mariana Moron Saes Braga e Aluisio

² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 10 jul. 2018. p. 73.

³ BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

⁴ HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução por Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 272.

Almeida Schumander complementam a ideia aduzindo que “esse processo envolve experiências nos planos afetivo, jurídico e da solidariedade social”⁵.

Assim, a efetivação de direitos da pessoa com deficiência em busca da igualdade de condições com as demais pessoas deve pautar-se menos na mitigação do impedimento de longo prazo e mais na eliminação das barreiras que obstruem a efetiva participação daquelas, de modo a terem garantidos não só os seus direitos fundamentais, individuais e sociais, mas também a construírem na subjetividade a autoestima, visualizando-se como atores da sociedade e cidadãos.

A temática da “deficiência” vem acompanhada de diversos direitos de extrema relevância, como a saúde, a acessibilidade e o trabalho. Não obstante, a escolha deste trabalho em tratar exclusivamente sobre o direito à educação advém do simples fato de que foi preciso estabelecer um recorte, haja visto que cada direito é um “mundo” e comporta desdobramentos infinitos.

A Lei n. 13.146 de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, em vigência desde janeiro de 2016, trouxe em seu bojo um capítulo em específico para a efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência, o Capítulo IV, do artigo 27 ao 30, prevendo novos objetivos a serem alcançados pelo Poder Público para sua efetivação.

No entanto, a formulação das políticas públicas pelos Poderes Legislativo e Executivo nem sempre acompanha as mudanças e as necessidades sociais – e, quando acompanha, pode ocorrer a omissão na implantação destas –, o que leva à judicialização, visando a aplicação imediata desses direitos. Tal fenômeno ocorre também em matéria de educação inclusiva e diversas políticas existentes no contexto normativo são aplicáveis por decisões judiciais, que no caso concreto decidem obrigando o Poder Público a cumpri-las (fornecendo transporte gratuito ou contratando professor auxiliar em sala de aula, por exemplo).

Assim, faz-se emergente um estudo da judicialização da educação inclusiva no Tribunal de Justiça. Como uma pesquisa de jurisprudência, possui as seguintes características, apontadas por Palma, Feferbaum e Pinheiro: “trata-se de uma *investigação científica*, orientada por *metodologia* especialmente construída para endereçar *perguntas* que possam ser respondidas por meio de análise de *julgados*”⁶. O principal enfoque da pesquisa jurisprudencial será a análise dos elementos de decisão; os autores complementam que esses tipos de análise “não se

⁵ BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, maio/ago., 2013. p. 377.

⁶ PALMA, Juliana Bonacorsi de; FEFERBAUM, Marina; PINHEIRO, Victor Marcel. Meu trabalho precisa de jurisprudência? Como posso utilizá-la? In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 119.

restringem a apenas enumerar os argumentos empregados no julgamento, mas dão um passo adiante para analisar criticamente o modo pelo qual as decisões são formadas nos órgãos julgadores”⁷. É importante salientar que o objetivo desta pesquisa não é criticar o resultado das decisões, mas analisar criticamente os argumentos e os temas debatidos nelas.

O recorte temporal de 2016 a 2019 para a pesquisa jurisprudencial se justifica porquanto a Lei Brasileira de Inclusão, o marco responsável por consolidar o direito à educação inclusiva em termos normativos, entrou em vigência no dia 2 de janeiro de 2016⁸. O limite de 2019 para a pesquisa jurisprudencial se justifica porque no início de 2020 a pandemia do Covid-19 tomou uma proporção massiva no Brasil, levando a períodos de isolamento social, quarentena, fechamento do comércio e de órgãos públicos – e, em matéria de educação, às aulas *online* –, de forma que as demandas se modificaram, exigindo pesquisas específicas para as necessidades educacionais das pessoas com deficiência nesses períodos de excepcionalidade, ao que não se propõe este trabalho.

Antes de 2016, ao longo do trabalho serão levantadas algumas decisões judiciais pontuais com vistas a nortear como se julgavam esses processos antes da LBI; no entanto, não será dado um enfoque profundo a essas decisões, que servirão de ponto de partida, vez que o objetivo deste trabalho não é verificar a evolução jurisprudencial, mas sim como a judicialização está ocorrendo com a lei vigente e quais foram, até 2019, as demandas, os pedidos e as motivações das decisões judiciais do Tribunal.

Ademais, a pesquisa jurisprudencial não será o único instrumento de pesquisa, contando com a pesquisa bibliográfica e empírica a fim de contextualizar o referencial utilizado, as legislações, as políticas públicas e dados da realidade social, “indicando em qual ordem de debates ela se insere e como os seus resultados contribuirão para essa agenda”⁹, conforme pontuam Palma, Feferbaum e Pinheiro.

A pesquisa bibliográfica enfoca os aspectos práticos da efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência, um dos direitos mais relevantes socialmente e de mais difícil

⁷ PALMA, Juliana Bonacorsi de; FEFERBAUM, Marina; PINHEIRO, Victor Marcel. Meu trabalho precisa de jurisprudência? Como posso utilizá-la? In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 121.

⁸ Antes desta lei, os mecanismos de efetivação do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência eram considerados mecanismos de Governo, conjugados em políticas públicas esparsas que poderiam sofrer modificações a depender do direcionamento dos planos dos Governos anteriores, atual e futuros. Com a LBI, esses mecanismos foram consolidados como de Estado, implementados pelo legislativo e com um alcance jurídico mais amplo. Assim, em vista aos objetivos da pesquisa de verificar o fenômeno da judicialização da educação inclusiva a partir das legislações vigentes, a LBI torna-se ponto de referência em especial por trazer para o campo normativo garantias que existiam apenas em políticas públicas governamentais – portanto, de segurança jurídica mais frágil.

⁹ PALMA; FEFERBAUM; PINHEIRO, *op. cit.*, p. 120.

implemento, haja vista que exigem uma integração direta da PCD com os demais indivíduos e que são responsáveis pela construção, na subjetividade da pessoa com deficiência, de sua autoestima e autoimagem, pelo papel que a educação exerce no bojo social. A educação, além de ser responsável pela perpetuação dos valores de uma sociedade, é responsável por formar aqueles que irão reinventar esses mesmos valores. Enquanto perpetua o *status quo*, tem o poder de atingir e provocar mudanças sociais significativas.

Esta pesquisa tem como *objetivos específicos*, aqueles que aprofundam o tema geral, pontuar a construção da cidadania da pessoa com deficiência, principalmente no que tange o exercício do direito à educação, e analisar a legislação correlata ao direito à educação da pessoa com deficiência, do direito brasileiro e em documentos internacionais. Objetiva, também, conhecer o trabalho de atores, autoridades e instituições civis que trabalham diariamente na matéria de educação inclusiva, trazendo a experiência do Instituto Rodrigo Mendes para a pesquisa. Outrossim, tem como objetivo levantar, dentre todos os instrumentos normativos, quais são as políticas públicas implementadas no país visando à plena consumação do direito à educação da PCD, a fim de averiguar a efetivação destas políticas por meio da judicialização de demandas individuais, chamando a atenção dos responsáveis para a incongruência entre a teoria (normas) e a realidade (cotidiano).

Tem como *objetivo geral*, aquele que apresenta a ideia central da pesquisa, efetuar uma análise crítica da jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, nos anos de 2016 a 2019, em matéria de educação inclusiva, entendendo, assim, as motivações das decisões do Tribunal e explorando a atuação deste órgão na judicialização das políticas públicas de educação inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa científica acadêmica dissertativa que emprega o método *dedutivo* e utiliza principalmente a pesquisa jurisprudencial a fim de verificar a atuação do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo na promoção da educação inclusiva, em conformidade com as legislações e políticas públicas brasileiras. Em complemento, utiliza as *pesquisas bibliográfica e documental* em conjugação à *pesquisa empírica qualitativa e quantitativa*, buscando integrar a teoria, condizente a conceitos e legislações, à realidade da pessoa com deficiência, vinculando dados concretos, estatísticos e jornalísticos, às impressões de atores, autoridades e instituições civis sobre como as políticas públicas implantadas se manifestam na prática.

Para tanto, no primeiro capítulo, utiliza as *pesquisas bibliográfica e documental* para delinear a construção da cidadania das PCD por meio do direito à educação e o seu reconhecimento social, mediante a Teoria do reconhecimento social de Axel Honneth, para

tecer o histórico da inclusão social da pessoa com deficiência, discorrendo sobre os três estágios anteriores à inclusão, quais sejam a exclusão, a segregação e a integração.

No segundo capítulo, empregando os mesmos instrumentos de pesquisa, dissecas as conquistas normativas da pessoa com deficiência, mapeando a caminhada do reconhecimento dos direitos da PCD até as previsões atuais correlatas à inserção da pessoa com deficiência no ambiente educacional, analisando documentos internacionais e legislações brasileiras.

Para identificar as políticas públicas verdadeiramente implantadas, no terceiro capítulo, vale-se da conjugação da *pesquisa documental* à *pesquisa empírica, qualitativa*, por meio de uma *entrevista semidirigida* com o Sr. Luiz Henrique de Paula Conceição, do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), organização sem fins lucrativos ativista pela construção de uma sociedade inclusiva por meio da educação, como instrumento para a verificação de como o poder judiciário atua na educação inclusiva. A escolha do IRM se dá em razão deste ser a instituição civil no Brasil de maior expressão em matéria de educação inclusiva, cuja estrutura e atuação se dá por meio de diálogo extenso tanto com a sociedade, quanto com o poder público.

Nesse apartado, buscar-se-á catalogar as políticas públicas formuladas pelo Executivo, a quem cabe primordialmente a tarefa de efetivação do direito à educação, seguido do estudo da educação inclusiva promovida pelas instituições civis, com enfoque no trabalho executado no Instituto Rodrigo Mendes, com o objetivo de assimilar como a sociedade civil pode e deve participar ativamente do processo de inclusão. Por fim, nesse mesmo capítulo, será destinado um breve espaço para a análise de barreiras e obstáculos à educação inclusiva no Brasil, analisando produções acadêmicas que identificaram esses entraves na realidade brasileira. Tais tópicos trabalhados darão respaldo à pesquisa jurisprudencial na medida em que esclarecem variáveis da pesquisa e categorias de análise das decisões (como tema, políticas públicas que podem servir como motivação para os julgadores, linhas argumentativas desenvolvidas, entre outras).

Em seguida, no quarto capítulo, o enfoque será na judicialização de políticas públicas, empregando-se *pesquisa jurisprudencial* no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, por meio do buscador de pesquisa de seu *site*, verificando como o Tribunal julgou nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019 os recursos de pessoas com deficiências e seus familiares em busca de seus direitos, excluindo os casos que não dizem respeito ao direito à educação destas. No buscador, utilizam-se *palavras-chave* para afunilar os resultados, operando com *critérios de exclusão*, como próprio de pesquisa quantitativa. A partir de um conjunto total de decisões, empregar-se-á o método de análise qualitativo da jurisprudência, tecendo reflexões críticas direcionadas ao problema de pesquisa.

Dessa feita, busca-se implementar uma pesquisa abrangente, de forma a analisar criticamente os temas de educação inclusiva levantados e decididos pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e seu papel na efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência.

CAPÍTULO 1 A INCLUSÃO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO

A questão da deficiência diz respeito à condição humana. Pessoas com deficiência convivem nos círculos sociais, participam da sociedade e estão cada vez mais ocupando posições de decisão em empresas e cargos públicos.

No entanto, é possível verificar uma “sobre-representação” dessas pessoas nas camadas mais pobres da população, em um círculo vicioso de pobreza e deficiência, fomentado principalmente por conta do preconceito e da discriminação, que gera exclusão social¹.

Em demonstrando a relação entre miséria e deficiência, por força de estudos realizados conjuntamente pela ONU e pelo Banco Mundial, que estimam que aproximadamente 20% das pessoas mais pobres do mundo apresentam alguma deficiência e que, dentre essas, 82% vivem abaixo da linha da pobreza em países em desenvolvimento, por certo que os direitos da PCD estão distantes de ser plenamente observados, o que aclara as rachaduras na igualdade formal².

Entende-se que a condição de pobreza, por si só, é de produção de deficiências e incapacidades, em razão das “características como o meio onde as pessoas convivem, o déficit informacional, as condições insalubres de habitação, estilos de vida e padrões de consumo que envolva comportamento de risco, incipiência de práticas de prevenção e fraca incidência de cuidados de saúde”³. Também podem ser consideradas causas de impedimentos que atingem as pessoas em hipossuficiência econômica a desnutrição, a falta de acesso à água potável, a baixa imunização contra doenças e condições de trabalho insalubres ou perigosas⁴.

María José Alonso Parreño e Inés de Araoz Sánchez-Dopico relacionam as duas questões dissertando que:

El hecho de que las personas con discapacidad sean más propensas a vivir en la pobreza es a menudo el resultado de la ignorancia y la negligencia, reforzada por políticas y programas gubernamentales de desarrollo, que

¹ BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017. p. 32.

² ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

³ BARBOZA, *op. cit.*, p. 33.

⁴ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 46.

ignoran, excluyen o no son accesibles ni apoyan los derechos de las personas con discapacidad para que sean incluidos en la vida socio-económica del país⁵.

Esse ciclo se justifica, também, pela dependência das pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade. Como pontua Deusina Cruz, a dependência é um conceito relacional que se sintetiza na interação da pessoa com o meio, de acordo com o grau de autonomia conquistado. Assim, por mais que os riscos sociais sejam comuns a vários grupos, aqueles que possuem menor capacidade de enfrentamento têm chances mais expressivas de vivenciar situações de violação de direitos⁶.

Enquanto em países desenvolvidos as causas de impedimentos e incapacidades advém de outros fatores (como a idade), o foco deste trabalho serão os fatores relacionados à pobreza e à marginalização social, por se tratar o Brasil de um país em desenvolvimento que enfrenta essa realidade. Daí a força da luta por direitos das próprias pessoas com deficiência, que se apoderam de sua cidadania em busca de inclusão e melhores condições de vida.

Para Dalmo de Abreu Dallari, “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”⁷. Isso significa que o cidadão está vinculado à ordem jurídica de um Estado e terá todos os direitos assegurados por ela⁸.

Ser destinatário desses direitos significa reivindicar na realidade material que eles sejam cumpridos. Exige-se que os direitos assegurados em lei devem ser efetivos para o exercício de cidadania, unindo práticas de igualdade e participação social real.

Contudo, Eduardo Carlos Bianca Bittar assinala que:

Nesta concepção, exercitar cidadania não significa, em momento algum, delegar ao Estado a tarefa de gerenciar políticas públicas, ações estratégicas ou investimentos adequados em justiça social. Isto, sem dúvida, é a condição *sine qua non* para que a política se exerça de modo salutar em prol de uma sociedade. No entanto, na linha de raciocínio que se está desenvolvendo, não

⁵ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 46.

“O fato de as pessoas com deficiência terem maior probabilidade de viver na pobreza geralmente é resultado de ignorância e negligência, reforçadas por políticas e programas de desenvolvimento do governo que ignoram, que excluem ou que não são acessíveis nem apoiam os direitos das pessoas com deficiência para que sejam incluídas na vida socioeconômica do país” (tradução nossa).

⁶ CRUZ, Deusina Lopes da. **Família, deficiência e proteção social: mães cuidadoras e os serviços do Sistema Único da Assistência Social**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011. p. 26.

⁷ DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004. p. 22.

⁸ *Ibid.*, p. 23.

se pode considerar a cidadania uma atitude passiva, e muito menos representativa, que se delega a representantes políticos investidos de poder para mandato eletivo que se escolhem por voto periódico⁹.

Assim, é possível afirmar que a cidadania deve ser ativa, com o exercício e a reivindicação de direitos. Tem-se superada a antiga visão de cidadania, na qual o Estado tudo deveria prover à sociedade, que se contentava com o que recebesse; visão eivada em paternalismo e assistencialismo¹⁰, usualmente sem que o Estado demonstrasse qualquer preocupação de realização prática, efetiva e material de determinados direitos fundamentais e sociais consolidados no ordenamento jurídico, motivo pelo qual os próprios grupos sociais perceberam a necessidade de se unirem em movimentos políticos a fim de organizarem suas demandas.

As mudanças legislativas, as edições de políticas públicas e demais ações estatais não deixam de ser necessárias e essenciais para o exercício efetivo desses direitos, no entanto, espera-se dos destinatários que não se contentem com uma realidade que não lhes bastem. Por isso, Dallari pontua os direitos da cidadania como deveres – não obrigações, mas deveres, de solidariedade, de associação de grupos sociais e da ação desses grupos contra o discurso hegemônico¹¹.

Decorre disto que os direitos não devem ser considerados postos e consolidados. Madalene Isabel Mariussi, Maria Lourdes Gisi e Ana Maria Eyng pontuam que “os direitos são construídos historicamente, dependem do contexto, do momento histórico, dos atores, que evoluem para a transformação dos direitos, criando as garantias necessárias e novas formas de reivindicação e luta”¹², assim, além de serem proclamados, faz-se necessária sua proteção e implementação de fato, que se dará pelo Estado, às vezes a partir da pressão de grupos sociais.

Estando a cidadania vinculada ao exercício de direitos, este trabalho pretende discorrer sobre o direito à educação das pessoas com deficiência. O vínculo estreito da cidadania com o direito à educação resta cristalino quando considerada a educação como condição para o

⁹ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Cidadania: condição de exercício dos direitos humanos. **Panóptica**, Vitória, ano 1, n. 1, p. 1-5, set. 2006. Disponível em: <http://www.panoptica.org>. Acesso em: 27 mar. 2020. p. 3.

¹⁰ A visão eivada em paternalismo e assistencialismo aqui descrita aponta às medidas que consideravam pessoas com deficiência desprovidas da capacidade de tomarem, por si só, suas próprias decisões e escolhas quanto a suas necessidades, visão superada, principalmente, com o início do movimento “Nada sobre nós, sem nós”, já descrito anteriormente.

¹¹ DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004. p. 25.

¹² MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 443-454, jul./set. 2016. p. 444.

exercício dos demais direitos, como “meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções”¹³.

O conceito de educação utilizado será o desenvolvido por Marcos Wanderley da Silva em sua obra “Princípios constitucionais afetos à educação”:

Sob o aspecto substancial, podemos, em linhas gerais, conceituar a educação como o processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral da pessoa, visando ao melhor aproveitamento de suas potencialidades individuais e à integração social. Tal processo exige uma contribuição do meio social no qual está inserido o educando, que os educadores denominam de fator educativo externo, como condições de desenvolvimento¹⁴.

A educação se encontra presente na vida de uma pessoa desde o nascimento, envolvendo ensinamentos familiares, sociais, culturais e do cotidiano, englobando, também, a educação formal, escolar ou ensino, uma das espécies de educação, que é aquela intercambiada em uma instituição de ensino por profissionais da educação. Além do ensino e da escolarização formal, a educação diz respeito a uma formação ética; contudo, o foco deste trabalho será o direito à educação formal, sob responsabilidade do Estado¹⁵. Essa espécie recebe um massivo tratamento no ordenamento jurídico brasileiro por abranger a formação do sujeito para a participação social, tendo como objetivos, na atual geração, “o desenvolvimento integral e pleno das habilidades e potencialidades intelectuais do indivíduo, o exercício consciente e crítico da cidadania e a suficiente qualificação para o trabalho”¹⁶.

Thomas Humphrey Marshall destaca a relação entre cidadania e educação (em especial, a educação formal durante a infância) discorrendo que:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado¹⁷.

¹³ CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. p. 260.

¹⁴ SILVA, Marcos Wanderley da. **Princípios constitucionais afetos à educação**. São Paulo: SRS Editora, 2009. p. 18.

¹⁵ LIMA, Carolina Alves de Souza. **A construção da cidadania e o direito à educação**. 2011. Tese (Livre-Docência em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 11.

¹⁶ SILVA, *op. cit.*, p. 19.

¹⁷ MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 73.

Com a formação do sujeito de direito para a cidadania, pontua Cury que “o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política”¹⁸.

À cidadania, é vital a educação e a educação é condição para o exercício da cidadania. Tanto o é que se constata inversamente que “o distanciamento da população do Estado se dá em razão da falta de educação”¹⁹.

O papel da educação de preparação da pessoa para o exercício da cidadania é entendido por Alessandra Maria Sabatine Zambone e Maria Cristina Teixeira como:

Referido papel, da vertente da educação escolar, consiste em proporcionar ao estudante o ambiente para torná-lo cidadão. Cidadão é o indivíduo que, inserido no contexto social, tem compromisso ético consigo e com o coletivo. No contexto da contemporaneidade, a educação escolar deve ser voltada para a construção da cidadania e o respeito aos direitos humanos. Trata-se de educação para a cidadania, assim como de cidadania na educação²⁰.

Demonstrada a importância mútua entre os dois temas, que neste trabalho se amalgamam, se faz imperioso destacar de que forma se dá o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, marginalizadas historicamente, a partir de um reconhecimento social que as entende como parte integrante da comunidade em que estão inseridas; reconhecimento este que advém após a movimentação política e luta das próprias pessoas com deficiência. Essa abordagem terá como esteio a teoria do reconhecimento de Axel Honneth.

1.1 O reconhecimento das pessoas com deficiência sob a ótica da teoria de Axel Honneth

A teoria do reconhecimento de Axel Honneth é frequentemente objeto de pesquisas no campo dos direitos das pessoas com deficiência ao trabalho, à educação, a um tratamento sem discriminação, entre outros. Em razão disso é que este trabalho se propõe a expor, de maneira breve, sobre como essa teoria se relaciona ao objeto de pesquisa.

¹⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. p. 261.

¹⁹ GOES, José Henrique de. Direito fundamental à educação: núcleo essencial e retrocesso em relação à PEC 241/2016 e à MP 746/2016. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17, n. 32, p. 77-100, jan./jun. 2017. p. 86.

²⁰ ZAMBONE, Alessandra Maria Sabatine; TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito social à educação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, p. 3-37, 2015. p. 33.

Honneth explica o “reconhecimento” como o identificar-se em outra pessoa²¹. Esse reconhecimento se inicia na esfera de relações afetivas (amor), que gera no indivíduo a possibilidade de autoconfiança, passando para a esfera normativa (direito), que gera no indivíduo a possibilidade de autorrespeito, finalizando na esfera social (solidariedade), que desenvolve a autoestima: as três experiências de reconhecimento levam o indivíduo à autorrealização. Cada forma de reconhecimento é passível de sofrer um tipo de desrespeito diferente e são essas formas de desrespeito que levam à luta por reconhecimento, motor para as mudanças sociais.

FIGURA 1 – Esferas de reconhecimento de Axel Honneth

Objeto de reconhecimento\ Modo de reconhecimento	Indivíduo (carências concretas)	Pessoa (autonomia formal)	Sujeito (particularidade individual)
Intuição (afetivo)	Família (amor)		
Conceito (cognitivo)		Sociedade civil (direito)	
Intuição intelectual (afeto que se tornou racional)			Estado (solidariedade)

Fonte: Elaborada por Axel Honneth²².

Tais esferas do reconhecimento são necessárias para que o indivíduo possa se sentir realizado, centrado, aceito e respeitado no entorno social.

A partir da experiência do amor, surgida nas relações íntimas e de afeto, as pessoas compreendem suas necessidades e suas carências mútuas. Honneth explica que “amor” não deve ser entendido apenas como relações românticas, mas “todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amigos e de relações pais/filho”²³.

A segunda experiência de reconhecimento, no direito, surge da necessidade de um indivíduo “conceber a si mesmo como uma pessoa dotada de direitos intersubjetivamente válidos”²⁴. Segundo esse modelo de igualdade de direitos entre todos os sujeitos tutelados por

²¹ HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 63.

²² *Ibid.*, p. 60.

²³ *Ibid.*, p. 159.

²⁴ *Ibid.*, p. 82.

determinado ordenamento jurídico, os indivíduos passam a reconhecer sua autonomia na autonomia do outro. Honneth, embasado nas teorias de Hegel e Mead, entendeu que só era possível “chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro”²⁵.

Já a última esfera de reconhecimento diz respeito à solidariedade ou estima social, capaz de conferir ao indivíduo a capacidade de “referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas”²⁶. Aqui, o indivíduo se percebe como possuidor de “habilidades e talentos valiosos para a sociedade”²⁷, de maneira que se entende participante ativo e aceito por todo o bojo social.

Assim, Honneth fecha o círculo do reconhecimento, prelecionando o papel de cada tipo para a construção de uma autorrealização pessoal:

De acordo com isso, são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças a aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos²⁸.

É a partir dessa teoria que constrói o entendimento, neste trabalho, da luta pelo reconhecimento das pessoas com deficiência. Isso porque, como será visto, lhe foram negados historicamente direitos, espaços, convívio social, o que prejudica a pessoa humana em sua individualidade, sua autoestima e sua autorrealização.

O conjunto “pessoas com deficiência” pode ser concebido como categoria de análise, não pela característica física que as diferenciam das demais pessoas, mas sim por possuírem a experiência comum²⁹. A partir de um reconhecimento social pautado nas três esferas de reconhecimento pontuadas por Honneth – amor, direito e solidariedade – é possível tratar de inclusão, cidadania e justiça social.

²⁵ HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 179.

²⁶ *Ibid.*, p. 198.

²⁷ BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, maio/ago., 2013. p. 378.

²⁸ *Ibid.*, p. 266.

²⁹ *Ibid.*, p. 379.

Entende-se por inclusão, utilizado o conceito de Romeu Kazumi Sassaki, pelo “processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...] com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações”³⁰.

O reconhecimento social caminha para a inclusão na medida em que são valoradas de maneira positiva as características de determinados indivíduos e grupos de indivíduos, afirmando o seu valor para a coletividade. Por mais que haja reconhecimento no campo do amor e do direito, faz-se necessário o reconhecimento das pessoas com deficiência na esfera da solidariedade, mitigando preconceitos de senso comum que ditam que estas são consideradas “dependentes dos cuidados de outros, incapazes de estudar e trabalhar, isentas dos deveres normais e, acredita-se, necessitadas de cura, tratamento, reabilitação, habilitação”³¹. Esses julgamentos de conotação negativa mitigam a possibilidade de as pessoas com deficiência visualizarem-se suas capacidades com valor social, vedando-lhes a construção de sua autoestima.

É importante destacar que a experiência de não reconhecimento, além de demonstrar uma falta de respeito colossal, é capaz de levar o indivíduo a um ódio de si mesmo³². Nesse sentido, Charles Taylor salienta que “due recognition is not just a courtesy we owe people. It is a vital human need”³³.

Uma sociedade inclusiva, portanto, é uma sociedade em que as pessoas com deficiência se veem afirmadas nas três esferas de reconhecimento. Para a edificação dessa sociedade, as PCD se uniram politicamente, como expoente de uma luta social por reconhecimento, cunhando o lema “Nada sobre nós, sem nós”, tomando para si “o direito e a possibilidade de falar por si mesmas sobre ‘ser’ uma pessoa com deficiência ou sobre como ‘ter’ algum tipo de deficiência, sendo elas mesmas os verdadeiros peritos a respeito de deficiências”³⁴. Dessa forma, “não só a pessoa com deficiência assume a direção da sua vida e da sua consciência ao empoderar-se,

³⁰ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2006. p. 10.

³¹ BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, maio/ago., 2013. p. 380.

³² TAYLOR, Charles. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. New Jersey: Princeton, 1994. Disponível em: http://elplandehiram.org/documentos/JoustingNYC/Politics_of_Recognition.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020. p. 26.

³³ *Ibid.*, p. 26.

“O devido reconhecimento não é apenas uma cortesia que devemos às pessoas. É uma necessidade humana vital” (tradução nossa).

³⁴ CASTRO, Moisés Coelho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro: um estudo das normas e ações afirmativas à luz do direito internacional**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. p. 31.

mas a própria sociedade participa desse processo desenvolvendo condições para a inclusão dessa pessoa”³⁵, assumindo um verdadeiro caráter de solidariedade a esse processo de reconhecimento e inclusão.

Diante de toda a propedêutica acerca do reconhecimento e da inclusão das pessoas com deficiência, com base na teoria de Axel Honneth, faz-se necessário enfocar o papel da educação nesse processo sob uma perspectiva pedagógica e normativa.

1.2 A educação como direito universal

A educação, em uma perspectiva inclusiva, é a educação que acolhe as diferenças e atende a todos em suas particularidades. O direito à educação, contudo, representa conquista recente, vez que era negado a parcelas da população e direcionado à elite, no Brasil, até algumas décadas passadas. Sua universalização vem ocorrendo mediante políticas públicas pressionadas por legislações e movimentos sociais cada vez mais expressivos.

Aliás, a previsão da educação como direito humano e universal tomou visibilidade apenas com a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) de 1948, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A Declaração menciona o ensino e a educação em seu preâmbulo, salientando sua importância para a promoção e o respeito aos direitos e liberdades ali previstos. Após, consagra o direito à instrução (educação formal) no Artigo 26, dividido em três partes: a primeira se reserva a apontar o destinatário (todo ser humano) e o formato da educação formal (gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, obrigatória, nos graus elementares, e acessível a todos, reservado o acesso ao ensino superior mediante mérito); a segunda expõe os objetivos da educação formal (pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais); a terceira garante aos pais a prioridade e a escolha quanto ao tipo de instrução que será ministrada aos seus filhos³⁶.

A Declaração Universal não foi formalizada como uma Convenção ou um Tratado, de maneira que não possui força cogente para obrigar os Estados a cumpri-la. No entanto, é

³⁵ CASTRO, Moisés Coelho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro**: um estudo das normas e ações afirmativas à luz do direito internacional. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. p. 42.

³⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

inegável sua influência nos ordenamentos jurídicos, nas decisões judiciais e nas Convenções posteriores³⁷.

Ao citar a educação em seu preâmbulo, a Declaração aponta sua relevância como instrumento para a consecução de seus objetivos, de tal sorte que sua efetivação se torna condição e o caminho necessário para a satisfação dos demais direitos humanos.

Para Alessandra Maria Sabatine Zambone e Maria Cristina Teixeira, ainda, a Declaração “indica que seus idealizadores compreendem que a educação não é neutra em relação a valores e, por isso, incorporou, em seu artigo 26, os objetivos específicos que devem ser realizados por meio da instrução”³⁸.

O ensino aparece em destaque no âmbito internacional, aqui com protagonismo, em 1960, com a adoção pela Conferência geral da UNESCO da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino. Essa Convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto Legislativo n. 40 de 1967 e do Decreto Executivo n. 63.223 de 1968. Sua intenção, com base no princípio da não discriminação e do direito à educação preconizados na Declaração Universal, é tratar de maneira expressiva a discriminação que ocorre no âmbito educacional escolar, delineando, em dezenove artigos, os modos de discriminação e as obrigações dos Estados para mitigar e reverter esse cenário, visando sempre os objetivos da educação já delineados na DUDH³⁹.

Em 1966, visando esmiuçar os direitos econômicos, sociais e culturais previstos da Declaração Universal, os quais, nos dizeres de Ricardo Hevias Rivas, têm como razão de ser “aspirar a una sociedad en que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para vivir una vida digna”⁴⁰, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), internalizado na ordem jurídica brasileira por meio do Decreto n. 591 de 1992. Este documento trata da educação nos artigos 10, 11, 13 e 14.

³⁷ FIORATI, Jete Jane. A evolução jurisprudencial dos sistemas regionais internacionais de proteção aos direitos humanos. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 32, n. 127, p. 177-190, jul./set. 1995. p. 178.

³⁸ ZAMBONE, Alessandra Maria Sabatine; TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito social à educação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, p. 3-37, 2015. p. 31-32.

³⁹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. **UNESCO**, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por. Acesso em: 6 maio 2020.

⁴⁰ HEVIA RIVAS, Ricardo. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>. Acesso em: 15 abr. 2020. p. 28.

“Aspirar a uma sociedade em que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades para viver uma vida digna” (tradução nossa).

Em seu artigo 10º, assegura a participação na educação dos filhos à família, como núcleo natural e fundamental da sociedade. No artigo 11, direciona aos Estados a obrigação de aplicarem medidas para a difusão de princípios de educação nutricional. No artigo 13, retorna aos objetivos e destinatários da educação já estabelecidos na Declaração Universal, com a novidade de que deve ser implementado progressivamente o ensino gratuito em nível superior, com vistas à acessibilidade. Por fim, em seu artigo 14, direciona aos Estados que não garantiram a obrigatoriedade ou a gratuidade da educação primária o compromisso de que em dois anos adotassem um plano de ação detalhado para a consecução dessas finalidades.

Sobre a noção de progressividade na implementação dos direitos de que trata o PIDESC, foi editado um comentário geral em 1990 pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, posicionando-se no sentido de que: a) a realização completa dos direitos pode ser atingida progressivamente, mas são necessários passos concretos a fim de atingirem essa realização e em espaço razoável de tempo; e b) mesmo que haja restrição nos recursos econômicos disponíveis para a realização desses direitos, o Estado deve estabelecer prioridades e assegurar o maior aproveitamento possível destes sob as circunstâncias prevalentes⁴¹.

A ideia da previsão internacional do direito à educação em tratados e documentos internacionais é de que se pense a educação como um bem comum, a ser tutelado e garantido por todos. Clarice Seixas Duarte delinea que:

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar⁴².

Contudo, por mais que a universalização desse direito em âmbito internacional tenha ocorrido visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, como maneira de prestigiar seus talentos, suas habilidades, suas vontades e seus aprendizados, verifica-se que a preocupação, na prática, no ordenamento jurídico interno dos Estados e no cotidiano escolar, é com “a profissionalização da população e sua integração ao mercado de trabalho”⁴³. Dessa forma, a

⁴¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **General comment n. 3**: the nature of States Parties' obligations (art. 2, para. 1, of the Covenant). Genebra, 14 dez. 1990. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/4538838e10.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020. p. 4.

⁴² DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. p. 697.

⁴³ ZAMBONE, Alessandra Maria Sabatine; TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito social à educação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, p. 3-37, 2015. p. 16.

educação formal se distanciava – e ainda se distancia – do ideal de educação que se destina a todos com igualdade de oportunidades.

Em razão disso, entende-se que a educação deve cumprir com determinadas características e apoiar-se em determinados pilares, de forma a garantir com que o direito à educação internacionalmente prestigiado seja executado conforme seus objetivos originais.

Receberão destaque neste trabalho dois documentos: Observações gerais n. 13: o direito à educação, de 1999, e o Relatório para a UNESCO, DE 1998.

O Relatório para a UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” foi formulado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, buscando partilhar análises, reflexões e propostas para que a educação correspondesse aos desafios futuros.

Dentro do vasto conteúdo elaborado pela Comissão, extrai-se quatro pilares a que deve se apoiar a educação ao longo da vida. Esses pilares foram categorizados diante da falha impressão de que uma bagagem escolar mais densa significa o avanço do ensino; para a Comissão, essa perspectiva puramente quantitativa não era possível nem adequada ao que se espera da educação escolar. Assim, além de *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*, faz-se primordial que a educação ainda se sustente no *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

Com o pilar *aprender a conhecer*, a Comissão pontua a absorção do conhecimento e dos métodos de absorção de conhecimento. Dessa feita, o “aprender a aprender” dá aos destinatários os meios de se beneficiarem das oportunidades oferecidas pela educação. Quanto à absorção do conhecimento, entende-se que a qualidade e a profundidade dos estudos são mais importantes do que a quantidade de matérias escolares ministradas, devendo ser complementar ao aprendizado vasto de conhecimentos de cultura geral⁴⁴.

Decorre daí o segundo pilar da educação, o *aprender a fazer*, que compreende não apenas a aquisição de qualificação profissional, mas também de “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe”⁴⁵. A execução desses conhecimentos aprendidos, para a Comissão, só se faz possível mediante o desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho e é fruto do contexto social em que está inserido o estudante.

O *aprender a viver juntos* corresponde à função da educação de criar um cidadão consciente dos limites e das amplitudes do exercício de seus direitos. É a partir desse pilar que se compreende o outro, se realiza projetos em comum e se prepara para a gestão de conflitos.

⁴⁴ COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO no Brasil, 1998. p. 101.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 101.

Por fim, a Comissão pauta o *aprender a ser*, visando o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, das aptidões e habilidades e das potencialidades de cada pessoa, independentemente de qual modalidade de aptidão a pessoa possua: intelectuais, físicas, comunicacionais, musicais, artísticas, entre outras.

Para a Comissão, esses pilares deveriam estar presentes em quaisquer medidas e políticas desenvolvidas pelos Estados, pois o modelo rígido de educação, voltado para determinados conhecimentos e práticas de trabalho, já não eram suficientes no Século XX, e não o seria para o Século XXI:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas⁴⁶.

Em complemento ao Relatório para a UNESCO produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tornou-se um expoente em matéria de educação escolar o documento Observações Gerais n. 13: direito à educação elaborado pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas. Este documento surgiu diante da necessidade dos Estados de formularem caminhos para a execução do PIDESC, em especial o conteúdo direcionado à educação, correspondente nos artigos 13 e 14 do Pacto. Assim, após observação e estudo dos informes fornecidos ao Comitê pelos Estados ao longo dos anos em matéria de educação, oficializaram-se as observações nas Observações Gerais n. 13.

De maior relevância ao trabalho, tem-se o apartado 6, que discorre acerca do parágrafo 2º do artigo 13 do PIDESC, o qual versa sobre observações gerais do direito a receber educação. Esse apartado fixa quatro características interrelacionadas que os Estados devem garantir à educação, em todas as duas formas e níveis de aprendizado: a disponibilidade, a acessibilidade, que se fragmenta em três, a aceitabilidade e a adaptabilidade.

A disponibilidade se relaciona com a quantidade de instituições e programas de ensino suficiente para atender a população dos Estados. Ainda, que essas instituições disponham ao menos de instalações básicas, como banheiros, biblioteca, água potável e materiais escolares e de professores qualificados com salários competitivos⁴⁷.

⁴⁶ COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO no Brasil, 1998. p. 102.

⁴⁷ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Observaciones generales 13: el derecho a la educación (artículo 13 del pacto) (1999). **Right to education**, [s. d.]. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource->

A acessibilidade, que diz respeito ao acesso indiscriminado à educação, é conjunto de três dimensões que coincidem parcialmente: a não discriminação, que garantirá o acesso especialmente de grupos vulneráveis à educação; a acessibilidade material, latente na localização geográfica, a qual deve ser de acesso razoável ou suprida por meios tecnológicos modernos (ensino à distância); e a acessibilidade econômica, vinculando o acesso gratuito obrigatório ao ensino primário e o acesso gratuito gradual ao ensino secundário e superior.

A aceitabilidade remete aos aspectos formais e de conteúdo da educação. Conforme posto pelo Comitê, “la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres”⁴⁸.

Já a adaptabilidade condiz com a flexibilidade necessária da educação em adaptar-se às demandas sociais e comunitárias em transformação, independentemente do contexto cultural ou social que esteja demandando essas mudanças.

Essas características, que se tornaram intrínsecas à educação escolar a partir desse documento, deram uma nova roupagem ao direito à educação previsto no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, incluindo conceitos de qualidade, flexibilidade e localização escolar acessível.

Essas mudanças influenciaram os ordenamentos jurídicos dos Estados, que passaram a incorporar à educação meios para que suas características fossem cumpridas. No Brasil, a internalização desses preceitos se iniciou, principalmente, com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e vem sendo reiterada em legislações posteriores. O direito à educação na Carta Magna está inserido no Capítulo II – Dos direitos sociais, dentro do Título II – Dos direitos e garantias fundamentais. Decorre disso que não se encontra unanimidade dos autores quanto à natureza jurídica do direito à educação, como direito fundamental, de execução obrigatória imediata, ou como direito social, de execução progressiva e sem caráter vinculante para os poderes públicos.

attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020. p. 3.

⁴⁸ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Observaciones generales 13: el derecho a la educación (artículo 13 del pacto) (1999). **Right to education**, [s. d.]. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020. p. 3.

“A forma e o fundo da educação, compreendidos como os programas de estudo e os métodos pedagógicos, devem ser aceitáveis (por exemplo, pertinentes, adequados culturalmente e de boa qualidade) para os estudantes e, quando proceda, aos pais” (tradução nossa).

Conforme aponta Silva, pode-se analisar a educação “como um direito social, um direito fundamental, um direito subjetivo, um dever fundamental ou, ainda, um serviço de relevância pública”⁴⁹.

José Julio Fernández Rodríguez compreende o direito à educação como um direito universal, porquanto possui como titulares todas as pessoas⁵⁰.

José Henrique de Goes entende o direito à educação como fundamental, com previsão na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)⁵¹, vez que:

Como se inferiu a respeito da teoria de Marshall, a submissão de direitos sociais à racionalidade financeira e econômica é coerente com uma política de governo liberal, mas não com a política de Estado relativa à educação na CF de 1988. E a instrumentalização da educação para o mercado de trabalho, em cargos técnicos, indica incompatibilidade com os propósitos de formação para a cidadania, o pensamento crítico e o conhecimento da realidade social e política, previstos para a educação como direito fundamental na CF⁵².

Émina Santos, por outro lado, considera-o como um direito social de oferta obrigatória, além de direito universal, em razão de constituir “elemento componente de um projeto político de coletividade, mais do que o atendimento de interesses individuais”⁵³.

Já Bittar entende que o direito à educação é um direito social fundamental e exerce seu papel no Estado Social e Democrático de Direito⁵⁴, complementando que:

O direito à educação carrega em si as características dos direitos personalidade, ou seja, trata-se de um direito natural, imanente, absoluto, oponível *erga omnes*, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável [...] não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois trata-se de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana⁵⁵.

⁴⁹ SILVA, Marcos Wanderley da. **Princípios constitucionais afetos à educação**. São Paulo: SRS Editora, 2009. p. 17.

⁵⁰ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad. **Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del Estado, derecho público e historia constitucional**, Oviedo, n. 9, p. 393-424, 2016. p. 406.

⁵¹ GOES, José Henrique de. Direito fundamental à educação: núcleo essencial e retrocesso em relação à PEC 241/2016 e à MP 746/2016. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17, n. 32, p. 77-100, jan./jun. 2017. p. 78.

⁵² *Ibid.*, p. 98.

⁵³ SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100508&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2020. p. 3.

⁵⁴ MORAES, Alexandre de *et al.* **Constituição Federal comentada**. Rio de Janeiro: Forense, 2018. p. 2.741.

⁵⁵ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 158.

Nesse sentido, Duarte reconhece o direito à educação como um direito fundamental de caráter social, este predominante, de maneira que existe a possibilidade de reivindicar do poder público sua satisfação quando for prestado irregular ou insuficientemente⁵⁶. A autora aduz que o artigo 5º, §1º da Constituição Federal, o qual atribui aplicabilidade imediata às normas definidores de direitos e garantias fundamentais, descartou o caráter de normas meramente programáticas aos direitos sociais, tornando-os capazes de vincular a atuação dos poderes públicos⁵⁷. Ainda, formulou o entendimento de que os direitos sociais também podem ser abarcados pela proteção das cláusulas pétreas, não obstante o artigo 60, §4º, IV conferir esse caráter apenas aos direitos e garantias individuais⁵⁸, visto que os direitos sociais alcançaram expressivo papel no Estado Social e Democrático de Direito preconizado pela CF/88, de tal sorte que representam um de seus pilares e não podem ser mitigados, reduzidos ou extintos. Ademais, os direitos sociais também possuem dimensão individual, de maneira que sua proteção por cláusula pétrea se torna válida e justificável.

Entende-se neste trabalho, após ampla pesquisa bibliográfica e documental, que o direito à educação, no Brasil, é um direito humano, universal e fundamental social⁵⁹. A problemática que orbita a educação como direito social se dá em razão dessa dependência de prestações do poder público, as quais se executam progressivamente conforme as possibilidades do Estado. Essa progressividade, nos dizeres de Duarte, “vem sendo sistematicamente utilizada como justificativa para postergar, para um futuro incerto, a realização dos direitos nele previstos, servindo como artifício para legitimar o não-cumprimento de obrigações impostas aos Estados”⁶⁰.

A progressividade é um favor aos Estados, por meio do qual podem planejar a longo prazo orçamento, instrumentos e métodos de execução dos direitos sociais. No tocante ao direito à educação, significa que o poder público não dispõe de um prazo fatal para a execução das garantias do direito à educação internacionalmente e constitucionalmente postas, como a gratuidade em nível básico de escolaridade, a qualidade do ensino, acessibilidade, formação docente, entre outras, mas que deve “executar avanços concretos em prazos determinados”⁶¹.

⁵⁶ DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. p. 692-693.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 695-696.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 696.

⁵⁹ Recomenda-se, além dos aqui citados, a consulta às publicações de Salomão Barros e Élide Graziane Pinto, que tratam de temas afeitos a esta pesquisa, como direito à educação e judicialização.

⁶⁰ DUARTE, *op. cit.*, p. 699.

⁶¹ DUARTE, *op. cit.*, p. 700.

Salienta-se que o previsto no Comentário geral n. 3 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU:

Thus while the full realization of the relevant rights may be achieved progressively, steps towards that goal must be taken within a reasonably short time after the Covenant's entry into force for the States concerned. Such steps should be deliberate, concrete and targeted as clearly as possible towards meeting the obligations recognized in the Covenant⁶².

Faz-se relevante citar que o Supremo Tribunal Federal (STF) considera a educação um direito fundamental⁶³ de imediato cumprimento⁶⁴, devendo ser assegurados, também, os

⁶² ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **General comment n. 3:** the nature of States Parties' obligations (art. 2, para. 1, of the Covenant). Genevra, 14 dez. 1990. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/4538838e10.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020. “Assim, embora a plena realização dos direitos relevantes possa ser alcançada progressivamente, medidas em direção a esse objetivo devem ser tomadas dentro de um período de tempo razoavelmente curto após a entrada em vigor do Pacto para os Estados em questão. Essas etapas devem ser deliberadas, concretas e direcionadas da forma mais clara possível para o cumprimento das obrigações reconhecidas no Pacto” (tradução nossa).

⁶³ Sobre o direito fundamental à educação, consultar o AI 658491 AgR: BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Agravo de Instrumento n. 658491/GO. 1ª Turma. Relator: Ministro Dias Toffoli. **Revista dos Tribunais**, v. 101, n. 925, p. 612-627, 2012.

⁶⁴ Sobre a possibilidade de o Poder Judiciário exigir o imediato cumprimento do direito à educação, consultar, de referência, o RE 594018 AgR: “AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. CARÊNCIA DE PROFESSORES. UNIDADES DE ENSINO PÚBLICO. OMISSÃO DA ADMINISTRAÇÃO. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL INDISPONÍVEL. DEVER DO ESTADO. ARTS. 205, 208, IV E 211, PARÁGRAFO 2º, DA CONSTITUIÇÃO DO BRASIL. 1. A educação é um direito fundamental e indisponível dos indivíduos. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo artigo 205 da Constituição do Brasil. A omissão da Administração importa afronta à Constituição. 2. O Supremo fixou entendimento no sentido de que “[a] educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública, nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental[...]. Embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário determinar, ainda que em bases excepcionais, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam essas implementadas pelos órgãos estatais inadimplentes, cuja omissão - por importar em descumprimento dos encargos políticos-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatório - mostra-se apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais impregnados de estatura constitucional”. Precedentes. Agravo regimental a que se nega provimento” (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n. 594018/RJ. 2ª Turma. Relator: Ministro Eros Grau. **RMP**, n. 43, p. 217-225, 2012).

direitos na educação, como o direito ao transporte escolar⁶⁵, à creche e pré-escola (educação infantil)⁶⁶, dentre outros temas⁶⁷.

A importância do direito à educação, tratado no ordenamento jurídico como direito social fundamental, não se limita à esfera coletiva, amalgamando-se à esfera individual. Carlos Roberto Jamil Cury pontua que esse direito se manifesta ora como síntese dos direitos civis, políticos e sociais, ora se integra como parte essencial de cada qual dos três⁶⁸. A esse respeito, alude que “a magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o

⁶⁵ Sobre o direito ao transporte escolar, consultar, de referência, o ARE 896076 AgR: BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário com Agravo n. 896076/SC. 1ª Turma. Ministro: Luiz Fux. **Diário de Justiça Eletrônico**, 3 nov. 2016.

⁶⁶ Sobre o direito à educação infantil, consultar, de referência, o RE 463210 AgR: “RECURSO EXTRAORDINÁRIO - CRIANÇA DE ATÉ SEIS ANOS DE IDADE - ATENDIMENTO EM CRECHE E EM PRÉ-ESCOLA - EDUCAÇÃO INFANTIL - DIREITO ASSEGURADO PELO PRÓPRIO TEXTO CONSTITUCIONAL (CF, ART. 208, IV) - COMPREENSÃO GLOBAL DO DIREITO CONSTITUCIONAL À EDUCAÇÃO - DEVER JURÍDICO CUJA EXECUÇÃO SE IMPÕE AO PODER PÚBLICO, NOTADAMENTE AO MUNICÍPIO (CF, ART. 211, § 2º) - RECURSO IMPROVIDO. - A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV). - Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das “crianças de zero a seis anos de idade” (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impõe o próprio texto da Constituição Federal. - A educação infantil, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança, não se expõe, em seu processo de concretização, a avaliações meramente discricionárias da Administração Pública, nem se subordina a razões de puro pragmatismo governamental. - Os Municípios - que atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil (CF, art. 211, § 2º) - não poderão demitir-se do mandato constitucional, juridicamente vinculante, que lhes foi outorgado pelo art. 208, IV, da Lei Fundamental da República, e que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa dos entes municipais, cujas opções, tratando-se do atendimento das crianças em creche (CF, art. 208, IV), não podem ser exercidas de modo a comprometer, com apoio em juízo de simples conveniência ou de mera oportunidade, a eficácia desse direito básico de índole social. - Embora resida, primariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa de formular e executar políticas públicas, revela-se possível, no entanto, ao Poder Judiciário, determinar, ainda que em bases excepcionais, especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas pelos órgãos estatais inadimplentes, cuja omissão - por importar em descumprimento dos encargos político-jurídicos que sobre eles incidem em caráter mandatório - mostra-se apta a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais e culturais impregnados de estatura constitucional. A questão pertinente à “reserva do possível”. Doutrina” (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n. 410715/SP. 2ª Turma. Relator: Ministro Celso de Mello. **RMP**, n. 32, p. 279-290, 2009).

⁶⁷ Elisângela Alves da Silva Scaff e Isabela Rahal de Rezende Pinto pesquisaram nos anos de 2003 e 2012 as decisões judiciais proferidas pelo STF sobre o direito à educação de crianças e adolescentes e se aprofundaram nos temas e nas questões discutidas. Consultar: SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 431-454, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>.

⁶⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. p. 254.

civis, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens”⁶⁹.

A educação relaciona-se intrinsecamente, portanto, à igualdade de oportunidades dos indivíduos integrantes de uma comunidade. No entanto, o direito à educação ao longo da história se direcionou apenas às parcelas mais privilegiadas, marginalizando grupos, entre eles, as pessoas com deficiência. Assim, faz-se necessário que o direito à educação em conformidade com o estudado alcance efetivamente essas pessoas. Por mais que a educação seja considerada um direito universal, com amplitude de destinatários e alcançando a todas as pessoas, o que a subseção a seguir mostrará é que essa previsão se mostrou insuficiente durante todo um processo histórico de exclusão dessa categoria.

1.3 Educação especial e educação inclusiva

A educação das pessoas com deficiência seguiu diferentes períodos de acordo com o modelo de deficiência preconizado pela sociedade à época. Enquanto sinônimo de educação especial, atualmente instaurou-se um novo paradigma: o da educação inclusiva, que se destina tanto a pessoas com deficiência, quanto a pessoas com necessidades educacionais especiais e estudantes ditos regulares.

No entanto, a fins didáticos, diversos autores discorrem sobre o tema considerando quatro períodos: exclusão, segregação, integração e inclusão. Essa divisão será utilizada neste trabalho como forma de explicitar as características e a evolução do direito da pessoa com deficiência à educação, bem como os modelos sociais que circunscreviam cada fase.

É importante salientar, no entanto, que tais modelos não são excludentes nem lineares. A prevalência de um período não excluiu totalmente o anterior, até mesmo nos tempos atuais. Assim, este estudo se destina a focar no modelo prevalente de cada período, o que não significa que os anteriores tenham sido superados em sua totalidade.

O primeiro período, da **exclusão**, vigente até a Idade Moderna ou Contemporânea, era pautado pelo **Modelo de prescindência ou desnecessidade** das pessoas com deficiência. Nesse período, se destacava a rejeição social às PCD no fato de não as considerarem úteis ou valorosas à sociedade. Conforme pontua Sassaki, “este modelo de estrutura da deficiência era todo

⁶⁹ CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. p. 254.

constituído de noções negativas sobre o valor social das pessoas com deficiência; portanto, noções de inutilidade ou invalidez”⁷⁰.

Essa rejeição levava frequentemente crianças com deficiência à morte e ao abandono pela família e se validava pelo pensamento mítico-religioso e de utilidade vigente. A pessoa “incapaz de contribuir” não era considerada útil para a manutenção da sociedade e era excluída até mesmo por legislações, nos casos gregos e romanos⁷¹.

Fernández Rodríguez pontua que:

El modelo de la prescindencia consideraba a las personas con discapacidad como innecesarias. Para llegar a esa conclusión se empleaban argumentos diversos, como que esas personas no satisfacían las necesidades de la comunidad y eran una carga para la misma, o que eran producto de un castigo divino. Las consecuencias eran el infanticidio o la marginación y la apelación a la caridad⁷².

A ideia de praticar caridade para com as pessoas com deficiência foi reforçada na Idade Média, com influência do Cristianismo no período medieval.

Conforme preleciona Débora Regina de Paula Nunes:

A imagem do deficiente passa, então, de um indivíduo sub-humano ou sobre-humano para um indivíduo carente e merecedor de compaixão. Eram as “crianças de Deus”, aqueles para quem todos oravam com olhares piedosos. E, por que não dizer, também, olhares de medo? Afinal, as diferenças sempre trouxeram a consciência do perigo da imperfeição, do “eu” disforme, do “ai, e se fosse comigo?”⁷³.

Dessa feita, por mais que continuassem desnecessárias para a sociedade, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como vítimas dessa incapacidade, transformando-se, portanto, de *coisas* a *pessoas*, tuteladas por um único direito: a vida⁷⁴. Os demais direitos das PCD não eram levados em consideração.

⁷⁰ SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 12, p. 1-9, 2012. p. 2.

⁷¹ NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 31.

⁷² FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad. **Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del Estado, derecho público e historia constitucional**, Oviedo, n. 9, p. 393-424, 2016. p. 396.

“O modelo da prescindência considerava as pessoas com deficiência como desnecessárias. Para chegar a essa conclusão, se empregavam argumentos diversos, como que essas pessoas não satisfaziam as necessidades da comunidade e eram uma carga para ela, ou que eram produto de castigo divino. As consequências eram infanticídio, marginalização ou apelação para a caridade” (tradução nossa).

⁷³ NUNES, *op. cit.*, p. 33.

⁷⁴ NUNES, *op. cit.*, p. 34.

Essa condição de sub-humanidade era confirmada não apenas pelo tratamento social, mas também pelo tratamento jurídico dado a essas pessoas, principalmente porque as leis apenas reproduziam situações postas. Assim, não se garantia o direito à educação às pessoas com deficiência, que permaneciam em casa, sem acesso à educação, ou eram internadas em hospitais psiquiátricos; de qualquer forma, marginalizadas⁷⁵.

Em seguida, considera-se o período de **segregação** das pessoas com deficiência, pautado pelo **Modelo assistencialista**. A partir daí, eram prestadas atenções básicas que antes lhe eram negadas, como abrigo, alimentação, vestuário e recreação⁷⁶ e garantidos direitos basilares, com exceção da convivência plena com as demais pessoas.

PCD tiveram, finalmente, acesso à educação, mas esta era provida em ambiente segregado, por se entender que, assim, suas necessidades seriam mais bem supridas (e não se atrasariam os alunos de sala de aula regular). Surgiram, pois, classes especiais, sintetizadas em salas de aulas e ambiente escolar distinto, e escolas especiais, em instituições de ensino distintas, criadas com ímpeto assistencialista vez que o poder público não se mostrava suficiente para suprir a demanda da educação das pessoas com deficiência. Segundo esse modelo de educação segregada, para Sassaki, a educação se mostrava de qualidade quando ministrada a grupos homogêneos⁷⁷, o que justificava o direcionamento de alunos considerados “não normais” a espaços em que poderiam expressar suas diferenças.

Considera-se esse modelo de repartição da educação em regular e especial como o Modelo de duas caixas: de um lado, funcionavam as escolas regulares, de outro, as escolas especiais e as instituições filantrópicas⁷⁸. Enquanto uns entendiam ser esse modelo mais eficaz para o aprendizado das pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais, iniciaram-se as discussões acerca de seus prejuízos, vez que uma educação segregada, nas palavras de Alonso Parreño e Sánchez-Dopico, leva ao “empobrecimiento de la educación, especialmente la de aquellos que constituyen minoría y que por lo tanto son objeto de un aislamiento mayor”⁷⁹.

⁷⁵ BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 68-84, 2018. p. 72.

⁷⁶ SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 12, p. 1-9, 2012. p. 3.

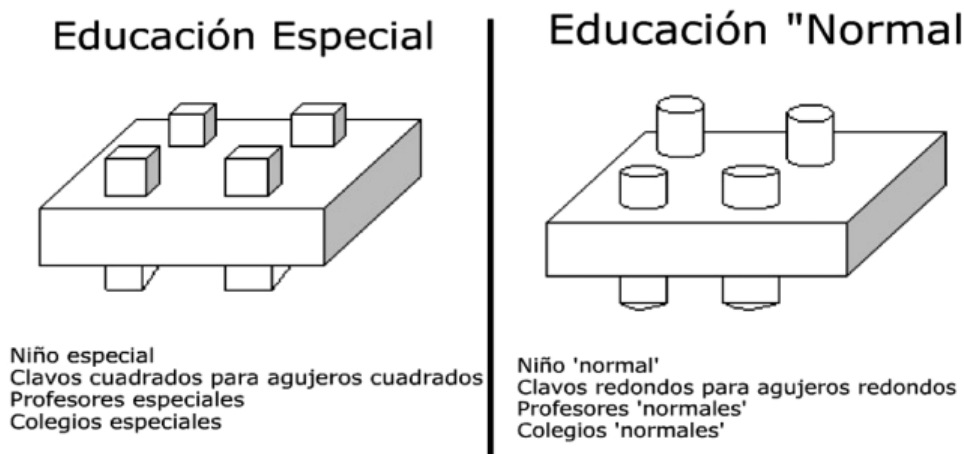
⁷⁷ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 15.

⁷⁸ NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53.

⁷⁹ ALONSO PARREÑO; SÁNCHEZ-DOPICO, *op. cit.*, p. 16.

Alonso Parreño e Sánchez-Dopico esquematizaram esse modelo da seguinte forma:

FIGURA 2 – Educação especial x educação regular



Fonte: Elaborada por María José Alonso Parreño e Inés de Araoz Sánchez-Dopico⁸⁰.

No Brasil, de início surgiram as classes especiais, dentro dos próprios estabelecimentos de ensino, para onde se destinavam todos os alunos que não se encaixavam às classes regulares. Assim, não apenas eram o lugar das pessoas com deficiência, mas também de alunos com necessidades educacionais especiais que, portanto, não “acompanhavam” as aulas regulares. Em um segundo momento, contudo, surgiram as escolas especiais, que passaram a se constituir o local de escolarização dos alunos com deficiência, enquanto as classes especiais continuaram atendendo aos alunos com necessidades educacionais especiais, que não se encaixavam nos “critérios de normalidade impostos socialmente”⁸¹.

O período seguinte, pautado pela **integração** das pessoas com deficiência, contava com a vigência do **Modelo médico**. O surgimento de instituições que prestavam serviços às pessoas com deficiência fomentou uma mudança no olhar social para com essas pessoas, de maneira que ao lado das instituições que prestavam serviços às pessoas com deficiência, começaram a surgir as organizações compostas e dirigidas pelas próprias PCD. Foi com esse primeiro passo

“Empobrecimento da educação, especialmente a dos que constituem minoria e que, portanto, são objeto de um isolamento ainda maior” (tradução nossa).

⁸⁰ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 33.

“Educação especial: criança especial, pregos quadrados para buracos quadrados, professores especiais e escolas especiais. Educação regular: criança regular, pregos redondos para buracos redondos, professores regulares e escolas regulares” (tradução nossa).

⁸¹ BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 68-84, 2018. p. 74.

de instituições assistencialistas que as pessoas com deficiência deram início à organização de um movimento político de reivindicação de seus espaços e direitos. Conforme pontua a obra “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, de organização de Mário Cléber Martins Lanna Júnior:

Anteriormente à década de 1970, as ações voltadas para as pessoas com deficiência concentraram-se na educação e em obras caritativas e assistencialistas. Durante o século XIX, de forma pioneira na América Latina, o Estado brasileiro criou duas escolas para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Paralelamente às poucas ações do Estado, a sociedade civil organizou, durante o século XX, as próprias iniciativas, tais como: as Sociedades Pestalozzi e as Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, voltadas para a assistência das pessoas com deficiência intelectual (atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família); e os centros de reabilitação, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (AACD), dirigidos, primeiramente, às vítimas da epidemia de poliomielite⁸².

Conforme acentua Deusina Lopes da Cruz, por um período longo da história, as pessoas com deficiência foram tratadas “como se não fossem capazes de falar ou decidir por si mesmas sobre suas necessidades ou como se elas não tivessem a coragem de denunciar publicamente injustiças a que vinham sendo submetidas a título de constituírem uma minoria dentro da população geral”⁸³.

Iniciou-se nesse período, então, um movimento político no qual as pessoas com deficiência começaram a mostrar suas vozes e a discorrer sobre suas necessidades e potencialidades. Um dos destaques na história deste movimento político foi a escolha da ONU de marcar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (nomenclatura usual à época), o que, para Moisés Coelho Castro, significou que elas passaram a “ser compreendidas não apenas a partir da sua deficiência, mas, acima de tudo, em sua relação com o meio em que se insere, sendo percebidas progressivamente como sujeitos de sua história”⁸⁴.

⁸² LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. p. 14-15.

⁸³ CRUZ, Deusina Lopes da. **Família, deficiência e proteção social: mães cuidadoras e os serviços do Sistema Único da Assistência Social**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011. p. 43.

⁸⁴ CASTRO, Moisés Coelho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro: um estudo das normas e ações afirmativas à luz do direito internacional**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. p.44.

Enquanto nos modelos predominantemente vigentes anteriores lhe eram negados os direitos mais básicos, o Modelo médico passou a considerar as PCD como pessoas capazes de integrar o bojo social da mesma forma como as demais pessoas, no entanto, desde que se mostrassem reabilitadas para tal. Assim, a deficiência passou a ser uma questão médica, biológica e orgânica, “fruto de fatalidades hereditárias ou congênitas”⁸⁵ ou de lesões resultados de acidentes ou de violência.

Nesse modelo reabilitador, com a substituição dos valores religiosos por valores científicos, começou-se a crer na possibilidade de as pessoas com deficiência serem valorosas e aportarem à sociedade, na medida em que fossem reabilitadas e normalizadas⁸⁶. O problema da deficiência, tanto para direcionamento de políticas públicas e de legislação, era considerado individual, as pessoas com deficiência eram pacientes e suas limitações e seus impedimentos deveriam ser mitigados por esforço terapêutico para que “melhorassem” a ponto de cumprir as exigências sociais⁸⁷. Essa reabilitação mostrava-se necessária para que as PCD pudessem se adaptar ao bojo social; portanto, cabia a elas se esforçarem em termos clínicos para se encaixem à sociedade e, enquanto isso não ocorresse, “o sujeito deveria ser segregado da vida social, protegido, até ser recuperado psíquica, biomédica e socialmente”⁸⁸.

É possível extrair que o Modelo médico ainda se pautava em alguns conceitos de estigma, no qual já se esperava que as pessoas com deficiência não poderiam equiparar-se aos integrantes da comunidade antes de reduzir massivamente suas limitações. Essas limitações, então, eram consideradas as próprias deficiências da pessoa.

Conforme dissertam Alonso Parreño e Sánchez-Dopico:

Tomando como punto de partida lo que las personas con discapacidad no podían hacer, se les clasificó en categorías, por tipo y grado de deficiencia y en consecuencia, se les etiquetó, separó y se les trató de manera diferente a los demás, sin discapacidad. Esta actitud a menudo reforzó y se apoyó en los

⁸⁵ NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 36.

⁸⁶ BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017. p. 25.

⁸⁷ LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. p. 16.

⁸⁸ PEDOTT, Larissa Gomes Ornellas. A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 78.

estereotipos tradicionales, anteriormente explicados y se convirtió en un medio potente y constante de opresión⁸⁹.

Por mais que as pessoas com deficiência tenham passado a ser, finalmente, “permitidas” no meio social, sucedeu-se que não eram acolhidas com suas individualidades, especificidades, potencialidades e talentos pessoais. No paradigma da integração, torna-se condição normalizar todos os tipos de diferenças.

No âmbito educacional, o paradigma de integração exigia que os estudantes com deficiência fossem agregados ao sistema de ensino, que permaneceria o mesmo. Caso essa adaptação não fosse possível, o aluno encontraria, inevitavelmente, o fracasso escolar. Outro ponto salientado por Alonso Parreño e Sánchez-Dopico é que essa integração deveria ocorrer preferencialmente após atendimento em escola especial, segregada⁹⁰.

Esse cenário trouxe duas consequências. De início, os estudantes passaram a sofrer um processo de exclusão na integração, vez que, para uma integração efetiva, deveriam desenvolver “habilidades específicas, para poder coabitar com seus pares em cada segmento da cascata”⁹¹. Assim, as instituições de ensino regulares permaneciam inalteradas em todas as suas estruturas e quem não se encaixava não dispunha de mecanismos para se inserir plenamente. Por mais que os alunos com deficiência fossem agrupados em uma mesma escola, não contavam com recursos de aprendizado, socialização e desenvolvimento de seus talentos com os quais fossem compatíveis. Em decorrência disso, outra questão trazida por Castro é que apenas as pessoas com deficiência mais capazes e “normalizadas” obtinham sucesso escolar e profissional na medida em que fossem habilitadas ou reabilitadas para tal⁹².

Alonso Parreño e Sánchez-Dopico esquematizaram o modelo de educação integrada conforme a figura que segue:

⁸⁹ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 43.

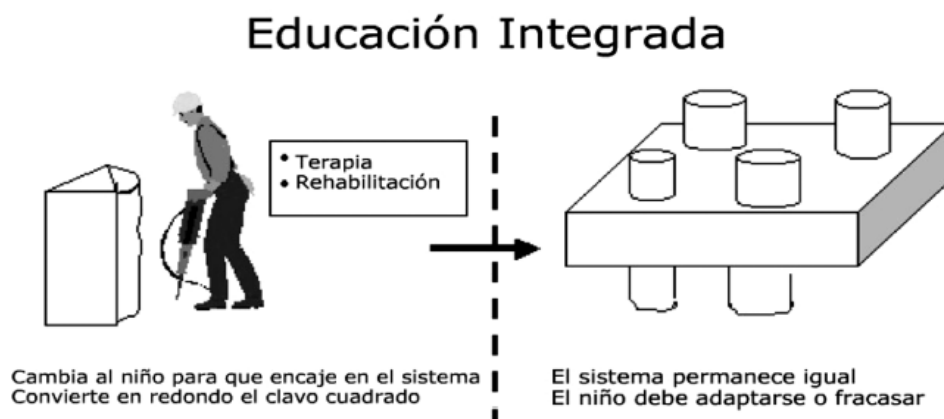
“Tomando como ponto de partida o que as pessoas com deficiência não podiam fazer, elas foram classificadas em categorias, por tipo e por grau de deficiência e, em consequência, foram etiquetadas, separadas e tratadas de maneira diferente aos demais, sem deficiência. Esta atitude frequentemente reforçou e se apoiou nos estereótipos tradicionais, anteriormente explicados, e se converteu em um meio potente e constante de opressão” (tradução nossa).

⁹⁰ *Ibid.*, p. 20.

⁹¹ NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 55.

⁹² CASTRO, Moisés Coelho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro: um estudo das normas e ações afirmativas à luz do direito internacional**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. p. 36.

FIGURA 3 – Educação integrada



Fonte: Elaborada por María José Alonso Parreño e Inés de Araoz Sánchez-Dopico⁹³.

Com a integração em mente, políticas públicas e legislações passaram a estabelecer igualdade de direitos às pessoas com deficiência – ao trabalho e à educação –, sem que fossem criados mecanismos para que essa igualdade formal se materializasse na realidade.

Com esse desafio, houve a última e recente mudança na concepção da deficiência, pautada na **inclusão** e sintetizada pelo **Modelo social**, etapa que ascendeu a partir da década de 90, resultado dos movimentos de luta das pessoas com deficiência surgidas no modelo anterior. A bandeira que passou a ser levantada é a da equiparação de oportunidades, defendendo a necessidade de os sistemas se reestruturarem e se adaptarem às diferenças necessidades, por meio da eliminação de barreiras que impedem a efetiva e plena participação social das pessoas com deficiência⁹⁴.

No Modelo social de deficiência, as limitações e os impedimentos – individuais – das PCD não são o verdadeiro problema, mas sim a interação dessas limitações com as barreiras construídas e perpetuadas socialmente, como atitudinais (preconceitos e atitudes negativas para com as diferenças), arquitetônicas, urbanísticas, educacionais, entre outras.

Como preceitua Lanna Júnior:

⁹³ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 33.

“Educação integrada: terapia e reabilitação. Muda a criança para que encaixe no sistema. Converte em redondo o prego quadrado. O sistema permanece o mesmo. A criança deve se adaptar ou fracassar” (tradução nossa).

⁹⁴ SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 12, p. 1-9, 2012. p. 3.

O modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas⁹⁵.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência implantou um conceito biopsicossocial de deficiência baseado no Modelo social, em seu artigo 1º, pontuando que PCD “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”⁹⁶. Pontuou, também, que a deficiência é um conceito em evolução, reconhecendo que a sociedade não é estática⁹⁷. Essa interação entre os impedimentos individuais e as barreiras sociais leva ao conceito de incapacidade, que é distinta de deficiência.

Sassaki dissecou todos os elementos desse conceito, entendendo que há uma sequência cronológica formada por vários fatores que se combinam. Segundo o autor:

1º momento: Causa (ou origem): doenças e outras condições de saúde, acidentes, guerras, violências etc. **2º momento:** Impedimento: de natureza física, psíquica, intelectual, visual, auditiva e múltipla. **3º momento:** Deficiência (sequela do impedimento): categorias *deficiência física, deficiência psicossocial, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência múltipla*, e seus respectivos tipos. **4º momento:** Incapacidade (ação do ambiente): barreiras naturais e/ou construídas e/ou atitudinais que, em interação com uma pessoa com deficiência, impõem uma incapacidade (limitação, dificuldade) sobre a pessoa. [...] Explicando o processo da sequência em outras palavras, temos: **1º momento:** O ambiente dá origem à CAUSA. **2º momento:** A causa produz IMPEDIMENTO na pessoa. **3º momento:** O impedimento se transforma em DEFICIÊNCIA. **4º momento:** A interação das barreiras ambientais com uma pessoa com deficiência determina uma INCAPACIDADE nessa pessoa⁹⁸.

⁹⁵ LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. p. 16.

⁹⁶ BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008; Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 4 ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

⁹⁷ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 47.

⁹⁸ SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 12, p. 1-9, 2012. p. 6-7.

Daí resulta que cada impedimento leva a uma deficiência distinta. Sassaki utiliza uma classificação de deficiências na qual os impedimentos de natureza física levam à deficiência física, os de natureza psíquica ou mental (da saúde mental, como depressão, bipolaridade, entre outras doenças) levam à deficiência psicossocial, os de natureza intelectual levam à deficiência intelectual, os de natureza sensorial visual levam à deficiência visual e os de natureza sensorial auditiva levam à deficiência auditiva. Ainda, seria possível a coexistência de distintos impedimentos, de natureza mista, o que leva à deficiência múltipla⁹⁹.

Com a implantação desse Modelo social, portanto, a questão problemática salta do indivíduo para a sociedade, que é a responsável por levar a situações de exclusão e discriminação, produtos da construção social. Assim, as pessoas com deficiência não são doentes ou anormais, mas sim cidadãos – que não precisam mitigar suas diferenças para ocupar os espaços que lhe são devidos. Ainda, no panorama traçado por Fernández Rodríguez, “no se trata simplemente de rehabilitar, sino de habilitar y rehabilitar para conseguir el mayor grado de autonomía posible”¹⁰⁰. Adquirindo maior autonomia para interagir com o meio em que estão inseridas, as pessoas com deficiência possuem maior grau de enfrentamento para com as barreiras sociais construídas historicamente; no entanto, a responsabilidade é principalmente social em mitigá-las. Isso significa que intervenções médicas não são desnecessárias ou superadas, mas apenas que o foco não deve ser moldar as PCD para que encaixem em uma sociedade não adaptada para recebê-las, mas sim derrubar as barreiras que prejudicam sua inserção¹⁰¹.

Em termos educacionais, é importante salientar que esses impedimentos e essas deficiências não acarretam automaticamente a necessidades educacionais especiais. As necessidades educacionais especiais se pautam na interação do aluno com o meio. Conforme preconiza Nunes, “se a escola for capaz de atender às demandas do aluno, este não apresentará necessidades educacionais especiais (embora possa, ainda, apresentar deficiência)”¹⁰².

⁹⁹ SASSAKI, Romeu Kazumi. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial. **Reação**, ano 14, n. 78, p. 10-14, jan./fev. 2011. p. 7.

¹⁰⁰ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad. **Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del Estado, derecho público e historia constitucional**, Oviedo, n. 9, p. 393-424, 2016. p. 397.

“Não se trata simplesmente de reabilitar, mas sim de habilitar e reabilitar para conseguir o maior grau de autonomia possível” (tradução nossa).

¹⁰¹ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 44.

¹⁰² NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 70.

No entanto, há alunos com deficiência que possuem necessidades educacionais especiais e sua inserção no sistema escolar regular não é suficiente. Faz-se imperativo que adentrem e permaneçam e que essa permanência seja de qualidade. Em razão disso, pensa-se no modelo de escola inclusiva, que leva a transformações do sistema escolar em vez de exigir que os educandos, com necessidades tão distintas entre si, se adequem a um modelo pré-estabelecido.

Reflete-se acerca da escola como espaço de aprendizado e socialização. Enquanto instituição de reprodução do pensamento hegemônico, a fim de manter a ordem vigente, a escola também se mostra um espaço para troca de saberes e formação, transformação e resistência política¹⁰³.

Em razão disso, Émina Santos traz o que se espera do ambiente escolar:

Com isso, inaugura uma nova concepção formal de educação e de escola a partir de três premissas jurídicas, ainda hoje perseguidas na sua efetiva materialidade: a primeira delas é que crianças e adolescentes se apresentam à escola como sujeitos de direitos, e não indivíduos menores (de acordo com o então vigente código de menores), em suas capacidades cidadãs, que demandam objetivamente serviços de qualidade; a segunda delas define a escola como um espaço privilegiado de proteção dos direitos desse segmento da população, que em articulação com outras instituições estrutura o Sistema de Garantia de Direitos e fortalece a rede social protetiva de direitos; e a terceira premissa, derivada das duas anteriores, é a necessidade de se forjar um novo paradigma de educação enquanto direito humano subjetivo, no qual os seus princípios primordiais (totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) ganham contornos de efetivação de política pública demandada pela sociedade civil¹⁰⁴.

Essa concepção de escola vai ao encontro da ideia inclusiva, cidadã, feita por e para sujeitos de direitos e respeitando as características da educação internacionalmente postas. Como espaço de socialização, deve estar aberta às diversas características, experiências e potencialidades de seus alunos – por isso, um paradigma em que os alunos devem se adaptar a um ideal de aluno não é suficiente. Para isso, deve contar com a participação de professores, equipe pedagógica, diretor, família, alunos e demais envolvidos na comunidade escolar, vez que o aprendizado do conteúdo é apenas uma parcela do papel da escola na educação formal.

A educação inclusiva, em contraste com os demais modelos, é esquematizada por Alonso Parreño e Sánchez-Dopico deste modo:

¹⁰³ SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100508&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2020. p. 5.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 8-9.

FIGURA 4 – Educação inclusiva

Fonte: Elaborada por María José Alonso Parreño e Inés de Araoz Sánchez-Dopico¹⁰⁵.

Para um ensino inclusivo, portanto, é imprescindível que estejam garantidas três premissas: inserção, participação e aprendizagem acadêmica. Deve-se possibilitar tanto “acesso e participação, quanto aprendizagem sobre as diversas áreas do conhecimento e do currículo escolar”¹⁰⁶, não apenas para os alunos com deficiência, mas em especial para eles, no âmbito deste trabalho.

Acredita-se que a escola inclusiva é aquela direcionada a todos os estudantes em todas as suas particularidades e necessidades. Nesse sentido, Alonso Parreño e Sánchez-Dopico dissertam:

Es preciso señalar que, cuando se habla de educación inclusiva y atención a la diversidad, no se está haciendo referencia a como se educa a un grupo de alumnos (los «raros»), sino a como se educa a todos, pues todos los alumnos son diversos, aunque algunas diferencias sean más evidentes. El alumno que tiene discapacidad debe ser uno más, con sus apoyos y sus oportunidades de aprendizaje. El modelo social, en el campo de la educación, supone que el profesorado ordinario y las escuelas ordinarias deben estar preparados para brindar oportunidades de aprendizaje a personas heterogéneas, incluidas las que tienen discapacidad. Por tanto todos tienen derecho a una educación de

¹⁰⁵ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 34.

“Educação inclusiva: sistema flexível. As crianças são diferentes. Todas as crianças podem aprender. Existem diferentes capacidades, grupos étnicos, tamanhos, idades, entornos familiares e géneros. O sistema muda para se adaptar à criança” (tradução nossa).

¹⁰⁶ NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 170.

calidad, a una educación en convivencia y a una educación ajustada a las necesidades de cada alumno, pues el afán de homogeneidad a toda costa no da buenos resultados¹⁰⁷.

Há de se pensar em dois titulares da educação inclusiva: todos os alunos e os alunos com deficiência. Isso porque enquanto a educação inclusiva beneficia e se destina a todos, faz-se necessário considerar, também, que os alunos com deficiência possuem uma titularidade especial a essa educação, em razão do processo histórico de exclusão do sistema escolar regular a que foram submetidos até o paradigma vigente.

David Rodrigues, em entrevista concedida a Cássia Geciauskas e Carla Biancha Angelucci, pontua três desafios para a escola em transformação para um ensino inclusivo. Primeiro, pontua que a escola deve se determinar a educar todos os alunos, vez que sempre houve a possibilidade de se perder alguns desses alunos que não conseguiam se adaptar aos métodos e ao sistema de ensino em si. Apesar de simples, David entende como um desafio bem radical, e ressalta que “a mensagem da inclusão nesta matéria é muito clara: se não mudarmos os valores e as práticas da escola tradicional não conseguimos educar todos os alunos e logo ficamos longe de construir uma educação inclusiva”¹⁰⁸. Em segundo lugar, torna-se um desafio a reforma do próprio trabalho pedagógico. Por fim, salienta ser um desafio garantir mais do que a matrícula de alunos com deficiência na escola regular, devendo-se observar e promover sua participação e seu sucesso, bem como dos demais alunos, retornando à titularidade ampla da educação inclusiva¹⁰⁹.

A partir do paradigma da integração, em que as escolas especiais começaram a deixar o espaço de destaque na educação das pessoas com deficiência, pelo menos de maneira exclusiva, foi possível observar a reversão na taxa de matrículas em uma migração até a escola regular.

¹⁰⁷ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 23.

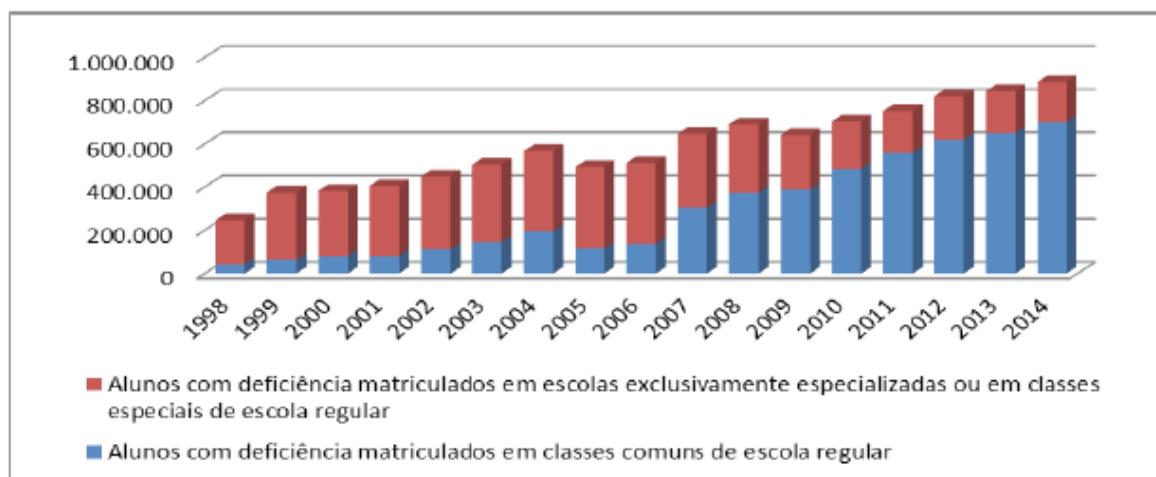
“É preciso assinalar que, quando se fala de educação inclusiva e atenção à diversidade, não se está fazendo referência a como se educa a um grupo de aluno (os “incomuns”), mas sim a como se educa a todos, pois todos os alunos são diversos, ainda que algumas diferenças sejam mais evidentes. O aluno com deficiência deve ser um más com seus apoios e suas oportunidades de aprendizado. O modelo social, no campo da educação, supõe que o professorado regular e as escolas regulares devem estar preparados para ofertar oportunidades de aprendizagem a pessoas heterogêneas, incluídas as com deficiência. Portanto, todos têm direito a uma educação de qualidade, a uma educação em convivência e a uma educação ajustada às necessidades de cada aluno, pois a ideia de homogeneidade a todo custo não dá bons resultados” (tradução nossa).

¹⁰⁸ SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>. p. 291.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 291.

Janine de Carvalho Ferreira Braga e Gustavo Raposo Pereira Feitosa observaram em suas pesquisas essa evolução conforme o gráfico seguinte:

GRÁFICO 1 – Evolução de matrículas 1998-2014



Fonte: Elaborado por Janine de Carvalho Ferreira e Gustavo Raposo Pereira Feitosa¹¹⁰.

Braga e Feitosa concluíram que houve uma “efetiva evolução do número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, em salas comuns, com ampla possibilidade de convívio social com os demais alunos e instituição efetiva de sua inclusão”¹¹¹. No entanto, em sua pesquisa, constatam a inexistência de dados suficientes para analisar condições de prestação do serviço educacional inclusivo, como formação docentes, efetivações curriculares e pedagógicas, adaptação da estrutura escolar visando a acessibilidade, acesso a material inclusivo, dentre outras questões.

Essa foi uma condição comum às pesquisas na área: por mais que sucedam em encontrar dados sobre o número de matrículas, não existem dados ou não são acessíveis aos pesquisadores aqueles que dizem respeito às condições de permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares no Brasil.

De qualquer forma, um primeiro marcador é que a mudança no direcionamento das legislações e das políticas públicas para uma educação inclusiva, de convivência plural, conforme será visto nos próximos capítulos, é a mudança nas taxas de matrículas. Um segundo

¹¹⁰ BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, ano 4, n. 8, p. 310-370, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 07 nov. 2019. p. 357.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 359.

marcador será construído por dados de como o sistema escolar está se adaptando para receber os alunos da escola especial, o qual ainda não é possível delinear.

O ensino inclusivo que não se limita à matrícula, mas também à permanência de qualidade de alunos com deficiência nas escolas regulares, beneficia não apenas a esse grupo mas se estende a toda a comunidade. María Antonia Casanova é incisiva ao dispor que os grupamentos heterogêneos são de grande utilidade e eficácia para o aprendizado de todos, pois resulta em um intercâmbio de experiências que enriquece e diversifica o aprendizado¹¹². Para a autora, do contrário, trata-se de uma formação parcial, “no completa para la generalidad del alumnado y claramente insuficiente para el conjunto de la población, pues dejaría al margen a buen número de ciudadanos por razones absolutamente injustificadas e injustificables, debilitando los necesarios valores comunes”¹¹³.

Em complemento, Camila Crosso aponta que uma educação inclusiva desde a tenra idade traz vantagens psicológicas aos alunos com deficiência, além de atender suas necessidades intelectuais, sociais e emocionais e contribuir para o combate de estereótipos, afinal, a convivência promove a formação de uma consciência sobre as potencialidades das PCD¹¹⁴.

Angélica Aparecida Alves aduz, ainda, que “a diferença não é um problema, mas a riqueza do ambiente escolar”¹¹⁵.

Ao se normalizar a convivência entre os diferentes, independentemente da diferença em questão, o que se cria é uma geração apta a compreender o próximo em suas especificidades. Os futuros professores, médicos, administradores, técnicos e babás saberão lidar com essa pluralidade de individualidades.

Nesse sentido, Rodrigo Hübner Mendes compreende que:

Não bastasse ser um direito, a educação inclusiva é uma resposta mais inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso

¹¹² CASANOVA, María Antonia. Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 31, p. 42-54, 2018. DOI: 10.21814/rpe.15078. p. 52.

¹¹³ *Ibid.*, p. 49.

“Não completa para a generalidade dos estudantes e claramente insuficiente para o conjunto da população, pois deixaria à margem um bom número de cidadãos por razões absolutamente injustificadas e injustificáveis, debilitando os necessários valores comuns” (tradução nossa).

¹¹⁴ CROSSO, Camila. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 79-95, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.html>. Acesso em: 14 abr. 2020. p. 81.

¹¹⁵ LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves. **Políticas para educação inclusiva no município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019. p. 33.

gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final é uma educação melhor para todos¹¹⁶.

A educação inclusiva se pauta em uma perspectiva ética de direitos humanos, em uma leitura social de deficiência e na ideia da escola como comunidade de apoio a todos os estudantes, ainda que esteja enfatizada, em um primeiro momento, nos grupos em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar¹¹⁷, conforme preceitos de Fernández Rodríguez, retornando à titularidade específica das pessoas com deficiência. É nesse sentido que Casanova expressa que “la educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación”¹¹⁸.

É importar reforçar, no entanto, o que já foi exposto: por mais que atualmente o paradigma vigente seja o da inclusão, não se pode negar que os demais modelos não foram totalmente superados. Katariny Labore Barbosa da Luz e Cerise de Castro Campos pontuam que “essa não é uma história de direitos, mas de arbítrios e de luta por vencer esses arbítrios, e uma luta que continua pois o ideário social da educação especial ainda é permeado pelas sombras do assistencialismo, da primazia da medicina e da segregação”¹¹⁹. O modelo de desnecessidade e o de assistencialismo, os quais levam à morte e à marginalização das pessoas com deficiência, ainda são vigentes em determinadas realidades e o modelo reabilitador permeia o pensamento hegemônico e se opera na sociedade atual.

Nessa acepção, Roberto Lyra Filho enfatiza que:

Direito é processo dentro do processo histórico: não é coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir a ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotaram novas conquistas¹²⁰.

Assim, a educação inclusiva é um processo, iniciada com movimento político das pessoas com deficiência que reivindicam seu espaço no bojo social e por mais que alguns avanços tenham sido alcançados, há de se implementar mudanças desde o contexto normativo à

¹¹⁶ MENDES, Rodrigo Hübner. Ciladas da dicotomia entre inclusão e aprendizagem. In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: ESMPU, 2018. p. 231.

¹¹⁷ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad. **Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del Estado, derecho público e historia constitucional**, Oviedo, n. 9, p. 393-424, 2016. p. 403.

¹¹⁸ CASANOVA, María Antonia. Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 31, p. 42-54, 2018. DOI: 10.21814/rpe.15078. p. 49.

¹¹⁹ LUZ, Katariny Labore Barbosa da; CAMPOS, Cerise de Castro. O direito da pessoa com deficiência à educação pública: uma história de arbítrios. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2018. p. 174.

¹²⁰ LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 86.

realidade escolar. Faz-se necessário, por parte da sociedade, conforme preconiza Mariussi, Gisi e Eyng, “criar na escola uma cultura de direitos e de diálogo que valorize outras culturas. É preciso que todos os envolvidos nesse processo educativo sintam-se sujeitos de direitos para repassar essa vivência para além dos muros da escola”¹²¹. Por outro lado, mostra-se imprescindível que as legislações e políticas públicas se pautem no ideário de educação inclusiva para que gradualmente os modelos de prescindência, assistencialismo e reabilitação sejam afastados do cotidiano das pessoas com deficiência.

A proposta deste trabalho no capítulo seguinte, portanto, é catalogar os documentos internacionais em vigência no Brasil e as legislações nacionais que discorrem sobre o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, a fim de verificar se estão em conformidade com o modelo de inclusão aqui exposto.

¹²¹ MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 443-454, jul./set. 2016. p. 448.

CAPÍTULO 2 AS PRINCIPAIS CONQUISTAS NORMATIVAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, o que se busca é pincelar, a nível internacional e nacional, quais são as conquistas normativas das pessoas com deficiência em matéria de educação. Anteriormente, foram estudados documentos internacionais que trataram da educação como um direito de todos. No entanto, é cediço de que essa igualdade perante a lei não é garantia de igualdade nas estruturas sociais vigentes. Assim, o enfoque será nas normas direcionadas especificamente para o direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência.

Esse tratamento normativo desigual não fere a isonomia. Por mais que a educação seja um direito de titularidade de todos, há algumas questões específicas pelas quais apenas determinados grupos de pessoas passam, afastando-as da igualdade de oportunidades. Nas palavras de Moisés Castro, “diante disso, o legislador não deve inserir todos nas mesmas posições jurídicas, exatamente, porque nem todos se encontram nas mesmas condições fáticas”¹.

Foi apenas nos últimos períodos (integração e inclusão) que as leis passaram a observar as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. A sociedade, os costumes e o próprio direito foram responsáveis pelo processo de exclusão social desse grupo nos períodos anteriores. É importante considerar que as PCD são iguais às demais pessoas e por isso são destinatárias dos mesmos direitos. Contudo, há de se pensar na necessidade de direcionamento legal a algumas questões a elas específicas. Conforme pontuam Mariana Rosa e Hermano Victor Câmara, a igualdade formal é um pressuposto, a partir do ponto de partida abstrato, que leva à igualdade material, que é um resultado, a partir do ponto de partida da visibilidade das diferenças².

Em relação ao direito à educação das pessoas com deficiência, Braga e Feitosa justificam a necessidade de um tratamento normativo específico a partir do seguinte marco:

Compreendendo-se a educação como elemento indissociável ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e requisito indispensável à concretização da própria cidadania, mostra-se imperativa a garantia de acesso

¹ CASTRO, Moisés Coelho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro**: um estudo das normas e ações afirmativas à luz do direito internacional. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. p. 60.

² ROSA, Mariana Camilo Medeiros; CÂMARA, Hermano Victor Faustino. Fundamentos do direito à educação inclusiva no sistema jurídico brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais** [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2016. p. 2.

à educação e o tratamento isonômico a todas as pessoas indistintamente. Às pessoas com deficiência, em decorrência de sua própria condição específica, são impostos maiores obstáculos, de forma que, no percurso da inclusão, a garantia de isonomia por si só não a realiza efetivamente³.

Nesse esteio, o movimento político das pessoas com deficiência por direitos lutou para que os direitos gerais fossem complementados por direitos específicos. Existente a igualdade de condições (perante a lei), buscou-se além: a igualdade de oportunidades, que considera situações fáticas reais.

No campo internacional, as principais conquistas normativas em matéria de educação inclusiva se mostram a partir de 1990. Já no Brasil, elas se solidificaram com a Constituição Federal de 1988, mas será estudada uma legislação de 1961 por ser o primeiro passo no ordenamento jurídico brasileiro ao reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência.

2.1 Os documentos internacionais

2.1.1 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Para todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. O documento tinha como objetivo máximo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os homens e todas as mulheres, de todas as idades, no mundo todo e estabeleceu compromissos a serem prestados pelos Estados no seu âmbito interno e em apoio internacional, visando que o direito à educação preconizado na Declaração Universal de Direitos Humanos se concretizasse.

A Declaração, nas palavras de Hevias Rivas, teve relevante papel no sentido de trazer metas a serem estipuladas pelos Estados de acordo com suas próprias realidades, considerando que as necessidades básicas de aprendizagem “no son las mismas para todos los países, todas la culturas, en todos los tiempos y que, por tanto, varían histórica y geográficamente⁴. Ademais,

³ BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, ano 4, n. 8, p. 310-370, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 07 nov. 2019. p. 312.

⁴ HEVIA RIVAS, Ricardo. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>. Acesso em: 15 abr. 2020. p. 27.

deu um passo adiante ao estabelecer que a educação deveria ter como ponto central a qualidade do aprendizado – em vez de elementos quantitativos, como número de matrículas em escolas e quantidade de material ministrado.

Em seu artigo 1º, a Declaração conceitua necessidades básicas de aprendizagem da seguinte forma:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo⁵.

A fim de concretizar satisfazer essas necessidades a todos os destinatários do direito à educação, a Declaração traz cinco enfoques, distribuídos em cinco artigos, a serem observados pelos promoventes da educação.

O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação e à promoção da equidade. É neste artigo 3º que a Declaração dispõe a necessidade de se dar uma atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, devendo ser tomadas medidas que garantam a igualdade de oportunidades, no acesso e no processo de aprendizagem, de todas as pessoas com deficiência, consideradas *parte integrante do sistema educativo*.

É possível vislumbrar que a Declaração foi formulada em um processo de transição do modelo integrativo ao inclusivo, vez que trouxe essa previsão de que as características individuais das pessoas com deficiência deveriam ser levadas em consideração para que elas, dentro do sistema educativo, pudessem obter uma educação de qualidade, que suprissem suas necessidades. Em razão disso que esse documento internacional é considerado o pioneiro no paradigma da educação inclusiva.

Por mais que a menção mais relevante às PCD tenha se dado nesse artigo, restou cristalino que as demais previsões da Declaração destinavam-se também a essa categoria. Assim, o próximo enfoque se direcionou a necessidade de a educação básica de concentrar a atenção na aprendizagem, e não exclusivamente na matrícula, frequência e cumprimento dos requisitos

“Não são as mesmas para todos os países, todas as culturas, em todos os tempos e que, portanto, variam histórica e geograficamente” (tradução nossa).

⁵ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Joltien, Tailândia, mar.1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 maio 2020.

para obtenção do diploma. Ainda, determinou que era necessário ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, fortalecer alianças e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.

Como requisitos para essa educação para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, a Declaração pontuou: a) o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, articulando setores social, cultural e econômico; b) a mobilização de recursos, não apenas financeiros, mas também humanos, públicos, privados e voluntários; e c) o fortalecimento de uma solidariedade internacional, estabelecimento como comum e universal a responsabilidade pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Por fim, dentre os objetivos e metas da educação para todos, a Declaração voltou a se referir às pessoas com deficiência ao estabelecer que cada país poderia estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, conforme as dimensões expostas, entre elas “a expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências”⁶.

É importante salientar, contudo, que as Declarações não são, a rigor, vinculantes para os Estados, apesar de fixarem diretrizes internacionalmente aceitas (“*soft law*”). Conforme pontua Mazzuoli, são normas do Direito Internacional que não são obrigatórias, cujos destinatários possuem uma margem de apreciação no cumprimento dos seus conteúdos⁷. Assim, esta Declaração tem importância reconhecida no que diz respeito a nortear o ordenamento jurídico nacional posterior, mas não obrigam uma reorganização legislativa para adequar aos preceitos da educação inclusiva.

2.1.2 A Declaração de Salamanca (1994)

A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais foi editada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha. O espírito da Declaração, conforme pontuado por Camila Crosso, vai ao encontro do “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para

⁶ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Joltien, Tailândia, mar.1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 maio 2020.

⁷ MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 5. ed. rev., atual. e amp. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011. p. 156-157.

todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”⁸.

Desde o início do texto, o documento se respalda na necessidade de uma educação *inclusiva*, indicando a responsabilidade do sistema educacional no atendimento às necessidades individuais dos estudantes com deficiência – e não na adequação do estudante à escola. Dessa feita, resta claro que a Declaração foi ditada conforme os preceitos da inclusão e do modelo social de deficiência.

No artigo 3º, demanda-se dos Estados que sigam uma série de medidas, dentre as quais se destacam a adoção do princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política, trazendo a matrícula dos estudantes com deficiência para escolas regulares, o encorajamento e a facilitação dos pais, da comunidade e das organizações das pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões e a materialização de programas de formação e treinamento do professorado responsável pela educação especial dentro das escolas inclusivas.

A Declaração reafirma o direito à educação preconizado na DUDH e na Declaração de Jomtien, prelecionando o princípio de reestruturação das escolas para a acomodação das crianças em suas diversas individualidades e necessidades, sejam deficiências ou necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, em uma perspectiva exclusivamente pautada pelo modelo de inclusão educacional, dispõe que a educação especial:

Assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que

⁸ CROSSO, Camila. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 79-95, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.html>. Acesso em: 14 abr. 2020. p. 82.

“Reconhecimento da necessidade de agir objetivando a consecução de ‘escolas para todos’, que celebrem as diferenças, apoiem o aprendizado e respondam às necessidades de cada um” (tradução nossa).

inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas⁹.

Essa pedagogia pautada no estudante com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, portanto, exige que as questões se direcionem para as barreiras que impedem o aprendizado de qualidade desses alunos, deixando de se concentrar exclusivamente no diagnóstico que possuem¹⁰.

Para a Declaração de Salamanca, uma educação inclusiva é a que se pauta no aprendizado conjunto de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou dificuldades, assegurando-se a qualidade por meio de um currículo apropriado, estratégias de ensino, revisão das formas de avaliação e uso de recursos e parcerias com as comunidades. Para tanto, exige-se que sejam tomadas medidas legislativas, políticas educacionais, políticas de conscientização e quaisquer outras políticas ou programas necessários para a promoção da igualdade de oportunidades das pessoas com necessidades educacionais especiais com as demais pessoas. Ademais, expõe outras linhas de ação em nível nacional a serem tomadas para a concretização de seus objetivos, dissertando sobre a política e organização, os fatores relativos à escola, o recrutamento e treinamento de educadores e os serviços externos de apoio, pontuando as áreas prioritárias de atuação dos governos¹¹.

Braga e Feitosa aduzem que “a Declaração de Salamanca possui papel-chave na criação de políticas públicas e ações para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência”¹². Sua importância pode ser explicada principalmente por conta da extensão de seu tratamento à educação inclusiva, ao longo de 83 artigos, como primeiro passo para os Estados iniciarem uma mudança em seus sistemas educacionais, orientando essa adequação para o recebimento de todos os alunos, apesar de não obrigatório.

⁹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020. p. 4.

¹⁰ Nesse sentido, quanto às novas questões em matéria de educação inclusiva que devem ser transladadas para o sistema educativo, recomenda-se a leitura de: ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 28-29.

¹¹ Sobre isso, um dos destaques da Declaração de Salamanca é sua menção, no artigo 54, da dupla condição de desvantagem das meninas com deficiência, em razão do gênero e da deficiência, pautando aos Estados a responsabilidade em prover um esforço especial na educação delas.

¹² BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, ano 4, n. 8, p. 310-370, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 07 nov. 2019. p. 320.

2.1.3 A Convenção Interamericana de Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)

Esse documento recebe o nome, também, de Convenção de Guatemala, editada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em maio de 1999, na cidade de Guatemala, na Guatemala, e objetivou prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra essa categoria, de forma a propiciar sua plena “integração” à sociedade.

Crosso aponta que:

Esta Convención reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educacional de la región, y parte de la premisa de que todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad. De ahí se reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por esa razón, se considera que cualquier acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales¹³.

Discriminação, portanto, é entendida de maneira ampla, dizendo respeito não apenas ao tratamento discriminatório em atitudes, mas também em falta de acesso, em desigualdade de direitos e em inexistência de instrumentos que garantam sua autonomia.

A Convenção trata, por um lado, da eliminação de barreiras de acessibilidade (arquitetônicas, atitudinais, de transporte e comunicacionais) de maneira a facilitar o acesso das pessoas com deficiência a ambientes e espaços físicos e sociais que não foram projetados para elas, assemelhando-se ao modelo social de inclusão, no qual os espaços devem adequar-se às PCD. Por outro lado, estipula como prioritário o trabalho de prevenção de todas as deficiências preveníveis, remontando ao modelo médico da integração, focando nas limitações do indivíduo (artigo 3, 2. a)¹⁴.

¹³ CROSSO, Camila. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 79-95, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.html>. Acesso em: 14 abr. 2020. p. 82.

“Esta Convenção reconhece que a deficiência continua sendo um grave obstáculo à participação plena na vida social, cultural, econômica e educacional da região e parte da premissa de que todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são universais, portanto compreendidas sem reservas às pessoas com deficiência. Portanto, reconhece-se que todas as pessoas têm o mesmo direito à vida, ao bem-estar, à educação e ao trabalho, à vida independente e à participação ativa em todos os aspectos da sociedade. Por essa razão, se considera que qualquer ato de discriminação contra uma pessoa com deficiência é uma violação de seus direitos fundamentais” (tradução nossa).

¹⁴ BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**,

Assim, principalmente pela escolha da nomenclatura (integração, e não inclusão), considera-se que a Convenção está entre os dois modelos sociais, trazendo elementos de ambos.

Em relação à educação inclusiva, apenas aponta a necessidade de se eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração das pessoas com deficiência na educação, estabelecendo como prioritária a educação, formação ocupacional e prestações de serviços completos a essa categoria, com vistas a garantir sua independência e qualidade de vida.

2.1.4 A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

O texto final da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) foi aprovado em sessão solene da ONU em 30 de março de 2007, na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Foi considerada, a nível internacional, o principal marco na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, pautada no paradigma da inclusão e do modelo social de deficiência.

De início, a Convenção trouxe conceitos e obrigações a serem cumpridas pelos Estados e em matéria de direitos humanos se absteve de separar os direitos civis e políticos dos direitos econômicos, sociais e culturais. Conforme pontua Beco, “the indivisibility of human rights is something that matters a great deal in the context of disability. The CRPD calls for measures to give disabled people control over their lives and at the same time seeks to foster their inclusion into society”¹⁵. Assim, a Convenção não apenas prevê direitos, mas também importa garantias e medidas concretas a serem tomadas de forma a viabilizar o exercício destes direitos, quaisquer que sejam suas naturezas (civis, políticos, econômicos, sociais ou culturais).

Ainda para evitar essa divisão, Gabriela Azevedo Campos Sales aduz que a CDPD congrega “direitos de reconhecimento – relacionados com o combate a estereótipos e preconceitos que desprezam a diversidade – e direitos de redistribuição – concebidos para enfrentar injustiças na distribuição de bens e serviços”¹⁶. Como inerente do modelo social de

Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em 19 maio 2020.

¹⁵ BECO, Gauthier de. The indivisibility of human rights and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **International and Comparative Law**, v. 68, p. 141-160, jan. 2019. p. 152-153.

“A indivisibilidade dos direitos humanos é algo que tem grande importância no contexto da deficiência. A CDPD clama por medidas para dar às pessoas com deficiência o controle de suas vidas e, ao mesmo tempo, busca promover sua inclusão na sociedade” (tradução nossa).

¹⁶ SALES, Gabriela Azevedo Campos. A proteção aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil: o diálogo entre o direito interno e o direito internacional. **Revista Direito e Justiça**, v. 11, n. 16, p. 203-225, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v11i16.703>. Disponível em:

deficiência, o enfoque é o entendimento de que as diferenças fazem parte de uma sociedade plural, devendo a coletividade agregar a todos: decorre disso a necessidade de se combaterem as barreiras atitudinais. Dessa feita, os compromissos previstos na Convenção se destinam não apenas aos Estados, como também à sociedade civil, das organizações internacionais e das entidades supranacionais.

Heloisa Helena Barboza e Vitor de Azevedo Almeida Junior trazem três destaques essenciais na leitura do texto da Convenção:

a) sua elaboração contou com significativa participação da sociedade civil, notadamente de Organizações Não Governamentais (ONGs), e representações de pessoas com deficiência; b) seu propósito é proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente, portanto, inscrever a questão da deficiência na pauta dos direitos humanos; c) a franca adoção do “modelo social” de deficiência, o que altera total e profundamente o entendimento e o tratamento legislativo da matéria¹⁷.

O modelo social de deficiência, como visto, exige a adequação social frente às necessidades individuais, buscando, como principal finalidade, a autonomia das pessoas com deficiência, para que possam desenvolver sem barreiras ou impedimentos suas personalidades, suas habilidades e seus talentos. É nessa esteira que o direito à educação tratado na Convenção deve se pautar, visando permitir uma vida autônoma e o desenvolvimento pessoal das PCD. Sem uma educação inclusiva de qualidade, esses objetivos dificilmente se concluiriam. É por isso que, nos dizeres de Fernández Rodríguez, é possível afirmar que a educação é peça essencial do modelo social¹⁸.

Em matéria de educação, a CDPD a cita no seu preâmbulo e nos artigos 16, 23, 24 e 26. No preâmbulo, apenas cita a importância da acessibilidade à educação para “possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”¹⁹. No artigo 16, recorre à obrigação de os Estados tomarem medidas para viabilizar informação e educação de maneira a prevenir exploração, violência e abuso das

http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/direito_e_justica/article/view/703. Acesso em: 26 mar. 2020. p. 211.

¹⁷ BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017. p. 23.

¹⁸ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad. **Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del Estado, derecho público e historia constitucional**, Oviedo, n. 9, p. 393-424, 2016. p. 402.

¹⁹ BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008; Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 4 ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011. p. 25.

peessoas com deficiência. Já no artigo 23, reconhece o direito à educação em matéria de reprodução e planejamento familiar.

O artigo 24, em sequência, é todo voltado ao direito à educação e é dividido em cinco partes. A primeira se destina ao reconhecimento por parte dos Estados do direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, devendo estes assegurarem sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com os seguintes objetivos: plano desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana, máximo desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das habilidades das pessoas com deficiência e a participação efetiva delas em uma sociedade livre.

A segunda parte prevê cinco medidas concretas gerais e formas de apoio na escola a serem asseguradas pelos Estados para a consecução do direito à educação. De início, se refere ao acesso ao sistema educacional, vedando a exclusão das pessoas com deficiência ao sistema sob alegação de deficiência. A segunda obrigação diz respeito ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino primário, que deve ser inclusivo, de qualidade e gratuito, bem como ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas. Em seguida, dispõe sobre a provisão de adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, e de apoio, conforme necessário para facilitar a efetiva educação das PCD. Por fim, obriga a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, de acordo com a meta de inclusão plena.

A terceira parte deste artigo dispõe sobre algumas medidas concretas específicas a serem adotadas pelos Estados com vistas à plena participação das pessoas com deficiência no sistema de ensino e na vida em comunidade, com enfoque na acessibilidade comunicacional, citando o braile, a escrita alternativa, língua de sinais e outros meios adequados ao indivíduo.

A quarta parte se destina ao emprego e à formação de professores, e diz respeito não apenas à habilidade no ensino da língua de sinais e do braile, mas também à conscientização desses profissionais sobre deficiência e instrumentos para comunicação alternativa e aumentativa, técnicas, materiais pedagógicos e outros apoios para pessoas com deficiência.

Por fim, a parte 5 discorre sobre o acesso das PCD ao ensino superior, técnico, continuado e profissional, de acordo com a vocação de cada um, voltando-se para jovens e adultos com deficiência.

Assim, Alonso Parreño e Sánchez-Dopico entendem que o artigo 24 pontua três tipos de obrigações por parte dos Estados:

- Obligaciones de respeto: Consisten en abstenerse de interferir en el ejercicio de los derechos. Las administraciones educativas no pueden excluir de la educación a un estudiante por razón de su discapacidad.
- Obligaciones de protección: Los Estados Parte deben impedir la violación por terceros de estos derechos. El Estado debe garantizar que las escuelas privadas no discriminen a las personas con discapacidad en sus programas educativos.
- Obligaciones de cumplimiento: Los Estados Parte deben tomar las medidas legislativas, administrativas, presupuestarias y judiciales que sean necesarias para conseguir la plena efectividad de estos derechos²⁰.

A educação inclusiva da Convenção, portanto, mostra-se como um processo em resposta à diversidade, implicando a aceitação das diferenças, como algo positivo, e supõe a identificação e a retirada de barreiras e demanda uma reorganização social, com planejamento e avaliação de medidas e política, mas também com a plena participação (qualidade das experiências) e o êxito escolar (resultados da aprendizagem do currículo) de todos os alunos, sejam alunos com deficiência ou alunos com necessidades educacionais especiais²¹. Outrossim, é possível observar que a inclusão educacional implica uma ênfase naqueles grupos de alunos que sofrem risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar; apesar de garantida educação a todos, foca na necessidade de se tomarem medidas para garantir o direito à educação desses grupos de alunos, como sujeitos especiais do direito à educação inclusiva.

Por fim, em matéria de educação, o artigo 26 prevê o fortalecimento e a ampliação de programas de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, serviços sociais e educação, de maneira a possibilitar às pessoas com deficiência maior autonomia.

É importante apontar que a Convenção se preocupou em pontuar uma proteção especial às mulheres com deficiência e às crianças com deficiência, trazendo uma dupla proteção àqueles duplamente vulneráveis à discriminação, mas se omitiu em outras esferas de discriminação, como raça, cor e orientação sexual.

A CDPD foi internalizada no ordenamento jurídico conforme o procedimento do artigo 5º, §3º, da Constituição Federal, tendo sido aprovada em cada Casa do Congresso Nacional em

²⁰ ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6. p. 73.

“Obrigações de respeito: Consistem em se abster de interferir no exercício dos direitos. As administrações educativas não podem excluir um estudante da educação por razão de sua deficiência. Obrigações de proteção: Os Estados-parte devem impedir a violação por terceiros desses direitos. O Estado deve garantir que as escolas privadas não discriminem às pessoas com deficiência em seus programas educativos. Obrigações de conformidade: Os Estados-parte devem tomar as medidas legislativas, administrativas, orçamentárias e judiciais que sejam necessárias para conseguir a plena efetividade desses direitos.” (tradução nossa).

²¹ *Ibid.*, p. 56.

dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, equivalendo-se, portanto, às emendas constitucionais. Assim, vincula mudanças nas políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência e permite maior atuação do Ministério Público em prol de seus interesses²².

Não obstante tenha força constitucional, no ensino jurídico é dificilmente citada nas aulas de Direito Constitucional, sendo ignorada, com frequência, pelos operadores de direito. Ainda, não foi suficiente para ensejar a mudança na nomenclatura utilizada pela Constituição Federal, “portadores de deficiência”. Luiz Alberto David Araujo e Mauricio Maia pontuam que a Convenção, por si só, tem pouca efetividade, “sendo desconhecida de grande parte da população e dos operadores do Direito, bem como quase ignorada pelo Estado no estabelecimento de suas políticas públicas, ou mesmo na sua atuação como Estado-Juiz”²³.

Em razão disso, por mais que inegável sua importância na inauguração do paradigma do modelo social de deficiência e sua força constitucional, são necessários outros mecanismos de proteção aos direitos das pessoas com deficiência: leis ordinárias e políticas públicas. Daí adveio a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, a ser estudada posteriormente, que trouxe majoritariamente elementos da Convenção e obteve repercussão jurídica mais expressiva.

2.1.5 A Declaração de Incheon (2015)

Por fim, dentre os documentos internacionais de relevância em matéria de educação inclusiva, há de se citar a Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação em maio de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, a qual propôs o tema Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

A Declaração reconhece a educação como principal impulsionador para o desenvolvimento e alcance de todos os demais Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030, estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2015. A educação é o 4º objetivo da Agenda 2030, a qual visa “assegurar a

²² SALES, Gabriela Azevedo Campos. A proteção aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil: o diálogo entre o direito interno e o direito internacional. **Revista Direito e Justiça**, v. 11, n. 16, p. 203-225, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v11i16.703>. Disponível em: http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/direito_e_justica/article/view/703. Acesso em: 26 mar. 2020. p. 212-213.

²³ ARAUJO, Luiz Alberto David; MAIA, Maurício. A efetividade (ou a falta de efetividade) da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: ESMPU, 2018. p. 36.

educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”²⁴.

Além de reconhecer a importância da igualdade de gênero e da expansão do acesso à educação e de fortalecer o compromisso a uma educação de qualidade e à promoção de oportunidades de educação ao longo da vida, a Declaração reserva o apartado 7 para a inclusão e equidade, apontando que nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida sem que tenha atingido a todos. Assim, pontua o compromisso dos Estados em enfrentar todas as formas de exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem, providenciando as mudanças necessárias nas políticas de educação, com enfoque nos grupos menos favorecidos, em especial aqueles com deficiência.

Ainda que não tenha trazido nenhuma medida nova, a importância da Declaração é que foi editada completamente pautada no paradigma da inclusão, assumindo a postura de exigir dos Estados as medidas necessárias para a inclusão educacional das pessoas com deficiência, como meta a ser cumprida nos próximos 10 anos.

Dessa forma, diante destes documentos estudados, é possível constatar que existe um expressivo rol de tratados internacionais celebrados que objetivam fomentar a educação inclusiva das pessoas com deficiência, os quais servem como base para a edição de leis e políticas públicas no ordenamento jurídico brasileiro.

2.2 A legislação brasileira

2.2.1 A Lei n. 4.024/1961 (Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

A Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e foi publicada na vigência da Constituição de 1960. Essa lei estabeleceu a educação como direito de todos, assegurou a obrigatoriedade do ensino primário e foi pioneira em tratar da educação das pessoas com deficiência, nos artigos 88 e 89, inseridos no Título X – Da educação de excepcionais.

A linguagem presente no texto demonstra que essa lei se encontra em uma transição do período de segregação ao de integração, em um sentido de “eufemizar” a deficiência. Nesse contexto, era comum se referir a uma pessoa com deficiência como “excepcional”, “especial”, entre outros termos.

²⁴ FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Incheon**. Incheon, maio 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 3 jun. 2020. p. 1.

O artigo 88 previu que sempre que possível, as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas no sistema geral de educação, a fim de “integrá-los” na comunidade. Para isso, o artigo 89 dispôs que “tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções”²⁵. Nas palavras de Braga, essa abordagem “tinha uma perspectiva assistencialista, mas foi o início de um processo de integração dos alunos com deficiência na escola”²⁶.

Apesar da preferência na educação das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, não foi prevista obrigatoriedade ou mecanismos que exercessem essa preferência. Em consequência disso, após sua promulgação, houve um aumento no número de instituições privadas de cunho filantrópico que se dedicavam à educação de PCD. Destacam-se as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi do Brasil, as quais perduram até hoje²⁷.

Pioneira em tratar da educação das pessoas com deficiência, a LDB deixou de se debruçar na matéria, o que, na prática, significou que seus objetivos não foram alcançados. Nesse sentido, Pedott aponta que:

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser regulamentado por disposições legais que versam sobre o direito dos denominados excepcionais à Educação, apontando que a escolarização deve acontecer, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino, mas não explicitando nenhuma normativa para que isso possa ser garantido. Como não se ocupa de delimitar nenhuma normativa efetiva para tal oferta, na prática, a escolarização desse setor da população passa a estar vinculado a instituições e organizações sociais que se valem de doações e convênios para oferta educação em espaços exclusivos para esta população, nas denominadas escolas especiais. Ou seja, a escolarização das pessoas com deficiência é realizada por instituições filantrópicas exclusivas, não se constituindo como política de Estado ou de governo²⁸.

²⁵ BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

²⁶ BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, ano 4, n. 8, p. 310-370, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 07 nov. 2019. p. 337-338.

²⁷ BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 68-84, 2018. p. 71.

²⁸ PEDOTT, Larissa Gomes Ornellas. A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em**

Ainda assim, é inegável que essa lei tem sua importância reconhecida, vez que trouxe pela primeira vez ao campo jurídico o direito das pessoas com deficiência à educação, mais de vinte anos da Constituição Federal de 1988, pautando-se em um modelo integrativo em vez de segregativo.

2.2.2 A Constituição Federal de 1988

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o que se nota é o que Moisés considera como o “reconhecimento pela ordem jurídica brasileira [...] da necessidade de estabelecer uma compensação às pessoas com deficiência pelo histórico de discriminação perpetrado ao longo dos anos”²⁹. Tendo contado com a participação do movimento político das pessoas com deficiência, a CF/88 trouxe expressivas disposições em matéria de educação inclusiva.

De início, antes de adentrar à educação, destacam-se nas regras de competência duas previsões acerca das garantias das pessoas com deficiência. No artigo 23, inciso II, atribui de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde, assistência pública, proteção e garantia das pessoas com deficiência. Já no artigo 24, inciso XIV, prevê a competência concorrente para legislar da União, dos Estados e do Distrito Federal sobre a proteção e integração social das pessoas com deficiência³⁰.

O direito social fundamental à educação está previsto no artigo 6º, no Capítulo II – Dos direitos sociais inserido no Título II – Dos direitos e garantias fundamentais. A educação é posta na Constituição como direito social que deve alcançar a todos, por isso é considerada “dever do Estado e uma de suas políticas públicas de primeiríssima prioridade”³¹.

Ainda, conforme preceitua Braga:

perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 83-84.

²⁹ CASTRO, Moisés Coelho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro: um estudo das normas e ações afirmativas à luz do direito internacional.** 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. p. 57.

³⁰ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2019. Acesso em: 03 nov. 2019.

³¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **A Constituição e o Supremo.** 5 ed. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2016. p. 364.

A efetividade do direito à educação é condição imprescindível para a consecução dos objetivos fundamentais da República na forma prevista no artigo 3º. Sem a garantia da educação, não há como pensar a construção de uma sociedade justa, livre e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, com a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação³².

Para a consecução desses objetivos da Constituição, apontam Gilmar Ferreira Mendes e Adisson Leal que se pressupõe a “atuação do próprio constituinte (originário ou derivado), do legislador ordinário e do governo na formulação e implementação de políticas públicas de diversas ordens”³³. Assim, para a concretização do direito à educação, entende-se necessário utilizar esses mesmos mecanismos.

Em seguida, a Constituição dispôs de um capítulo para tratar do direito à educação (Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, inserido no Título VIII – Da ordem social). Os artigos 205 a 208 são essência do direito à educação, enquanto os artigos 209 a 214 são disposições predominantemente procedimentais.

No artigo 205, a CF/88 traz em um texto curto vários desdobramentos do direito à educação. De início, prevê que a educação é direito de todos, consagrando sua universalidade, e deve ser prestado sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em seguida, a Constituição estipula como dever do Estado e da família a educação, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Instituem-se como pilares da educação, portanto, o Estado, a família e a sociedade, conforme o Princípio da solidariedade educacional. De início, nasce a obrigação do poder público, como um dos titulares do dever jurídico de fornecer a educação, em se organizar, ainda segundo a autora, “para fornecer os serviços educacionais a todos, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição, sempre no sentido de ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente este direito”³⁴.

Em relação ao papel da família e da escola para a educação da criança e do jovem com deficiência, Beatriz Lazzaretti e Alciléia Sousa Freitas apontam que devem interagir juntas,

³² BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, ano 4, n. 8, p. 310-370, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 07 nov. 2019. p. 335.

³³ MORAES, Alexandre de *et al.* **Constituição Federal comentada**. Rio de Janeiro: Forense, 2018. p. 90.

³⁴ *Ibid.*, p. 698.

com colaboração mútua e objetivos comuns, para seu desenvolvimento, pois propiciam os dois principais ambientes favoráveis para a educação³⁵. O apoio da família junto à escola se faz necessário independentemente das necessidades educacionais do aluno, no entanto, em se tratando de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, a família se torna ponte para compreensão dessas necessidades.

Essa interação, junto à comunidade, é essencial para a consecução de uma educação inclusiva. Maria Isabel Calvo, Miguel Ángel Verdugo e Antonio Manuel Amor dissertam que:

Familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, pues son dos caras de la misma moneda (Hernández y López, 2006). Sabemos que no es una tarea sencilla, pero es mucho más fácil alcanzar buenos resultados, lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad. Hablar de esta relación no debería seguir siendo un reto en este siglo XXI, pues significa hablar de calidad educativa y de educación inclusiva³⁶.

As famílias são um apoio, pois dispõem de recursos e informações de grande utilidade para a escola, em especial no caso dos alunos com deficiência. Possuem algumas vantagens iniciais que os profissionais da educação não dispõem, como o vínculo afetivo e emocional e o conhecimento e a experiência no cuidado do aluno, oferecendo uma visão abrangente de suas necessidades e dos instrumentos mais eficazes de apoio³⁷. Essa participação, ademais de aconselhamento, pressupõe fazer parte dos processos de tomada de decisão, por isso exige uma postura ativa dos familiares e das escolas para que essa relação se torne equilibrada. Ainda, a comunidade deve ser trazida para as instituições de ensino, vinculando, conforme preceitua Cecilia Simón, Climent Giné e Gerardo Echeita, “el trabajo de las escuelas con los de otras agencias, organizaciones y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar

³⁵ LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, p. 1-13, jan./dez. 2016. p. 11.

³⁶ CALVO, Maria Isabel; VERDUGO, Miguel Ángel; AMOR, Antonio Manuel. La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 99-113, 2016. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art4>. Acesso em: 15 abr. 2020. p. 100.

“Família e escola têm papéis diferentes, mas complementares, dirigidos a um objetivo comum, pois são duas faces da mesma moeda (Hernández y López, 2006). Sabemos que não é uma tarefa simples, mas é muito mais fácil alcançar bons resultados, lograr una plena inclusión e melhorar a qualidade de vida dos alunos remando todos na mesma direção: família, escola e comunidade. Falar dessa relação não deveria continuar sendo um objetivo neste século XXI, pois significa falar de qualidade educacional e de educação inclusiva” (tradução nossa).

³⁷ SIMÓN, Cecilia; GINÉ, Climent; ECHEITA, Gerardo. Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 25-42, 2016. p. 28.

económico y social de la localidad”³⁸. Dessa forma, não apenas a comunidade toma consciência do processo educacional inclusivo, como também participa dele, agregando conhecimento e se conscientizando. Um exemplo seria trazer organizações que trabalham com segmentos específicos de pessoas com deficiência para lecionar na escola ou levar alunos para desenvolverem trabalhos nos ambientes dessas organizações.

O final do artigo 205 da Constituição, por sua vez, estabelece um triplo papel para a educação, a qual deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seguida, o artigo 206 estipula alguns princípios do ensino – aquele ministrado em ambiente escolar oficial: a) princípio da igualdade de condições, para o acesso e a permanência na escola; b) princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; d) princípio da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e) princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; f) princípio da valorização dos profissionais da educação escolar; g) princípio da gestão democrática do ensino público, que implica na participação – ou ao menos audição – dos alunos nos assuntos que lhe afetem diretamente; h) princípio da garantia de padrão de qualidade, que se desdobra na obrigação da escola em oferecer uma educação de qualidade e na obrigação do poder público em fiscalizar o nível da obrigação prestada; e i) princípio da garantia do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

O artigo 207 vem complementando com o princípio da autonomia universitária, em razão do papel da universidade na qualificação profissional, bem como “na promoção da cultura, no desenvolvimento científico e na produção de condições para o desenvolvimento técnico e econômico do país”³⁹.

Ademais, o artigo 208 traz o dever do Estado em garantir educação básica e gratuita, progressiva universalização do ensino médio gratuito, educação infantil, acesso aos níveis mais elevados de ensino conforme a capacidade individual, oferta de ensino noturno regular e atendimento ao aluno a material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, por meio de programas suplementares.

³⁸ SIMÓN, Cecilia; GINÉ, Climent; ECHEITA, Gerardo. Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 25-42, 2016. p. 37. “O trabalho das escolas com os de outras agências, organizações e grupos comunitários relacionados com a promoção do bem-estar econômico e social da localidade” (tradução nossa).

³⁹ MORAES, Alexandre de *et al.* **Constituição Federal comentada**. Rio de Janeiro: Forense, 2018. p. 2.743.

Essas normativas, apesar de não se dirigirem de maneira específica ao tema de educação inclusiva, também devem ser garantidas às pessoas com deficiência e por isso estão sendo detalhadas neste trabalho. O impedimento ao acesso das PCD a quaisquer desses direitos importa em discriminação e fere o direito à educação como um todo.

Outrossim, o inciso III do artigo 208 trata especificamente do direito à educação das pessoas com deficiência, prevendo o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente⁴⁰ na rede regular de ensino. Conforme aponta Sales, o termo atendimento educacional especializado não pode ser confundido com a “criação de um sistema de ensino paralelo à rede regular, sob pena de se perpetuarem situações de marginalização e intolerância. O texto constitucional não comporta leituras que justifiquem a segregação, mas somente aquelas que legitimam a educação inclusiva”⁴¹. Esse AEE implica em apoios educacionais às pessoas com deficiência para que estejam no estabelecimento de ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos, superando entraves e barreiras⁴², e pode ser oferecido pelo poder público em ambiente escolar ou por via de instituições privadas

⁴⁰ Abre-se uma discussão breve sobre o uso do “preferencialmente” no texto constitucional. O movimento das pessoas com deficiência almejava um texto constitucional no qual se previsse que “as pessoas com deficiência têm direito de estudar na escola pública comum, como qualquer pessoa” (LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. p. 138), no entanto, não foi acordado pela constituinte, sendo aceito o “preferencialmente”. Buscava-se autonomia, não tutela. Remonta-se a dois pontos: resistência por parte dos constituintes e por parte das próprias instituições de educação especial, estas em razão de perda de protagonismo e de diminuição do financiamento público. Ainda assim, o emprego desde termo, atualmente, deve ser entendido não como uma possibilidade dessas escolas em aceitar ou não o aluno com deficiência, mas sim como uma possibilidade do aluno, de sua família e dos profissionais de educação discutirem o melhor espaço para o atendimento educacional especializado do aluno em particular, de acordo com as circunstâncias concretas, visando sempre a oferta de uma educação de qualidade. Como pontua Figueiredo, com o conjunto normativo existente sobre educação inclusiva, o termo “preferencialmente” se refere “ao atendimento educacional especializado – que pode, excepcionalmente, ocorrer em instituições especializadas – e não à educação escolar (níveis básico e superior), que deve acontecer necessariamente na rede regular de ensino (art. 208, I), “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (CDPD, artigo 24.1)” (FIGUEIREDO, Ana Cláudia M. de. A suspensão da política nacional de educação especial de 2020 pelo STF. **JOTA**, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-suspensao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-de-2020-pelo-stf-06012021>. Acesso em: 15 jan. 2021.).

⁴¹ SALES, Gabriela Azevedo Campos. A proteção aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil: o diálogo entre o direito interno e o direito internacional. **Revista Direito e Justiça**, v. 11, n. 16, p. 203-225, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v11i16.703>. Disponível em: http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/direito_e_justica/article/view/703. Acesso em: 26 mar. 2020. p. 205.

⁴² PEDOTT, Larissa Gomes Ornellas. A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 86.

e filantrópicas, conforme permissão do artigo 213 da CF/88, desde que em contraturno escolar, e não em caráter substitutivo à educação regular⁴³.

A importância máxima da Constituição em termos de educação inclusiva é, portanto, a previsão do acesso e da permanência das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, que comporta uma educação pública e gratuita, bem como do atendimento educacional especializado, em complemento à educação regular. Ainda que não tenha se debruçado em normas de educação inclusiva, deixa cristalino que inaugurou, no ordenamento jurídico brasileiro, o modelo de educação inclusiva.

Por fim, observa-se que até hoje o termo ainda vigente na CF/88 para pessoas com deficiência é “pessoa portadora de deficiência”. Conforme pontua Sassaki, “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências”⁴⁴. O autor ainda aduz que “portar” não se aplica a uma característica inata ou adquirida pela pessoa, portanto, deficiência não se porta, se tem. Pessoa com deficiência é o termo utilizado atualmente desde o paradigma da inclusão pois leva o enfoque da deficiência para pessoa. Assim, com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no ordenamento constitucional, inaugurando o modelo social de deficiência, mostra-se importante que se adeque a nomenclatura utilizada no documento de maior expressão no ordenamento jurídico brasileiro.

2.2.3 A Lei n. 7.853/1989

A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 foi promulgada com a intenção de dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e de instituir a tutela jurisdicional dos interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinando, também, a atuação do Ministério Público e definindo crimes.

De início, encargou o poder público de assegurar o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência, dentre os quais se inclui o direito à educação. Nessa matéria, o

⁴³ Salienta-se que a educação especial, fornecida pela iniciativa privada ou pelo próprio Estado em instituições segregadas não são um sistema diferente de ensino, vez que o sistema de ensino preconizado pela CF é único. O uso da palavra “paralelo” se dá em razão dessa segregação no oferecimento da educação, e não pela ruptura de sistemas.

⁴⁴ SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160.

artigo 2º estabeleceu que os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar tratamento adequado e prioritário a fim de viabilizar: a) a inclusão no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção no sistema educacional das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de educação escolar a nível pré-escolar em estabelecimentos hospitalares e similares nas quais os educandos com deficiência estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano; e) o acesso desses educandos aos mesmos benefícios conferidos aos demais alunos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; e f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e privados de pessoas com deficiência *capazes* de se integrarem no sistema regular de ensino⁴⁵.

Resta cristalino que a lei reafirmou o paradigma da integração, no qual o aluno com deficiência deveria ser apto a integrar o sistema regular de ensino. Por mais que tenha estabelecido a inclusão da educação especial no sistema educacional, ainda a considerou um sistema segregado do regular, com exigências e currículos próprios.

No entanto, a lei possui sua importância na medida em que determina, em seu artigo 1º, §2º a responsabilidade compartilhada entre poder público e sociedade para assegurar o cumprimento dos direitos e das garantias das pessoas com deficiência. Ainda, dispôs a competência do Ministério Público e da Defensoria Pública para a promoção de medidas judiciais em defesa dos interesses coletivos, difusos, individuais homogêneos e individuais indisponíveis das pessoas com deficiência (artigo 3º), sendo obrigatória a intervenção do Ministério Público nessas ações judiciais (artigo 5º). Ademais, criou um órgão vinculado à Presidência da República para coordenar assuntos, ações governamentais e medidas referentes às pessoas com deficiência, o CORDE, vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos (artigo 10).

Por fim, no tocante à educação, instituiu como criminosa a conduta de recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em

⁴⁵ BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

estabelecimento de ensino em qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (artigo 8º).

2.2.4 A Lei n. 8.060/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)

A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não deixou de mencionar o direito à educação das crianças e dos jovens com deficiência, apesar de repetir o texto constitucional, dispondo, em seu artigo 54, que é dever do Estado assegurar-lhes atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino⁴⁶.

Apesar dessa singela menção, o ECA deixou claro, ainda no parágrafo único do artigo 3º, que todos os direitos ali previstos se aplicam a todas as crianças e adolescentes, sem quaisquer tipos de discriminação, inclusive em razão de deficiência, em uma clara menção ao modelo inclusivo de educação. Em seu artigo 53, garante o direito à educação baseado em igualdade de condições, dentre outras garantias.

2.2.5 A Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, inova ao delinear que a educação abrange inclusive os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, bem como a educação escolar, foco da lei, a qual se desenvolve predominantemente em instituições próprias, por meio do ensino (artigo 1º)⁴⁷. Retorna aos princípios da educação consagrados na Constituição e traz um capítulo exclusivo para a educação especial (Capítulo V).

Reiterando que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a lei criou um caminho apartado do sistema regular de ensino, com currículos, métodos, técnicas e organizações específicos, de acordo com as necessidades dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

⁴⁶ BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

⁴⁷ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

Em tese, esse sistema se mostra como uma modalidade de ensino complementar e deve ser ofertado ao longo da vida, perpassando os níveis de ensino desde a educação infantil (artigo 58, §3º). No entanto, o termo “preferencialmente” abriu espaço para que a educação especial continuasse a ser ofertada de maneira substitutiva à educação regular.

Ainda, a LDB dispõe sobre a formação de professores com especialização, a educação para o trabalho e o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais. Conclui-se, portanto, que traz elementos que reforçam a inclusão escolar, em detrimento da integração e demais modelos anteriores.

2.2.6 As Leis n. 10.048/2000 e 10.098/2000

As duas leis são citadas em conjunto nesta subseção por tratarem do mesmo tema: acessibilidade.

A Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, estabelece a prioridade de atendimento, incluindo entre os beneficiários as pessoas com deficiência, em repartições públicas, empresas concessionárias de serviços públicos e instituições financeiras⁴⁸. Ainda, dispõe sobre a adaptação de logradouros, sanitários públicos e edifícios de uso público. De maior expressão para o direito à educação está a disposição de que as empresas públicas de transporte e as concessionárias de transporte coletivo deverão reservar assentos para as pessoas com deficiência, bem como proceder às adaptações necessárias para facilitar o acesso delas, garantindo, assim, um aspecto importante do conjunto da educação escolar: o transporte para a instituição de ensino.

Em complemento, a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação”⁴⁹. Traz alguns conceitos importantes, como de barreiras, desenho universal e tecnologia assistiva, e fixou parâmetros de acessibilidade em espaços públicos e sistemas de comunicação. Esses parâmetros se destinam também às escolas, que devem garantir pelo menos um banheiro

⁴⁸ BRASIL. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

⁴⁹ BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

acessível, bem como acessibilidade no acesso, no itinerário e nas áreas externas e internas da edificação. Por fim, instituiu o Programa Nacional de Acessibilidade, o qual se solidificou no Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível de 2004, que será estudado posteriormente.

Ambas as leis se pautaram no princípio de não discriminação das pessoas com deficiência e ao preverem eliminação de barreiras externas, mostram-se inseridas no período de inclusão, segundo o modelo social de deficiência.

2.2.7 A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica)

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu em 11 de setembro de 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegurando desde a educação infantil atendimento educacional especializado àqueles alunos que dela necessitassem, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade. De início, a resolução retorna ao tripé da educação preconizado pela Constituição Federal: a família, o Estado e a sociedade.

A educação especial é reforçada como uma modalidade integrante do sistema regular de ensino, e não mais uma modalidade própria (artigos 3º e 7º), sendo prestado atendimento educacional especializado nas classes comuns do ensino regular, cabendo às escolas se reorganizarem para receber os alunos em sua diversidade. Para tanto, prevê no artigo 8º um rol de prestações, como a capacitação de professores, distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais em várias classes – para trazer o benefício a todos os alunos da diversidade de experiências –, adaptações e flexibilizações curriculares, serviços de apoio pedagógico especializado, entre outras medidas.

Conforme pontua Braga, pautada no modelo social de deficiência, a resolução reconhece que “a inclusão educacional é parte integrante do processo de construção de uma sociedade inclusiva, fundamental para o desenvolvimento e a manutenção da democracia, estabelecendo-se, portanto, a necessidade de políticas públicas de caráter emancipatório⁵⁰”. Assim, exige uma

⁵⁰ BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, ano 4, n. 8, p. 310-370, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 07 nov. 2019. p. 343.

organização social como um todo; não apenas cabe à escola se adaptar, como essa adaptação deve contar com o poder público e a comunidade.

2.2.8 A Lei n. 12.711/2012

A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, também chamada de “Lei de Cotas”, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, além de dar outras providências⁵¹.

De início, regulamentou que 50% das vagas nos concursos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, dessas instituições devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Dentro desse número de vagas, o artigo 3º da Lei assegura vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e para pessoas com deficiência, na proporção da representação dessas pessoas no último censo do IBGE, estipulando o prazo de 10 anos para sua revisão.

A importância deste dispositivo está na mitigação da barreira de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior. Quanto à permanência dessas nos cursos escolhidos, faz-se necessário conjugar outras políticas públicas, pois apenas o ingresso sem a permanência não é suficiente para reconhecer a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

2.2.9 A Lei n. 12.764/2012

Instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012 se mostrou de extrema evolução para os direitos e as garantias das pessoas com transtorno do espectro autista.

De início, mostra-se essencial entender o que são os transtornos do espectro autista (TEA). Débora Nunes disserta que:

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA), também denominados de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), atualmente compreendem cinco condições, marcadas pela precocidade dos atrasos e desvios do desenvolvimento, com diferentes níveis de gravidade. Entre eles estão: o

⁵¹ BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

transtorno autista, o transtorno de Asperger, o transtorno de Rett, o transtorno desintegrador da infância e uma categoria residual denominada autismo atípico. Esses cinco distúrbios evidenciam, em maior ou menor grau, prejuízos nas habilidades sociocomunicativas, na manifestação de comportamentos e/ou nos interesses atípicos⁵².

Com a promulgação dessa lei, as pessoas com transtorno do espectro autista passaram a ser reconhecidas como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (§2º do artigo 1º).

Em matéria de educação, explicitou o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante da pessoa com TEA, bem como a acompanhante especializado em classes comuns de ensino regular, desde que haja comprovada necessidade⁵³.

2.2.10 A Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 6 de julho de 2015, veio para sedimentar a CDPD e adaptá-la à realidade brasileira.

De início, reafirma o modelo social de deficiência preconizado na Convenção conceituando, no artigo 2º, pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”⁵⁴. O primeiro efeito da adoção do modelo social, para Barboza e Almeida Junior, é a inversão da perspectiva de deficiência, antes uma questão individual a ser pensada, desenvolvida e trabalhada como uma questão bilateral, tornando-se o poder público e a sociedade protagonistas na inclusão e titulares de deveres jurídicos⁵⁵. O segundo efeito são as próprias medidas a serem exercidas pelas instituições, públicas e privadas, para a promoção dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência, em igualdade de condições com as demais pessoas.

⁵² NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 214.

⁵³ BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

⁵⁴ BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

⁵⁵ BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil*, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017. p. 27.

A lei trata de questões de extrema relevância para o direito, como a afirmação da capacidade civil das pessoas com deficiência, direito ao planejamento familiar, à saúde, ao trabalho, entre outras. No entanto, o que se propõe este trabalho é analisar aquelas que dizem respeito à afirmação ao direito à educação inclusiva.

Conforme pontuado, a CDPC, ainda que esteja inserida no ordenamento jurídico em status constitucional, encontra-se em uma posição de prescindibilidade e apagamento. Não é incomum estudantes de direito se formarem na graduação sem conhecer a existência da Convenção. Daí a articulação política para a promulgação da LBI e a adaptação da Convenção para questões do direito nacional.

Nas palavras de Barboza:

A promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, expressão legal da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência acolhida como emenda constitucional em nosso ordenamento, desafia uma cultura ainda vigente no país que é a *invisibilidade*, na medida em que essas pessoas têm seus direitos sistematicamente desrespeitados, inclusive pelo próprio Poder Público, que num círculo vicioso de omissão, mantém esse grupo vulnerado à margem da proteção legalmente estabelecida⁵⁶.

Assim, além da Convenção e dos demais avanços legislativos observados neste trabalho, observavam-se algumas incongruências entre o que deveria ser a oferta do atendimento educacional especializado e como ela se mostrava. Pedott cita questões sobre a recusa no sistema privado de ensino a estudantes com deficiência, sobre o repasse dos custos das adaptações de escolas privadas para os familiares destes alunos e sobre a ampliação do acesso das pessoas com deficiência a escolas não adaptadas, com problemas nas estruturas físicas, na contratação de profissionais de apoio escolar, responsáveis pelas atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência, na formação profissional e na oferta de recursos pedagógicos⁵⁷.

Diante disso, a Lei Brasileira de Inclusão dispõe sobre a educação em variados dispositivos ao longo de seu texto. De início, no artigo 8º, remete ao Estado, à sociedade e à família assegurar à pessoa com deficiência a efetivação de seus direitos, dentre os quais se inclui

⁵⁶ BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017. p. 33.

⁵⁷ PEDOTT, Larissa Gomes Ornellas. A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 92.

a educação, retornando ao triplo pilar da educação preconizado constitucionalmente. Também versa sobre a educação das pessoas com deficiência em previsões acerca do direito à reabilitação e habilitação (artigo 17), do direito ao trabalho (artigo 34), da habilitação e reabilitação profissional (artigo 36), da acessibilidade (artigo 55), do acesso à informação e comunicação (artigo 68), da ciência e tecnologia (artigo 78) e do reconhecimento igual perante a lei (artigo 85). Por fim, reserva um capítulo específico ao direito à educação: o Capítulo IV dentro do Título II – Dos direitos fundamentais.

O Capítulo IV é formado pelos artigos 27 a 30 e traz previsões gerais a medidas concretas em matéria de educação inclusiva. No artigo 27, assegura o direito à educação da pessoa com deficiência, mediante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida, objetivando o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades, de acordo com suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem⁵⁸. Em seu parágrafo único, incumbe o Estado, a família, a sociedade e a comunidade escolar do dever de prestar uma educação de qualidade, atentando-se para proteger as PCD de todas as formas de violência, negligência e discriminação. Assim, a LBI envolve todos os participantes do entorno educacional dos alunos com deficiência em um processo não apenas de assegurar a qualidade do conteúdo da educação, mas também do ambiente em que essa educação é prestada.

Já o artigo 28 traz medidas a serem asseguradas pelo poder público, elencadas em dezoito incisos. A primeira diz respeito à implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Um sistema educacional inclusivo, conforme dispõe Farias, Cunha e Pinto, é fundamentado em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos e compreende uma mudança sistemática, desde a concepção pedagógica até a formação docente⁵⁹.

O inciso II reporta ao aprimoramento dos sistemas educacionais, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e recursos de acessibilidade. Esses recursos de acessibilidade devem ser adotados para eliminar barreiras e promover a inclusão plena, como cedejo no modelo social de deficiência, deixando de se basear restritamente na condição da deficiência. Assim, não há como se generalizar esses recursos diante das mais variadas necessidades; segundo pontua Martinha Clarete Dutra dos Santos,

⁵⁸ BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

⁵⁹ FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da pessoa com deficiência comentado artigo por artigo**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2016. p. 100.

“cada pessoa apresenta suas especificidades e deve indicar os recursos e serviços de que necessita para participar em condição de igualdade com as demais pessoas”⁶⁰.

Sassaki dispõe sobre seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica (eliminando barreiras físicas), comunicacional (eliminando barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (eliminando barreiras nos métodos e técnicas educacionais), instrumental (eliminando barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios), programática (eliminando barreiras em políticas públicas e legislações) e atitudinal (eliminando preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações sociais)⁶¹. Para tanto, traz alguns exemplos de acesso em cada uma dessas dimensões. Foram pincelados aqueles que condizem com a acessibilidade no campo da educação.

Quanto à dimensão arquitetônica, Sassaki cita como exemplos de acesso:

Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de móveis e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.)⁶².

Na dimensão comunicacional, aponta:

Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc⁶³.

Em matéria de dimensão metodológica, o autor menciona:

Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos

⁶⁰ SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. In: SETUBAL, Joyce Marquezini; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 70.

⁶¹ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2006. p. 10.

⁶² *Ibid.*, p. 11.

⁶³ *Ibid.*, p. 12.

adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas a fim de que a sua aplicação se torne uma prática comum em toda a escola. Professores e alunos têm, no uso das inteligências múltiplas, o fator *sine qua non* do sucesso do ensino e da aprendizagem⁶⁴.

Para Sassaki, o conhecimento da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner irá beneficiar não apenas os alunos, mas também os técnicos, funcionários administrativos e familiares.

Em seguida, indica como exemplos de acesso da dimensão instrumental:

Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braile, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc⁶⁵.

Quanto à dimensão programática, Sassaki aduz como exemplo de acesso a revisão das normas das escolas (programas, regulamentos, portarias e regulamentos) e das normas de uso dos serviços e materiais das bibliotecas, que podem conter, em suas entrelinhas, barreiras invisíveis que dificultam ou impedem a participação plena de todos os alunos na vida escolar⁶⁶.

Por fim, apresentam exemplos de acesso na dimensão atitudinal, a que, apesar de não depender primordialmente de recursos financeiros, apresenta maior dificuldade de superação, por razão de depender de uma mudança no senso comum e na cultura social:

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo⁶⁷.

⁶⁴ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2006. p. 13.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 14.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 14.

Essas medidas de acessibilidade à dimensão atitudinal exigem particularmente o esforço de todos os responsáveis pela educação de qualidade das pessoas com deficiência, devendo articular família, comunidade, poder público e sociedade.

Em seguida, no inciso III do artigo 28, que dispõe sobre as medidas a serem asseguradas pelo poder público na implementação da educação inclusiva, a LBI dispõe sobre o desenvolvimento de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado e demais serviços e adaptações razoáveis para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e a conquista e o exercício de sua autonomia. Novamente conta com todos os responsáveis pela educação e não se limita à relação aluno-professor⁶⁸.

O artigo menciona, ainda, a oferta de educação bilíngue em Libras (IV); a adoção de medidas individualizadas e coletivas (V); pesquisas para o desenvolvimento de métodos e técnica pedagógicas (VI); o planejamento de estudo de casos, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos de acessibilidade e de disponibilização pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (VII); a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar (VIII); a adoção de medidas de apoio e de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE (IX e X); a formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da Libras, de guia intérpretes e de profissionais de apoio (XI); oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva (XII); o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica (XIII); a inclusão em conteúdos curriculares em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica de temas relacionados às pessoas com deficiência (XIV); o acesso dos alunos com deficiência a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer no ambiente escolar (XV); a acessibilidade (XVI); a oferta de profissionais de apoio escolar (XVII); e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (XVIII).

No artigo 1º, ainda, vincula às instituições privadas as obrigações dispostas nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII, vedando a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em sus mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. As únicas determinações direcionadas ao poder público

⁶⁸ FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da pessoa com deficiência comentado artigo por artigo**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2016. p. 108.

que não são vinculadas, também, às escolas particulares são a de oferta de educação bilíngue (IV) e a de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas (VI).

No artigo 2º, são explicitados os graus de escolaridade necessários dos tradutores e intérpretes da Libras. Como pontua Farias, Cunha e Pinto, são duas figuras distintas: “a *interpretação* ocorre, via de regra, pela via oral, durante palestras, por exemplo, no curso de uma audiência, etc. já a *tradução* se dá por escrito, quando se relacionada, v.g., sobre um documento”⁶⁹.

O artigo 29 da lei foi vetado e o artigo 30 traz medidas a serem adotadas, nos sistemas público e privado de ensino, nos processos seletivos para ingresso e permanência nas instituições de ensino superior (IES), que são: atendimento preferencial nas dependências das IES (I); disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que os candidatos com deficiência informem os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação (II); disponibilização de provas em formatos acessíveis (III); disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato (IV); dilação de tempo conforme necessidade do candidato, mediante prévia solicitação e comprovação de necessidade, tanto na realização do exame de seleção quanto nas atividades acadêmicas (V); adoção de critérios de avaliação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência (VI); e tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (VII).

É importante salientar que as medidas preconizadas nesse artigo não se tratam de facilidades ou privilégios concedidos às pessoas com deficiência frente aos demais alunos. Pelo contrário, é uma forma de efetivar a igualdade de condições e oportunidades, em razão das necessidades de cada um.

Nesse sentido, Farias, Cunha e Pinto dissertam que:

Antes, procura-se identificar, na pessoa com deficiência, uma necessidade específica, que o coloca em desigualdade com os demais, a ser superada a partir de mecanismos que garantam a igualdade. Tem mesmo a ver com o princípio da isonomia e a conhecida fórmula que lhe é derivada, pela qual se tratam igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Caso contrário se configurará indesejável regalia, em prejuízo dos demais, a violar a isonomia e paridade que devem orientar a vida em sociedade⁷⁰.

⁶⁹ FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da pessoa com deficiência comentado artigo por artigo**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2016. p. 117.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 120.

No entanto, houve insurgência pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) quanto a essas medidas preconizadas nos artigos 28 e 30. Após a publicação da LBI, mas antes de sua entrada em vigor, a CONFENEN ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (a ADI N. 5.357) em face do §1º do artigo 28 e do artigo 30, caput, desta Lei, em especial por constar o termo “privadas” nas obrigações a serem cumpridas. Alegou-se que as medidas de alto custo dispostas no EPCD violaram artigos da CF/88, entre eles, a livre iniciativa privada, ocasionando um ônus excessivo às escolas privadas.

Em um debate “direito à educação inclusiva x direito de liberdade da propriedade privada”, em que se afirmava que o dever de prover e arcar com os custos da educação inclusiva cabia ao poder público e não ao sistema privado de ensino, venceu o direito à educação inclusiva. Os pedidos da ADI n. 5.357 foram julgados improcedentes em novembro de 2016⁷¹. Para Santos, “essa ação expôs uma percepção profundamente preconceituosa e discriminatória da impetrante, que causou indignação e posicionamentos em favor de uma educação inclusiva”⁷².

Com a declaração de constitucionalidade dos dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão, houve um reconhecimento jurídico da dimensão da educação inclusiva. Não implica apenas o sistema público de ensino ou adaptações padrões no currículo e na estrutura das escolas, mas sim uma mudança sistematizada de todo o sistema educacional. E essa mudança exige, conjuntamente, a implementação de políticas públicas e a mudança do senso comum social, vinculado ao reconhecimento social das pessoas com deficiência, estudado no Capítulo 1 deste trabalho.

2.2.11 O panorama geral das conquistas normativas em matéria de educação das pessoas com deficiência: conclusões parciais

Vislumbrando as conquistas normativas das pessoas com deficiência em matéria de educação, tanto no contexto internacional quanto na legislação nacional, é possível tecer algumas considerações.

⁷¹ Como sugestão de consulta, está em fase de edição para publicação um artigo que versa sobre o julgamento da ADI n. 5.357 e dissecas as motivações apresentadas pelos Ministros do STF no acórdão em questão, detalhando, outrossim, os pedidos e as questões processuais: ARANTES, Isabella Branquinho; BORGES, Daniel Damásio. “À escola não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver”: a análise dos argumentos dos ministros do STF no julgamento da ADI 5.357. No prelo.

⁷² SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. In: SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. p. 68.

Os documentos internacionais estudados, divididos em Declarações e Convenções, mostraram-se essenciais para que a matéria fosse aprofundada no Brasil. Apesar das Declarações não serem vinculantes aos Estados, deram passos importantes para que as Convenções pudessem surgir, norteando o ordenamento jurídico nacional posterior. Sobre isso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi recebida com tanta expressão que até compõe a legislação brasileira com status de constitucionalidade. O principal passo dado por esses documentos foi o de inaugurarem o Modelo social de deficiência, chamando a sociedade para tomar responsabilidade pelas barreiras que marginalizam, inclusive atualmente, essas pessoas.

Já em relação à legislação brasileira, restou latente que o paradigma inclusivo foi sendo implementado paulatina e timidamente, iniciando-se, de fato, com a Constituição Federal. As normas nacionais preveem direitos na educação às pessoas com deficiência em diversas áreas, como acessibilidade, transportes, atendimento educacional especializado, comunicação e entaves sociais por preconceito (barreiras atitudinais). De maior expressão, entrou em vigor em 2016 a Lei Brasileira de Inclusão, que apesar de não trazer muitas diferenças da CDPD, é amplamente mais conhecida do que a de hierarquia superior, tanto para as pessoas com deficiência, suas famílias, a Administração Pública, como para os próprios operadores do Direito, que passam pela matéria de Direito Constitucional sem ter contato com a Convenção que vige ao lado da Carta Magna. A LBI, em matéria de educação, cumpre com o propósito de garantir direitos enquanto fomenta a autonomia das pessoas com deficiência.

No entanto, apenas previsão legislativa passa longe de ser a única solução para a mitigação das barreiras que impedem a transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo. Como pontua Barboza,

Na verdade, o reconhecimento, nessa perspectiva filosófica, constitui elemento integrante e necessário do processo de inclusão da pessoa com deficiência. Sem o reconhecimento social, as determinações constitucionais e sua regulamentação legal correm o risco de se tornarem normas programáticas, o que perverteria o objetivo central do modelo social⁷³.

Tendo o Estatuto da Pessoa com Deficiência inaugurado no direito brasileiro – não de ser pioneiro, mas de ter obtido a atenção dos operadores do direito e do poder público para a questão – o modelo social de deficiência, reiterando o direito à educação inclusiva e trazendo medidas

⁷³ BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017. p. 18-19.

concretas para o exercício desse direito, para a sua concretude faz-se necessária uma pressão conjunta do Estado, das pessoas com deficiência e seus representantes.

Nesse sentido, preconizam Braga e Schumander:

Afirmar que a inclusão é um direito, não significa sustentar a autoaplicabilidade das leis, nem supor que sua mera existência resolva os problemas ou que baste a presença e a manifestação da coerção para que sejam efetivas. Uma mudança legislativa é uma mudança imposta pelo Estado. Reflete a relação Estado-coletividade. Em virtude de imposição legal, o Estado força mudanças sociais. No caso da legislação inclusiva, seus destinatários são tanto o poder público como a coletividade⁷⁴.

Diante disto, verificando-se a existência de um vasto rol de normas nacionais já inseridos no paradigma inclusivo, com expoente máximo a Lei Brasileira de Inclusão, principalmente em matéria de educação inclusiva, faz-se necessário verificar como essa educação é implementada na prática. Para tanto, o próximo capítulo se destina ao estudo tanto das políticas públicas, práticas do poder público no cumprimento dessas normas aqui estudadas, quanto da atuação de uma instituição civil, o Instituto Rodrigo Mendes, na área de educação, trazendo impressões das necessidades e dos impactos das políticas públicas na realidade das pessoas com deficiência.

⁷⁴ BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, maio/ago., 2013. p. 386.

CAPÍTULO 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REALIDADE: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES CIVIS

Neste ponto do trabalho, foi possível verificar um amplo rol de documentos internacionais e normas brasileiras em matéria de educação inclusiva, superados, na visão legal, os paradigmas da exclusão, segregação e integração. As normas atuais exigem que o sistema educacional brasileiro se modifique de maneira a receber as pessoas com deficiência em suas individualidades, transformando a educação especial em uma educação inclusiva.

No entanto, a necessidade de se observar a aplicação dessas normas ainda resta operante. Conforme pontua Gonzalo Lopez, “por outro lado, a efetividade (no plano de seu real cumprimento) e a eficiência (no plano de atingimento de suas finalidades) cotidianas dessas normas são questionadas”¹. É cediço que a principal obrigação em fazer cumprir com os dispostos nos documentos internacionais e nas legislações brasileiras é do Estado, como o ente que dispõe do poder para implementar políticas públicas e conscientizar a população. Mas a obrigação de inclusão se estende à sociedade, à família e à comunidade, em sendo aqueles que estão presentes diariamente no cotidiano das pessoas com deficiência.

Assim, tornar a educação inclusiva na realidade dessas pessoas é compreender, de início, que a lógica operante no sistema educacional brasileiro não é inclusiva, mas exclusiva, segregativa e/ou integrativa. A partir disso, resta mais fácil a tarefa de identificar os problemas que devem ser resolvidos e os obstáculos que devem ser superados para que os ambientes escolares estejam aptos a satisfazerem as necessidades dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, Angelina Matiskei aduz que:

Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar².

Cabendo ao poder público a primeira tarefa na implementação do direito à educação inclusiva, portanto, este capítulo se destina, de início, ao estudo da educação inclusiva

¹ LOPEZ, Gonzalo. A importância da atuação articulada entre sociedade civil e o poder constituído, em especial, com o Ministério Público. In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: ESMPU, 2018. p. 60.

² MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. p. 187.

promovida por este ente, pontuando as políticas públicas em vigência, de maneira a compreender quais são as prioridades de atuação do Estado na promoção desse direito.

Em seguida, o estudo será direcionado à educação inclusiva promovida pelas instituições civis, com enfoque no trabalho executado pelo Instituto Rodrigo Mendes, expoente, no cenário brasileiro, em fomentar a inclusão no ambiente escolar, com linhas distintas de atuação. Objetiva-se assimilar como a sociedade civil pode e deve participar ativamente do processo de inclusão, além das políticas públicas executadas pelo poder público.

Por fim, será destinado um breve espaço para a análise de barreiras e obstáculos à educação inclusiva no Brasil, da educação básica ao ensino superior, nos diversos temas de acessibilidade e inclusão, abrangendo as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência nos seus mais diversos segmentos. Para tanto, serão analisadas produções acadêmicas que pesquisaram diversos obstáculos enfrentados por elas na realidade brasileira, como com o transporte, com os mediadores, com o ingresso e a permanência no ensino superior, dentre outros.

3.1 Educação inclusiva promovida pelo Poder Executivo

O poder público, o Estado, formado pelos Poderes Judiciário, Executivo e Legislativo, promove a educação inclusiva principalmente por meio das políticas públicas, formuladas pelos Poderes Legislativo e Executivo. O Poder Legislativo, incumbido da edição de leis, teve um papel crucial na elaboração das leis estudadas no capítulo anterior. O enfoque dado aqui se direcionará, portanto, às políticas executadas pelo poder público executivo, traduzidas em programas de ação, cujo detalhamento, nas palavras de Maria Paula Dallari Bucci, “se exprime por meio de formas normativas infralegais, como decretos, portarias ou resoluções”³.

O estudo das políticas públicas é um campo próprio, mas que pode ser – e neste trabalho será – orientado por uma visão jurídica. Sandra Brito e Nayara Santana conceituam políticas públicas como:

Um conjunto de programas, metas, ações e atividades realizadas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que tendem assegurar determinado direito de cidadania, assegurado

³ BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, Brasília, ano 34, n. 133, jan./mar. 1997. p. 95.

constitucionalmente, de forma complexa ou determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico⁴.

Portanto, são os próprios direitos que justificam a necessidade das políticas, em especial aqueles que exigem prestações positivas do Estado.

Bucci discorre, em complemento, sobre uma hierarquia de políticas públicas de acordo com a finalidade de cada uma, iniciando-se nas políticas “de fins”, que estabelecem medidas gerais, até às políticas “de meios”, que são formuladas de maneira a viabilizar a execução das políticas “de fins”⁵. Tem-se como exemplos a Política Nacional de Educação (o primeiro tipo) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (o segundo tipo), as quais serão estudadas posteriormente.

A política pública permite a análise dos objetivos de determinado governo, bem como do que é realmente efetuado, envolvendo variados atores, formais e informais, em distintos níveis de decisão, materializando-se em ações intencionais, de impacto, a princípio, imediato, apesar de se visualizarem políticas de longo prazo⁶.

Essas políticas promovidas pelo Executivo, por representarem os objetivos de cada gestão, podem ser superadas, alteradas ou finalizadas conforme conveniente ou de interesse do governo em questão. Em razão disso, as políticas públicas promovidas pelo Legislativo, materializadas em leis, possuem segurança jurídica ligeiramente superior, porque qualquer alteração legal depende de um quórum de deputados ou senadores para a votação, enquanto políticas públicas governamentais apenas dependem da pasta que compõe o governo.

Ainda assim, é possível afirmar que as políticas são uma resposta às necessidades de uma parcela da sociedade. Janete Azevedo discorre no sentido de que:

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade⁷.

⁴ BRITO, Sandra Gonçalves de; SANTANA, Nayara Soares. Judicialização de políticas públicas educacionais na efetividade da educação. In: SIMPÓSIO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ICESP, 2016. p. 841.

⁵ BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, Brasília, ano 34, n. 133, jan./mar. 1997. p. 95.

⁶ SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. p.37.

⁷ AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56. p. 5-6.

O que se pretende questionar, contudo, é a que parcela atendem determinadas políticas públicas, vez que nem sempre as minorias possuem voz para obrigar que suas reais demandas sejam cumpridas. Com essa lacuna na satisfação desses direitos, surge o Poder Judiciário para aplicar os direitos e as políticas públicas nos casos concretos, que são majoritariamente demandas individuais⁸. O próximo capítulo se destinará, portanto, ao estudo do Judiciário como ferramenta na concretização de direitos e políticas públicas em matéria inclusiva (no plano da efetividade ou inefetividade *in casu*), enquanto neste capítulo o estudo se concentrará nas políticas promovidas pelo Executivo (no plano da existência ou inexistência).

Na análise de políticas públicas, importam não apenas quais são os programas e planos em vigência, como também em quais matérias o poder público ainda não voltou o seu olhar. Angelita Borges discorre que:

As intenções de governo estão diretamente ligadas à definição da agenda, possibilitando conhecer e compreender os temas e problemas que são tratados prioritariamente por determinados atores políticos, bem como os temas e problemas que não compõem a agenda e, portanto, não são considerados prioritários, continuando desassistidos. Assim, é compreensível que tanto o fazer quanto o não fazer pode compor parte da conceituação de políticas públicas [...]⁹.

Assim, de forma a guiar o estudo das políticas públicas em educação inclusiva, passa-se a um breve apartado acerca das etapas das políticas, conforme o modelo do ciclo de políticas públicas (*policy cycle*). De início, Klaus Frey distingue três dimensões da política por meio dos seguintes conceitos: *polity*, de dimensão institucional, o qual se refere às instituições políticas; *politics*, de dimensão processual, que diz respeito ao processo político; e *policy*, de dimensão material, com vistas ao conteúdo dos programas e das decisões políticas¹⁰.

As políticas são formuladas e concretizadas mediante cinco etapas do modelo de *policy cycle*, as quais exigem moderação por parte do governo, que deve pensar na escolha de prioridades, nos recursos financeiros e na implementação de medidas concretas.

⁸ BARCELLOS, Ana Luiza Berg. Direitos sociais e políticas públicas: algumas aproximações. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 2, p.109-138, ago. 2016. DOI: 10.5433/1980-511X.2016v11n2p109. p. 134.

⁹ BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. p. 50.

¹⁰ FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. p. 216-217.

A primeira etapa corresponde à percepção e à identificação do problema. Para Barreiro e Furtado, deve-se “verificar o distanciamento do estado atual para o estado ideal, que no direito é chamado de ‘ser’ e ‘deve ser’”¹¹. Para tanto, aduzem a necessidade de uma verificação intersubjetiva da questão, bem como sua delimitação e a avaliação da possibilidade (ou impossibilidade) de resolução desta¹². Essa identificação do problema pode ser percebida tanto pelos fazedores da política pública como pelos próprios membros da sociedade, inclusive pela mídia e outras formas de comunicação social¹³.

A partir do momento em que o problema é reconhecido, individual ou coletivamente, inicia-se a etapa de formação da agenda (*agenda setting*), na qual o governo, como fazedor da política pública, irá inseri-lo em sua pauta, analisando suas prioridades de ação. A agenda mostra quais são as matérias de interesse do poder público.

Em seguida, a etapa de formulação de alternativas surge como consequência lógica. O fazedor da política, ao se voltar para o problema estabelecido na agenda, entendendo ser necessário viabilizar medidas para a resolução deste, elabora alternativas para o curso de ação, explorando as opções disponíveis no enfrentamento do problema. Serafim assinala que esta é a fase na qual “opções são consideradas, aceitas ou rejeitadas”¹⁴. Barreira e Furtado aludem que essas alternativas “relacionam-se com mecanismos de indução do comportamento. São eles: premiação, coerção, conscientização e soluções técnicas”¹⁵.

A quarta etapa, de implementação da política, portanto, é a que consiste na execução do plano de ação escolhido, mediante programas, planos e outras formas de concretização de políticas públicas.

Por fim, de maneira a analisar a execução e a efetividade do plano executado, chega-se à etapa de avaliação da política pública. Além dessa função, a avaliação é necessária para o início de um novo ciclo de política, vez que com ela é possível coletar dados que levam à identificação e à percepção de um novo problema.

Nesse sentido, Frey acentua que:

¹¹ BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FURTADO, Renata Pedretti Moraes. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 293-314, mar./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612126144>. p. 301.

¹² *Ibid.*, p. 301.

¹³ FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. p. 227.

¹⁴ SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 2012. p. 130.

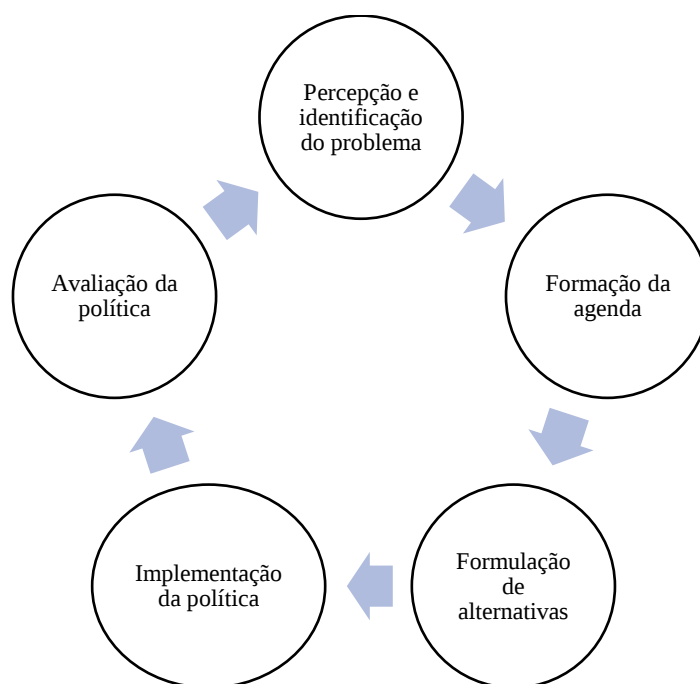
¹⁵ BARREIRO; FURTADO, *op. cit.*, p. 301.

Na fase da avaliação de políticas e da correção de ação (*'evaluation'*), apreciam-se os programas já implementados no tocante a seus impactos efetivos. Trata-se de indagar os déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder deduzir consequências para ações e programas futuros. A avaliação ou controle de impacto pode, no caso de os objetivos do programa terem sido alcançados, levar ou à suspensão ou ao fim do ciclo político, ou, caso contrário, à iniciação de um novo ciclo, ou seja, a uma nova fase de percepção e definição e à elaboração de um novo programa político ou à modificação do programa anterior¹⁶.

Assim, todas as etapas do ciclo de política pública se desenvolvem com harmonia, sendo que a “última” etapa, de avaliação, é a que mais apresenta versatilidade e pode se fazer presente durante todo o ciclo. É possível incluir a judicialização neste ciclo, conforme será apontado posteriormente.

No entanto, considerando apenas as cinco etapas estudadas, pode-se ilustrar o ciclo conforme a seguinte:

FIGURA 5 – Ciclo de políticas públicas



Fonte: Elaborada pela autora¹⁷.

¹⁶ FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. p. 228-229.

¹⁷ Reforça-se que essa figura foi ilustrada pela autora com base na teoria do ciclo de políticas públicas tanto de Klaus Frey, apoio principal desta subseção, quanto de outros importantes autores, como Celina Souza. Apenas a figura foi elaborada pela autora, não a teoria em si.

Diante disso, é possível destacar a relação entre políticas públicas e o direito, não apenas como estas podem se manifestar (decretos e leis), como também por seu objetivo comum: delinear uma questão a ser resolvida a longo prazo por meio de uma medida de ação¹⁸.

Nesse sentido, Barcellos destaca a reciprocidade entre os dois campos:

Identifica-se, desta forma, que a relação entre Direito e políticas públicas é bidirecional, ou seja, os direitos sociais exigem, em determinados casos, a criação de políticas públicas para sua efetivação, como, por exemplo, nos casos dos direitos fundamentais, os quais demandam do Estado a adoção de medidas para sua concretização. De outro lado, a perspectiva da implementação de políticas públicas demanda a normatização das mesmas. Desta forma, percebe-se que, por vezes, as políticas são necessárias para concretizar os direitos e, em outros casos, elas, para atenderem as demandas sociais, exigirão a elaboração de normas regulatórias, bem como de mecanismos organizacionais¹⁹.

Dessa feita, a demanda pela concretização de direitos é uma demanda jurídica e de políticas públicas e pode ser promovida pela sociedade civil, a qual está presente no cotidiano social e possui contato direto com as barreiras e as necessidades de grupos que não se fazem escutar.

Quanto ao direito à educação, as políticas públicas se fazem ainda mais necessárias. Como visto, esse direito pode ser considerado o epítome dos demais direitos humanos, justamente por permitir aos indivíduos uma vida com dignidade e justiça²⁰. No Brasil, a educação deve se basear nos objetivos e princípios constitucionais e as políticas educacionais inclusivas tem como objetivo garantir que estes alcancem grupos privados, na realidade, de uma educação de qualidade, pela insuficiência de políticas universalistas²¹.

Luiz Antonio Ferreira e Flávia Maria Nogueira discorrem que uma política pública educacional:

Nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o locus onde a realidade que necessita ser atingida

¹⁸ DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. p. 707.

¹⁹ BARCELLOS, Ana Luiza Berg. Direitos sociais e políticas públicas: algumas aproximações. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 2, p.109-138, ago. 2016. DOI: 10.5433/1980-511X.2016v11n2p109. p. 132-133.

²⁰ HEVIA RIVAS, Ricardo. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>. Acesso em: 15 abr. 2020. p. 29.

²¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. p. 24.

se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente²².

Não apenas a estrutura escolar deve se reajustar conforme os ditames das políticas inclusivas, como também o entorno, os profissionais, os materiais e os transportes. Dito isso, serão estudadas, a seguir, as principais políticas públicas de educação inclusiva promovidas pelo Poder Executivo que refletem nesses diversos aspectos da escola e da educação escolar.

3.1.1 A Política Nacional de Educação Especial de 1994

A Política Nacional de Educação Especial de 1994, cujas medidas objetivavam garantir o atendimento educacional ao “alunado portador de necessidades especiais”, portanto, não se destinava apenas aos alunos com deficiência, incluindo como destinatários os “portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)”²³.

O primeiro apartado da Política se destina à revisão conceitual de tipos de deficiência, de educação especial, modalidades de atendimento educacional, integração e integração escolar, entre outros conceitos. De início, é possível verificar que ao contrário da inclusão preconizada a nível internacional a partir da Declaração de Salamanca, no mesmo ano, a PNEE de 1994 foi editada conforme os moldes integracionistas, portanto considerando essencial a reabilitação do alunado para sua incorporação em sala de aula regular, a qual somente se daria para aqueles “que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”²⁴. Conforme apontam Viviane Rigoldi e Eliana Neme, esta Política “nada mais fez do que reafirmar os pressupostos de padronização homogênea na aprendizagem escolar”²⁵. Assim, os alunos que não conseguissem atingir um padrão de normalidade esperado, continuavam isolados sob a égide da educação especial.

O segundo apartado se destina à análise da situação, portanto da trajetória da educação especial no Brasil, destacando as dificuldades da época na efetivação do direito à educação da

²² FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>. p. 103.

²³ BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 1994. 66 f. p. 13.

²⁴ *Ibid.*, p. 19.

²⁵ RIGOLDI, Vivianne; NEME, Eliana Franco. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: o confronto entre a educação especial e a prática escolar regular. *Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 38-59, jan./jun. 2017. p. 44.

pessoa com necessidades educacionais especiais, seguido dos fundamentos axiológicos da educação, do objetivo geral da Política, dos objetivos específicos, finalizando com as diretrizes gerais. Apesar de abranger variados aspectos da educação, como o preparo profissional e o incentivo à pesquisa, a Política pecou por não prever a mudança sistemática nas instituições para o recebimento do alunado destinatário.

Nas palavras de Elisangela Lamonier:

Nota-se que tal Política reforça o processo de integração da pessoa com deficiência no ambiente regular de ensino, porém não provoca uma reformulação das práticas educacionais no sentido de valorizar as potencialidades e o desenvolvimento da pessoa com deficiência no ensino comum, atribuindo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente à educação especial²⁶.

Dessa feita, nota-se que apesar de ter sido uma política editada no mesmo ano da Declaração de Salamanca, reforçavam-se os mesmos preceitos de integração na educação que já vigiam anteriormente, não trazendo ao cenário brasileiro mudanças significativas na educação escolar das pessoas com deficiência.

3.1.2 O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade de 2003

Iniciado em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade objetivou a formação de gestores e educadores na transformação dos sistemas educacionais para que se tornem inclusivos aos alunos com necessidades educacionais especiais (dentre os quais se incluem as pessoas com deficiência). O programa se propôs a disponibilizar para os municípios-polo e as secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico para as salas de recursos multifuncionais, que são aquelas destinadas para o atendimento educacional especializado, bem como o material de formação docente “Educar na diversidade”, com vistas à formação continuada nas escolas²⁷.

Considerou como objetivo geral a disseminação da política de construção de sistemas educacionais inclusivos, sensibilizando e envolvendo a sociedade e a comunidade escolar na

²⁶ LAMONIER, Elisangela Leles. Políticas públicas inclusivas: direitos e garantias à pessoa com deficiência. **Revista EIXO**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-37, jul./dez. 2016. p. 34.

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEF, SEESP, 2005. p. 9.

efetivação dessa política e formando gestores e educadores para atuarem diretamente na transformação desses sistemas²⁸.

Para tanto, Claudio Roberto Baptista aponta que:

Esse programa era organizado para instituir uma dinâmica de multiplicação dos percursos de formação, envolvendo a ação de municípios-polo, estimulando um amplo processo de formação de gestores e educadores com vistas à intensificação da escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. A institucionalização do programa contou com apoio técnico-financeiro do MEC/ SEESP aos sistemas municipais de ensino, de modo que cada município-polo passava a ser responsável por um grupo de outros municípios de sua área de abrangência, buscando atingir todos os municípios do país, por meio da formação de formadores e de multiplicadores em seminários regionais com a duração de quarenta horas²⁹.

Nota-se a intenção de colaboração entre as esferas municipais, estaduais e federal, com a missão de se garantir uma educação inclusiva de qualidade por meio de parcerias. Além dos entes públicos, contou-se com os profissionais da educação, especialmente os gestores das escolas, que influenciam na qualidade dessa educação, direta ou indiretamente³⁰, conforme expressa Marins.

Os destinatários principais do sistema educacional inclusivo promovido por este Programa eram os alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ao estar embasado no paradigma inclusivo de educação, o Programa se mostrou inserido em um paradigma de direitos humanos e diversidade, sugerindo a transformação dos sistemas educativos para o acolhimento da multiplicidade³¹.

Roseli Kuhner, analisando a concepção de deficiência do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, concluiu que o termo deficiência foi sendo substituído por termos como diversidade e diferença quando no estabelecimento de metas, ainda contando com os ditames médicos no estabelecimento do público-alvo do Programa e na organização das salas de

²⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEF, SEESP, 2005. p. 10.

²⁹ BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>. p. 13.

³⁰ MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2009. p. 46.

³¹ KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. p. 340.

recursos multifuncionais³², o que apresenta um encontro entre o campo médico e o campo de direitos humanos com fins a garantir uma educação de qualidade às pessoas com necessidades especiais.

Por fim, o documento orientador do Programa, de 2005, ainda conta com informações sobre os recursos a serem disponibilizados ao município-polo, variável conforme se trate de município-polo da capital ou do interior, e sobre a prestação de contas.

É impossível, portanto, identificar como seu principal objetivo a garantia de uma educação inclusiva de qualidade nas classes regulares ao público alvo da educação especial, mediante a formação continuada de gestores e educadores, servindo de base e inspiração para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

3.1.3 O Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível de 2004

O Programa Brasil Acessível foi instituído em 2 de junho de 2004 pelo Ministério das Cidades, por meio da Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana (SeMob), tratando-se, segundo Carvalho, de uma rede de ações federais visando à livre circulação das pessoas pelas cidades sem impeditivos no acesso, na mobilidade e em outros aspectos³³. Objetivou-se estimular e apoiar os governos estaduais e municipais a tomarem medidas em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência e com restrição de mobilidade aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e à circulação em área urbana³⁴.

Dentre as ações previstas, contou-se com a capacitação de pessoal, a adequação dos sistemas de transportes, a eliminação de barreiras, a difusão do conceito de desenho universal³⁵ no planejamento de sistemas de transportes e equipamentos públicos, o estímulo à integração das ações de Governo por parte dos municípios e dos estados, a sensibilização da sociedade, ao estímulo à organização das pessoas com deficiência e o estímulo ao desenvolvimento tecnológico³⁶.

³² KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. p. 340.

³³ CARVALHO, Anivaldo José de. **A importância do transporte público e da acessibilidade como meios de acesso a direitos de cidadania das pessoas com deficiência: o caso dos cadeirantes de Franca-SP**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017. p. 60.

³⁴ BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível: caderno 1: atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrições de mobilidade**. Brasília, 2006. p. 3.

³⁵ A LBI conceitua desenho universal, em seu artigo 3º, inciso II, como “a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

³⁶ BRASIL, *op. cit.*, p. 3.

Para tanto, conta com o Decreto n. 5.296/2004 e a publicação de seis cadernos orientadores do Programa.

O Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, tem como principal objetivo regulamentar as leis n. 10.048 e 10.098 de 2000, as quais estabelecem critérios básicos de acessibilidade e enumera as pessoas passíveis de atendimento prioritário, conforme estudado no capítulo passado.

De destaque, tem-se o parágrafo 1º do artigo 6º, que conceitua e dispõe um rol de casos que constituem o tratamento diferenciado, que não se resume aos assentos preferenciais, incluindo pessoal capacitado para o atendimento, informação clara e serviço de atendimento às pessoas com deficiência auditiva. Traz conceitos de acessibilidade, barreiras, mobiliário urbano, entre outros (artigo 8º), remete às normas técnicas de acessibilidade da ABNT para a construção de espaços públicos e traz diversas medidas de acessibilidade ao longo de seus 72 artigos, destinadas para os governos municipais, estaduais e federal, bem como empresas concessionárias e permissionárias de transporte coletivo³⁷.

Já os cadernos orientadores tratam de conteúdos específicos em cada unidade. O Caderno 1: atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrição de mobilidade foi editado visando os gestores e operadores públicos ou privados dos sistemas de transporte coletivo, conceituando as deficiências e dispondo sobre o atendimento adequado para com elas. Considera-se um material de orientação destinado, especialmente, para a capacitação de taxistas e de condutores e cobradores do transporte coletivo e escolar³⁸.

O Caderno 2: construindo a cidade acessível, por outro lado, se destina:

Aos profissionais da área de elaboração de projetos urbanísticos, mobiliário urbano e implementação de projetos e obras nos espaços públicos, bem como nos edifícios de uso coletivos, públicos ou privados. Enfoque nas áreas públicas de circulação e às necessidades dos pedestres com ênfase nas pessoas com deficiência e idosos. Apresenta, através de exemplos, como não construir novas barreiras nos espaços urbanos e sugestões de projetos e intervenções corretas, em conformidade ao decreto 5.296/04 e à Norma NBR 9050:2004³⁹.

³⁷ BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

³⁸ BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 1: atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrições de mobilidade. Brasília, 2006. p. 4.

³⁹ BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 2: construindo a cidade acessível. Brasília, 2006. p. 4.

Ao longo de mais de 165 páginas, o documento é dividido em duas partes essenciais (conceituações básicas e construindo a cidade acessível) e traz gráficos, imagens e ilustrações para demonstrar o que são boas práticas de acessibilidade urbana e o que são as barreiras que devem ser evitadas. Versa sobre vegetações, calçadas, estacionamento, dentre outros temas.

O Caderno 3: implementação do decreto n. 5.296/2004 – para construção da cidade acessível tem enfoque na mobilidade urbana, na legislação urbanística, na construção dos espaços e nos edifícios de uso público⁴⁰. Discorre de maneira mais técnica e legalista sobre os assuntos abordados nos demais cadernos.

O Caderno 4: implantação de políticas municipais de acessibilidade se destina aos governos municipais, orientando na elaboração de uma política municipal de acessibilidade permanente. Ademais, “apresenta procedimentos para a implantação e a fiscalização de projetos, obras e soluções para o acesso e o atendimento das pessoas com deficiência, idosos ou pessoas com mobilidade reduzida”⁴¹, trazendo informações precisas para a implementação de um órgão municipal para ações pontuais nos municípios.

Igualmente voltado para os gestores municipais, o Caderno 5: implantação de sistemas de transporte acessíveis foca na acessibilidade nos transportes, incluindo a infraestrutura urbana, os equipamentos de apoio ao usuário e os procedimentos operacionais adequados⁴².

Por fim, o Caderno 6: boas práticas em acessibilidade traz práticas inovadoras ou consagradas em desenvolvimento nas administrações municipais, visando a inspiração entre os governos municipais na acessibilidade do transporte coletivo⁴³. Dedicar-se a apresentar casos concretos de cidades de diversos Estados do Brasil que adotaram medidas de acessibilidade bem-sucedidas.

É possível notar que o Programa se mostrou articulado em relação à difusão da informação sobre o tema de acessibilidade urbana, chamando à ação conjunta os entes estaduais e municipais e ilustrando os pontos de ação de cada ente competente, além de estar completamente inserido no paradigma da inclusão, exigindo a mudança por parte dos sistemas.

⁴⁰ BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível:** caderno 3: implementação do decreto n. 5.296/2004. Brasília, 2006. p. 6.

⁴¹ BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível:** caderno 4: implementação de políticas municipais de acessibilidade. Brasília, 2006. p. 7.

⁴² BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível:** caderno 5: implantação de sistemas de transporte acessíveis. Brasília, 2006. p. 5.

⁴³ BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível:** caderno 6: boas práticas. Brasília, 2006. p. 5.

3.1.4 O Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior de 2005

O Programa Incluir foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

De início, é possível observar que o Programa está em conformidade com o paradigma da inclusão, tendo superado o modelo integrativo. Cumprindo com os Decretos n. 5.296/2004 e n. 5.626/2005, o Programa propõe a “organização de ações institucionais que garantam a integração das pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação”⁴⁴, conforme exposto no *site* do MEC.

O Decreto n. 5.296/2004 foi estudado na subseção anterior e regulamenta as Leis n. 10.048/2000 e n. 10.098/2000. Já o Decreto n. 5.626/2005 regulamenta a Lei n. 10.436/2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

Bianca Souza pontua, ainda, que os editais lançados pelo Programa se apoiaram na ABNT NBR 9050/2004, que estabelece “critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade”⁴⁵.

Para o desenvolvimento dessas políticas institucionais, o Programa buscou fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, responsáveis pela inclusão educacional das pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos. Conforme aduzem Carina Maciel e Alexandra Anache, de 2005 a 2010 foram lançados editais para apoiar os projetos de criação e reestruturação desses núcleos e apenas as IFES que atenderam às exigências foram selecionadas para receber apoio financeiro do MEC⁴⁶.

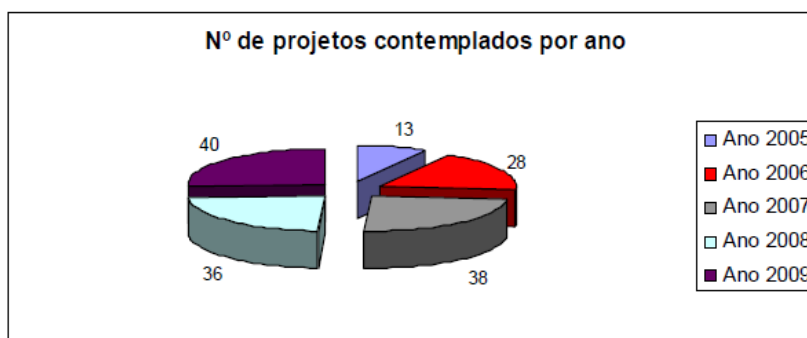
Analisando os projetos contemplados pelo Programa, Souza observou que do ano 2005 ao 2009 foram selecionados 155 (cento e cinquenta e cinco), distribuídos por todo o Brasil, elaborando o seguinte gráfico:

⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 12 ago. 2020.

⁴⁵ SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. p. 52.

⁴⁶ MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, 2017. p. 82-83.

GRÁFICO 2 – Projetos contemplados pelo Programa Incluir de 2005 a 2009



Fonte: Elaborado por Bianca Costa Silva de Souza⁴⁷.

Mapeou-se que a partir de 2012, no entanto, o Programa Incluir foi reconfigurado e os recursos financeiros são repassados diretamente às IFES, por meio de seus núcleos de acessibilidade, sendo o valor recebido proporcional ao número de alunos.

Souza observa que os primeiros editais exigiam que os projetos estivessem em conformidade com três linhas gerais, acesso e permanência de sujeitos com deficiência, aquisição de equipamentos e reformas estruturais, as quais se desmembraram e se tornaram mais específicas com o tempo⁴⁸.

No entanto, apesar das intenções do Programa em promover acessibilidade no ensino superior, é possível destacar algumas de suas principais limitações, na visão de Maciel e Anache:

São vários os limites do Programa e dos Núcleos de Acessibilidade que os impedem de atingir muitos dos seus objetivos propostos, como ser um programa que garanta a permanência do aluno com deficiência na educação superior. O governo não dialogou com a comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e suas reais necessidades; o programa não considerou as especificidades das pessoas com deficiência, nem as universidades receberam formação para a implantação dos núcleos; não considerou as iniciativas existentes em algumas IES; não contemplou todas as IES do país, apenas as públicas federais, sendo que os maiores programas de acesso e permanência como o FIES e o PROUNI são para as privadas; os professores não foram capacitados para receber esses novos acadêmicos, pois a maioria não desenvolve programas ou projetos de apoio a estes; o financiamento do governo é insuficiente⁴⁹.

⁴⁷ SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. p. 92.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 90-91.

⁴⁹ MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, 2017. p. 84-85.

Assim, por mais que o Programa tenha proposto a mitigação das barreiras que impedem o acesso e a continuidade das pessoas com deficiência no ensino superior, ainda é limitado a algumas IES específicas e os resultados não foram claros. É possível acessar os editais no *site* do MEC, no entanto, os projetos realizados e os resultados obtidos já não são de fácil acesso.

3.1.5 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007

O Compromisso “Todos pela educação” foi disposto pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica, mediante conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração. Em matéria de inclusão educacional, tem como diretriz a garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais (não apenas das pessoas com deficiência) nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (art. 2º, IX)⁵⁰.

Já o Plano de Desenvolvimento da Educação foi conjunto de programas que visaram melhorar a educação brasileira, com ações direcionadas à educação básica, à educação superior, à educação profissional e tecnológica, à alfabetização e à diversidade. Também se apoiou no Decreto n. 6.094/2007 e em matéria de inclusão educacional teve como eixo, conforme pontua Lourdes Oliveira, a formação de educadores da educação especial, “a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior”⁵¹, bem como o monitoramento da entrada e da permanência na escola de pessoas com deficiência atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Prevvia-se sua duração por quinze anos, no entanto, foi descontinuado antes do prazo.

⁵⁰ BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

⁵¹ OLIVEIRA, Maria de Lourdes Lacerda. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência e o direito à educação inclusiva**. 2015. Artigo (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos PROEJA) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São Paulo, 2015. p. 14-15.

3.1.6 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 foi lançada com o objetivo de assegurar a inclusão de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino de maneira que garantam:

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 públicas⁵².

A Política considera uma educação inclusiva fundamentada na concepção de direitos humanos, conjugando diferença e igualdade e superando a lógica de exclusão dentro e fora do ambiente escolar perpetuada historicamente⁵³. Busca-se com esse documento orientador, nas palavras de Lourenço, “a construção de políticas de educação de qualidade para todos”⁵⁴.

Estabelece como o público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, devendo a educação especial atuar de forma articulada com o ensino regular, atendendo-se às necessidades educacionais especiais desses alunos⁵⁵.

A PNEEPEI se apoiava no Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, conhecido como o Decreto do AEE, o qual dispunha sobre o atendimento educacional especializado e foi revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, como será estudado posteriormente. O primeiro decreto previa dupla matrícula dos alunos público-alvo da educação, em classes comuns e no AEE, a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, conceituadas como os ambientes dotados de

⁵² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2008. p. 14.

⁵³ *Ibid.*, p. 5.

⁵⁴ LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves. **Políticas para educação inclusiva no município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019. p. 48.

⁵⁵ BRASIL, *op. cit.*, p. 15.

equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (§1º do artigo 3º)⁵⁶.

Dessa forma, considerando os conceitos preconizados no decreto, para o atendimento das necessidades educacionais específicas desses alunos, a Política versou sobre seu acesso, sua participação e sua aprendizagem em todos os níveis do sistema educacional, com a garantia do atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, Vivianne Rigoldi e Eliana Neme dissertam que:

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem os obstáculos de participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades no AEE devem ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização; são atividades que complementam ou suplementam a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e na interação no meio social em que vivem, incluindo a formação para o ambiente de trabalho e para o exercício da cidadania⁵⁷.

Para a harmonia entre a educação regular e a especial, conta-se com a colaboração dos professores de sala de aula com os professores das salas de recursos multifuncionais, estes formados com conhecimentos gerais para a docência e específicos em educação especial⁵⁸. É importante reforçar que o AEE não substitui a escolarização e deve ser ofertado em contraturno às aulas regulares. Nunes é assertiva ao apontar que “para ser contemplado com esses serviços, o aluno **deve** estar matriculado na sala de aula comum ou em centros especializados que realizem o atendimento educacional”⁵⁹.

O AEE ofertado de maneira não substitutiva à instrução é o caminho para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, que contam com um espaço específico para o desenvolvimento de sua autonomia, de acordo com suas necessidades individuais, enquanto permanecem em sala de aula regular. Deve-se pensar neste atendimento como uma atividade complementar que desenvolve habilidades em quem dela participa, como

⁵⁶ BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

⁵⁷ RIGOLDI, Vivianne; NEME, Eliana Franco. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: o confronto entre a educação especial e a prática escolar regular. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 38-59, jan./jun. 2017. p. 46.

⁵⁸ BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 68-84, 2018. p. 19.

⁵⁹ NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 74.

atividades relacionadas ao aprendizado de idiomas, de esportes ou de dons artísticos, e não se deve pensar nele como atendimento clínico ou reforço escolar⁶⁰.

Com a função, portanto, de desenvolver a autonomia dos alunos do AEE, conta-se com a elaboração de um plano de atendimento individualizado, o qual “identifica, organiza e disponibiliza recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as necessidades únicas de cada um”⁶¹.

O atendimento ocorrerá, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM), que “são organizadas com mobiliários e equipamentos que permitem o desenvolvimento educacional dos estudantes incluídos, possibilitando também a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos de acessibilidade educacional”⁶², nas palavras de Angelita Borges.

Nunes aponta que:

Esses recursos incluem materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em braile, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha braile, entre outros); e recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros⁶³.

Ademais, é importante que os professores de sala de aula regular e do atendimento educacional especializado se articulem para a troca de conhecimentos, de maneira que se complementem e possam oferecer ao alunado a melhor experiência possível de aprendizagem e desenvolvimento de seus saberes e autonomia. Salienta-se que os professores do atendimento educacional especializado devem ter formação específica, com conhecimentos gerais para a docência e específicos na área de educação especial⁶⁴.

Quanto ao poder público, a Política conta com o seu investimento em instrumentos materiais e humanos, ou seja, conforme pontuam Borges e Campos, “na formação continuada dos professores, na adequação arquitetônica dos prédios e mobiliários escolares, na aquisição

⁶⁰ LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves. **Políticas para educação inclusiva no município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019. p. 44.

⁶¹ *Ibid.*, p. 44.

⁶² BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. p. 61.

⁶³ NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 74.

⁶⁴ BORGES, *op. cit.*, p. 19.

de instrumentais de tecnologias assistivas, e nas ações necessárias para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais”⁶⁵, adaptando materiais e metodologias.

Dessa feita, são previstas medidas a fim de que os alunos com necessidades educacionais especiais, não obstante o grau ou o tipo de suas necessidades, possam participar da sala de aula regular, superando os paradigmas de exclusão e segregação que os alijavam das experiências comuns a todos os alunos do sistema educacional. Para que todos os alunos possam se sentir verdadeiramente incluídos, no entanto, faz-se necessária a mitigação das barreiras atitudinais e de preconceito também, por parte dos demais alunos, dos educadores e dos gestores escolares, contando com campanhas de sensibilização e educação por parte dos governos municipais, estaduais e federal, de instituições civis atuantes em matéria de educação inclusiva e por parte das próprias pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sem a mitigação dessas barreiras, apenas haverá exclusão em um ambiente que preconiza a inclusão.

O PNEEPEI ainda está continuado e ocorrendo nas escolas brasileiras e é considerado uma das políticas públicas de educação inclusiva mais expressivas e de maior relevância, por cobrir aspectos práticos e cruciais da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

3.1.7 O Decreto n. 7.611 de 2011

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, foi publicado visando adequar a legislação infraconstitucional à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dispondo sobre educação especial e atendimento educacional especializado.

O decreto, em consonância com e em complemento à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, considera, no §1º do artigo 1º, o público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, afunilando, portanto, o público-alvo que anteriormente era destinado à educação especial (alunos com necessidades educacionais especiais que não fossem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação). Era usual no período da segregação, como visto, exilar todos os alunos que não representassem o ideal do aluno regular em classes e escolas especiais;

⁶⁵ BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais**. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. p. 61.

no entanto, este decreto reiterou a definição dos titulares da educação especial objetivando trazer à discussão as necessidades específicas desses grupos, o que se mostrou de extrema vantagem a esses segmentos.

Outrossim, se estabeleceram oito diretrizes no provimento da educação especial: a) garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; b) aprendizado ao longo da vida; c) não exclusão do sistema educacional geral em razão de deficiência; d) garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório, asseguradas as adaptações razoáveis; e) oferta de apoio necessário; d) adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, com a meta de inclusão plena; g) oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e h) apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial⁶⁶.

O artigo 2º conceitua atendimento educacional especializado como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. O AEE prestado preferencialmente na rede regular de ensino não significa, a partir do paradigma de inclusão educacional, que a educação especial será substitutiva à regular, mas sim que que a educação especial, complementar, em contr turno aos horários de aulas regulares, será ministrada, quando possível, nas escolas regulares, e quando não possível, nas instituições especializadas (ao menos em se tratando de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, poderá ser suplementar no caso dos estudantes com altas habilidades e superdotação).

Para Rigoldi e Neme, as disposições do Decreto não trouxeram novidades, apesar de reforçarem medidas e garantias já preconizadas em legislações e políticas públicas anteriores. Nesse sentido, dissertam que:

A edição do Decreto é, sem dúvida, um reconhecimento de que não obstante todo arcabouço internacional e nacional de posituação dos direitos e garantias que envolvem a educação das pessoas com deficiência, não se encontrou ainda um caminho de implementação e efetividade. E não é por outro motivo senão o já apontado: são inúmeros os dispositivos que exigem a realização de serviços de apoio que dependem de organização administrativa e financeira que sustente disponibilizar os recursos materiais e humanos os quais

⁶⁶ BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 jun. 2020.

condicionam o atendimento educacional especializado a alcançar seus objetivos e por sua vez, a consecução do binômio educação-inclusão⁶⁷.

Põe-se em xeque, portanto, a efetividade das políticas públicas até então editadas, vez que exigem a readequação do sistema educacional para o atendimento à educação inclusiva, como próprio do paradigma da inclusão. A questão do financiamento (e das limitações do erário), para as autoras, portanto, talvez seja o principal impedimento à educação inclusiva na atualidade.

3.1.8 O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite de 2011

Instituído por meio do Decreto n. 7.612, de 147 de novembro de 2011, o Plano Viver sem Limite tem como objetivo a promoção, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da CDPD⁶⁸. Em suma, busca-se, conforme pontuam Andreia Ribeiro e Vanessa Tentes, “implementar novas iniciativas e intensificar ações que já estavam sendo desenvolvidas em benefício das pessoas com deficiência”⁶⁹.

Em matéria de educação, tem como diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo e a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado. O acesso à educação é, inclusive, o primeiro dos quatro eixos de atuação do Plano Viver sem Limite, ao lado da atenção à saúde, a inclusão social e a acessibilidade.

Por fim, este Plano conta com a colaboração entre os governos municipais, estaduais e federal, contando, outrossim, com a participação da sociedade. O principal objetivo do Plano era unificar as ações dos governos na atuação de políticas públicas de educação inclusiva.

Não foi possível localizar os resultados deste Plano, apesar de ser citado nos documentos orientadores das políticas públicas posteriores e de ser, em comparação às demais políticas

⁶⁷ RIGOLDI, Vivianne; NEME, Eliana Franco. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: o confronto entre a educação especial e a prática escolar regular. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 38-59, jan./jun. 2017. p. 50.

⁶⁸ BRASIL. Decreto n. 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: 12 ago. 2020.

⁶⁹ RIBEIRO, Andreia Couto; TENTES, Vanessa Teresinha Alves. O caminho da escola para os estudantes com deficiência: o transporte escolar acessível no plano Viver Sem Limite. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016. p. 29.

públicas, a mais recordada pelo Estado-juiz no julgamento de ações e recursos, como será estudado.

3.1.9 O Programa Escola Acessível de 2013

O Programa Escola Acessível foi lançado como resposta ao eixo integrante do Plano Viver sem Limite de 2011, o acesso à educação, com vistas a orientar os sistemas de ensino na implementação da inclusão escolar plena, como condição indispensável para uma educação de qualidade⁷⁰.

Como objetivo primordial do Programa, é possível pontuar a promoção da acessibilidade e inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, estabelecido na PNEEPEI, assegurando-lhes “o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações”⁷¹.

Como medida prioritária, o Programa se preocupa com a acessibilidade física e arquitetônica dos espaços escolares e das salas de recursos multifuncionais, contando com uma ação conjunta entre o Ministro da Educação, por meio da SECADI, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), das Secretarias de Educação e das Escolas. O documento orientador reserva tópicos específicos para apontar as atribuições de cada um. Ainda, versa sobre o financiamento, prestação de contas e formas de cadastramento no Programa.

O Escola Acessível não se mostrou uma política pública tão relevante, pelo que se pode averiguar com as pesquisas bibliográficas e documentais, vez que raros trabalhos e documentos citaram a ele ou a seus resultados. Assim, não foi possível concluir seus desdobramentos e sua expressividade para a educação inclusiva brasileira.

3.1.10 O Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, tem vigência de dez anos e trouxe vinte metas a serem observadas na articulação e no desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. Conforme pontua Goes, “o PNE foi construído a partir de

⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC, 2013. p. 3.

⁷¹ *Ibid.*, p. 7.

participação democrática, que culminou em texto legal aprovado pelo Legislativo com a maior legitimidade possível por meio dos instrumentos de democracia comumente percebidos na experiência brasileira, como as consultas públicas”⁷².

Em razão disso, suas diretrizes e metas estão em conformidade com o modelo de educação inclusiva inaugurado com a CDPD. Visando a superação das desigualdades educacionais, em vistas à erradicação de todas as formas de discriminação, a meta 4 se propõe a universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantir de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados⁷³. Para tanto, o Plano discorre sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores, criação de centros multidisciplinares de apoio, oferta de educação bilíngue, oferta de transporte escolar adaptado, fomentação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva, incentivo à inclusão nos cursos de formação de profissionais da educação, captação de dados e estatísticas competentes e promoção de parcerias com instituições sem fins lucrativos.

Das vinte metas do PNE, Ferreira e Nogueira elaboraram quatro grupos em que essas metas se agrupam com vistas a algum objetivo específico. O primeiro grupo diz respeito à garantia do direito à educação básica de qualidade, no acesso, na universalização da alfabetização e na ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, dentro do qual se incluem as Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11⁷⁴. O segundo grupo objetiva a redução das desigualdades e a valorização da diversidade e é composto pelas Metas 4 e 8. O terceiro, representado pelas Metas 15 e 18, trata da valorização dos profissionais da educação como condição essencial para a consecução das demais metas e “para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira”⁷⁵. Por fim, o quarto grupo, das Metas 12, 13 e 14, se destina ao ensino superior.

Em relação à inclusão escolar, os autores ressaltam que:

⁷² GOES, José Henrique de. Direito fundamental à educação: núcleo essencial e retrocesso em relação à PEC 241/2016 e à MP 746/2016. *Cadernos de Direito*, Piracicaba, v. 17, n. 32, p. 77-100, jan./jun. 2017. p. 84.

⁷³ BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 jun. 2020.

⁷⁴ FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>. p. 113.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 114.

O PNE institui o que se denomina SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO, que é bem diferente de educação inclusiva. Num sistema, todos estão envolvidos. A inclusão não é mais responsabilidade somente do professor. Isso implica um redesenho da escola quando se analisa a questão da pessoa com deficiência, visto que um sistema deve abarcar:

- a) formação do professor;
- b) adequação do ambiente escolar;
- c) capacitação dos funcionários;
- d) escola adequada a cada aluno, observando suas necessidades pessoais e pedagógicas;
- e) comunidade escolar preparada para receber os alunos com deficiência;
- f) participação da família no processo educativo do aluno com deficiência;
- g) adequação curricular;
- h) número de alunos na sala de aula⁷⁶.

O Plano Nacional de Educação, portanto, se preocupa em transformar o sistema educacional brasileiro no sistema educacional preconizado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, buscando mitigar todas as barreiras que impedem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência (bem como das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) no ambiente escolar.

3.1.11 A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de 2016

Disposta no Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, essa Política foi editada em consonância ao PNE, visando, conforme pontua Lourenço, “promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, apoiar oferta e expansão desses cursos, e promover a formação de profissionais comprometidos com valores com objetivo de construir um ambiente educativo inclusivo e cooperativo”⁷⁷.

A autora afirma, nesse sentido, que:

O art. 2 do decreto coloca o compromisso com um projeto social político e ético que possa contribuir para a consolidação de uma nação inclusiva como um princípio da formação dos profissionais da educação. Outros princípios são a garantia de padrão de qualidade na formação inicial e continuada e sua articulação, componentes essenciais à profissionalização⁷⁸.

⁷⁶ FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *@rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>. p. 117.

⁷⁷ LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves. **Políticas para educação inclusiva no município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019. p. 58.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 57.

Para tanto, o decreto fixa ao longo de seus vinte artigos princípios e objetivos da formação dos profissionais da educação, bem como dispõe da organização, do planejamento e dos programas e ações integrados e complementares da Política⁷⁹. Busca-se, portanto, trabalhar com o profissional que irá atuar diretamente na sala de aula inclusivo e que, então, deve estar preparado para lidar com a diversidade e combater os preconceitos e as barreiras atitudinais para uma plena inclusão escolar.

3.1.12 A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020)

Instituída por meio do Decreto n. 10.502 em 30 de setembro de 2020, no decorrer desta pesquisa, a também chamada PNEE 2020 não foi bem recebida por profissionais da área da educação inclusiva, pelas pessoas com deficiência e suas famílias e pela comunidade, em termos gerais.

O decreto traz conceitos já explorados na normativa nacional (educação especial, educação bilíngue para surdos, política educacional inclusiva, entre outros) junto de conceitos como escolas e classes especializadas. As escolas especializadas são aquelas planejadas para o atendimento específico de alunos com deficiência “que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoio múltiplos e contínuos”⁸⁰. Já as classes especializadas são aquelas organizadas nas escolas regulares de ensino, direcionadas especificamente ao aprendizado de alunos com deficiência.

De início, é possível verificar que a política retorna à ideia de classes especiais, características do período de segregação⁸¹, superada pelo período da integração até alcançar o período atual, da inclusão. Este se mostra o primeiro indicativo de que a política não abarca os ideais de uma política inclusiva.

No entanto, o ponto realmente controvertido da política é a possibilidade de se matricular um estudante com deficiência unicamente em escolas ou classes especializadas, portanto,

⁷⁹ BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2016.

⁸⁰ BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 18 out. 2020.

⁸¹ As classes especiais foram trabalhadas no tópico 1.3 deste trabalho, momento em que se viu os argumentos pela sua implantação, bem como os motivos pelos quais se verificou que não foram a melhor alternativa para a satisfação pela do direito à educação dos estudantes com deficiência.

substituindo a matrícula na rede de ensino regular. Em vez da matrícula dupla, em AEE e em escola regular, há a possibilidade de que o aluno estude unicamente em classe ou escola especial segregada.

O artigo 3º, ao prelecionar os princípios e os objetivos da PNEE 2020, estabelece que:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo; II - aprendizado ao longo da vida; III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo; IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando; V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares; **VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;** VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos; VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação.

Apesar de, em um primeiro momento, a escolha parecer ser do aluno, de sua família e dos profissionais da educação envolvidos, na realidade é possível que o poder decisório venha do próprio executivo estadual ou municipal.

Os motivos dessa novidade podem ser bem explicados pelo atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, que em entrevista para o G1 reforçou que esse tipo de abordagem valoriza as singularidades e as especificidades do público-alvo da educação especial, abrindo portas para que ele e sua família tenham “alternativas mais adequadas para o atendimento educacional especializado”⁸².

Por outro viés, especialistas e a comunidade em geral têm uma rejeição massiva à nova política. Em reportagem ao Estadão, é possível colher algumas considerações contrárias:

“Propor escolas e classes especializadas é um retorno à exclusão. Como há dificuldades para acesso à educação regular, o governo culpa o aluno e não o sistema educacional. É uma sutil retomada das escolas especiais, cedendo à pressão de instituições que atuam nesse segmento e querem dinheiro do Fundeb”, afirma Antonio Carlos Sestaro, presidente da **Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD)**. “Para a Federação, esse decreto afronta os princípios constitucionais, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da LBI. Convocamos

⁸² OLIVEIRA, Elida. Nova política nacional para alunos com deficiência lançada é lançada com ressalvas de especialistas sobre abordagem para inclusão. **G1**, 2 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/02/nova-politica-nacional-para-alunos-com-deficiencia-e-lancada-com-ressalvas-de-especialistas-sobre-abordagem-para-inclusao.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

associações, movimentos, pais e filhos com e sem deficiência a combater esse decreto. Ele é um retrocesso de uma luta de mais de 30 anos”, afirma Sestaro.

“Expressamos nossa indignação em relação ao decreto que institui a PNEE 2020. Valendo-se de expressões que integram a gramática da inclusão e da diversidade, singularidades, especificidades, aspectos locais e culturais, a política apresentada como inovadora replica garantias já asseguradas ao público alvo da educação especial, distorcendo conceitos e inspirando interpretações que não reconhecem os avanços que vivenciamos no País a partir da PNEEPEI/2008”, diz o **Instituto Jô Clemente**⁸³.

Intentou-se encontrar matérias ou pronunciamentos em defesa da PNEE 2020, porém apenas foi possível encontrar posicionamento a favor dos atores envolvidos na edição da política. O MEC emitiu a seguinte nota:

A PNEE apresentada pelo Governo Federal amplia a área da educação especial, oferece aos sistemas educacionais possibilidades de criar alternativas educacionais além das escolas comuns inclusivas, como: escolas e classes especializadas, escolas e classes bilíngues de surdos, amplia alternativas para viabilizar o atendimento educacional especializado como uma diretriz constitucional (art. 208 da Constituição Federal de 1988). Um dos princípios fundamentais é o direito do estudante e da família na escolha da alternativa mais adequada para a educação do público-alvo desta Política. O objetivo é garantir aos estudantes com deficiência, com transtorno globais do desenvolvimento e com altas habilidades uma formação integral⁸⁴.

Já nos primeiros dois dias seguidos da publicação do decreto, na Câmara, parlamentares de oposição apresentaram projetos de lei visando derrubá-lo⁸⁵. No Senado Federal, a reação veio quatro dias depois, com a apresentação por parte do senador Fabiano Contarato (REDE-ES) de um projeto de decreto legislativo para sustar os efeitos do Decreto n. 10.502/20, contando com o apoio da senadora Mara Gabrilli (PSDB-SP)⁸⁶.

Em dezembro, em decisão liminar proferida pelo Ministro Dias Toffoli no bojo da ADI n. 6.590/2020, suspendeu-se o Decreto n. 10.502/2020, considerando que tal decreto poderia

⁸³ VENTURA, Luiz Alexandre Souza. Especialistas em inclusão escolar reprovam nova política de educação especial e pedem revogação do decreto. **Estadão**, 1 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>. Acesso em: 18 out. 2020.

⁸⁴ CLAVERY, Elisa. Deputados apresentam projetos para barrar decreto que separa alunos com deficiência. **G1**, 2 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/02/deputados-apresentam-projetos-para-derrubar-decreto-que-preve-separacao-de-alunos-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2020.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ REDAÇÃO DO SENADO NOTÍCIAS. Senadores querem revogar política de educação especial do governo. **Senado Notícias**, 6 out. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/06/senadores-querem-revogar-politica-de-educacao-especial-do-governo>. Acesso em: 18 out. 2020.

“fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão desses estudantes na rede regular de ensino”⁸⁷. A ADI foi proposta pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Assim, apesar de ser a política de educação (não)inclusiva mais atual, ainda há insegurança jurídica quanto a sua vigência e aos seus efeitos no cotidiano dos alunos com deficiência, caso ela consiga manter-se vigente, vez que foi suspensa liminarmente. O desfecho da ADI ainda está por ser confirmado. Com a pressão midiática e a reação e movimentação de famílias, profissionais da educação, pessoas com deficiência, estudantes, entre outros, é possível que venham mudanças substanciais em pronto.

3.1.13 O panorama geral das políticas públicas em matéria de educação das pessoas com deficiência: conclusões parciais

Analisando, pois, as políticas públicas em educação especial e inclusiva, bem como os seus resultados (quando possível, vez que os resultados de algumas políticas não são possíveis de acessar), tecem-se algumas considerações.

De início, observa-se que as políticas públicas, em um primeiro momento, seguiam o paradigma integracionista, ou seja, pautavam-se no modelo médico para garantir o acesso das pessoas com deficiência no ambiente escolar comum desde que reabilitados e capazes de acompanhar o sistema educacional como estruturado.

Roseli Kuhner compreende a integração das pessoas com deficiência ao sistema de ensino como um projeto de homogeneização da sociedade, intolerante à diversidade, “com o propósito de racionalização dos recursos e de torná-los úteis ao modo de produção capitalista”⁸⁸, conforme estudado ao longo do primeiro capítulo.

Já em um segundo momento, a partir de 2000, as políticas públicas foram se moldando ao paradigma da educação inclusiva preconizada nos documentos internacionais estudados anteriormente.

Kuhner aponta que:

Nesse segundo período, a concepção de deficiência deixou de ser relacionada à homogeneização, como padrão a ser alcançado; pelo menos não mais abertamente defendido. Ocorreu uma reconfiguração do discurso, com a

⁸⁷ FIGUEIREDO, Ana Cláudia M. de. A suspensão da política nacional de educação especial de 2020 pelo STF. **JOTA**, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-suspensao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-de-2020-pelo-stf-06012021>. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁸⁸ KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. p. 335.

inclusão de novos elementos, como a celebração das diferenças ou da *diversidade*, relacionados à deficiência. A dicotomia entre normal e patológico foi metamorfoseada por um discurso da celebração das diferenças que definiu deficiência como diversidade cultural e social⁸⁹.

É nessa esteira que se apontam as políticas públicas de educação inclusiva atualmente, que propõem uma mudança do sistema para abarcar as especificidades e as necessidades de todo o alunado.

Para Correia e Baptista, essas políticas reconfiguraram a ideia anteriormente consolidada de educação especial. Afirmando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 se mostra a principal política de educação inclusiva atualmente, os autores apontam quatro programas e pilares essenciais para que os apoios técnicos sejam providos aos estados e municípios:

Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade no âmbito da formação dos profissionais da educação; Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de prover espaço adequado e recursos pedagógicos para a realização do atendimento educacional especializado; Programa Escola Acessível visando tornar o ambiente escolar adequado à interação em igualdade de condições para todos os alunos; e Programa Transporte Escolar Acessível que viabilizou a aquisição de veículos acessíveis de modo a possibilitar sua utilização por parte de todos os estudantes⁹⁰.

Dessa forma, é possível concluir que há políticas educacionais inclusivas abrangentes, espalhadas por distintas frentes educacionais, buscando mitigar a maioria, senão todas, as barreiras que impedem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar, fundamental e superior. No entanto, apenas com o estudo das políticas públicas existentes não é possível afirmar que o sistema educacional está passando pelas transformações almejadas; ainda se faz imprescindível estudos *in casu* de forma a observar a aplicação destas no cotidiano das pessoas com deficiência.

No início da pesquisa, observou-se que nos últimos anos não haviam sido editadas novas políticas públicas em matéria de educação inclusiva, questionando-se: isso se deu pela escolha da forma de governar dos últimos governos federais ou pela ideia de que já há políticas educacionais suficientes para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência?

⁸⁹ KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. p. 338.

⁹⁰ CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716-731, dez. 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905. p. 728.

Atualmente, com a edição da PNEE 2020, é possível concluir que, de fato, há políticas educacionais abrangentes o suficiente para garantir o direito à educação do público alvo da educação especial, no entanto, a não edição de novas políticas nos últimos anos foi escolha integral da forma de governar. Se com todas as garantias, o governo atual editou uma política segregacionista, em contramão às conquistas recentes, o qual bem assegurados estão esses direitos, então?

Esse questionamento será retomado na próxima subseção, em que será estudada a atuação e a participação das instituições civis no cumprimento e na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva.

3.2 Educação inclusiva promovida por atores e instituições civis

Como foi possível verificar até então, há normas internacionais, legislações nacionais e políticas públicas amplas e abrangentes em matéria de educação inclusiva. No entanto, apenas as previsões não se mostram suficientes para fazer cumprir esse direito na realidade, já que a inclusão exige uma mudança no olhar social.

É comum que as pessoas com deficiência tenham sua existência resumida aos seus impedimentos e suas deficiências, de maneira estigmatizada, criando um distanciamento que prejudica a verdadeira inclusão.

Omote disserta sobre a superação desses estigmas:

Alguns estudos deixam evidentes as possibilidades de modificação das atitudes sociais em relação à inclusão de modo planejado. A presença de colegas na classe e a incorporação de disciplinas que tratam de questões relativas à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva, na matriz curricular, podem ter um papel importante nessa modificação de atitudes sociais em relação à inclusão.⁹¹

Exige-se, portanto, que os valores inclusivos sejam internalizados na sociedade, pelos próprios atores sociais, principalmente no ambiente escolar, por meio do contato com as diferenças e trocas de experiências, nas quais as pessoas com deficiência se fazem presente no cotidiano escolar e se posicionam sobre suas existências, e campanhas de sensibilização e informações, nas quais o poder público e dirigentes escolares conscientizam todas as camadas integrantes do sistema escolar, de diretores a educadores e alunos.

⁹¹ OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 21-32, 2018. p. 25.

É imprescindível que o Direito reafirme os direitos das pessoas com deficiência e que pressione a sociedade à mudança. No entanto, no cotidiano escolar, nem sempre é suficiente, conforme pontuam Braga e Schumander ao afirmar que “se a escola não se abrir voluntária ou espontaneamente para a inclusão, é pouco provável que ela seja forçada a isso pelas mães de crianças com deficiência”⁹².

Tratando dos direitos humanos, dentro do qual se encontra o direito à educação, Caio Granduque pontua o papel de toda a sociedade no amparo dos direitos uns dos outros:

De fato, todo homem é titular de direitos humanos, que se revelam fundamentais para a construção do seu *ser*, e, ao mesmo tempo, também possui deveres para a proteção dos direitos humanos dos *outros*, sendo, pois, solidariamente co-responsável pela construção do *ser* dos *outros*. [...] Portanto, o *absurdo* dos direitos humanos não é um problema individual que se reduz àqueles que não possuem seus direitos assegurados ou mesmo aos juristas que se deparam com o silêncio despropositado dos sistemas jurídicos, mas sim um problema relacional e *existencial* de todas as pessoas, razão pela qual os processos de lutas e *revoltas* por esses direitos devem ser realizados por todos, a toda hora e em todo lugar⁹³.

O sentimento da revolta frente a uma previsão teórica de determinados direitos que não possuem efetividade prática deve partir, portanto, de todos os integrantes do bojo social, na construção de garantias jurídicas e não jurídicas, de maneira perene, a todo momento e em todos os lugares⁹⁴, conforme pontua Granduque.

Destaca-se, nesse sentido, a organização de instituições civis, que nem sempre são encabeçadas por pessoas com deficiência, mas por pessoas sem deficiência que experimentam o sentimento de revolta diante do incumprimento sistemático de direitos desse segmento. As instituições civis possuem massiva importância não apenas na cobrança de políticas públicas e garantias de efetivação desses direitos, mas também na consecução de trabalhos junto à comunidade, proporcionando o que Lopez destaca como “efeitos concretos sobre a vida das pessoas com deficiência e outros segmentos civis associados e em luta”⁹⁵.

Diante disso, resta necessário pontuar a atuação de atores e instituições civis, que além de pressionar mudanças legislativas e políticas, trabalham direto com a sociedade de maneira a

⁹² BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, maio/ago., 2013. p. 388.

⁹³ GRANDUQUE JOSÉ, Caio Jesus. O absurdo dos direitos humanos: reflexões a partir de Albert Camus. **O Direito Alternativo**, v. 1, n. 1, p. 7-33, ago. 2011. p. 28.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁹⁵ LOPEZ, Gonzalo. A importância da atuação articulada entre sociedade civil e o poder constituído, em especial, com o Ministério Público. In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: ESMPU, 2018. p. 61.

mitigar as barreiras atitudinais. Neste trabalho, a instituição estudada é o Instituto Rodrigo Mendes, organização sem fins lucrativos cuja missão é colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade em escolas regulares. A escolha por esta instituição se deu em razão desta ser a instituição civil no Brasil de maior expressão em matéria de educação inclusiva, cuja estrutura e atuação se dá por meio de diálogo extenso tanto com a sociedade, quanto com o poder público.

O IRM foi fundado por Rodrigo Hübner Mendes, em um processo de reconstrução de sua autonomia após um acidente. Na página *web* oficial, pontua suas frentes de atuação: desenvolvimento de programas de pesquisa e construção de conhecimento, formação continuada e controle social na área de educação inclusiva. Tem como escopo a valorização das diferenças humanas⁹⁶.

Na frente da construção de conhecimento, é importante destacar o Diversa, que dispõe de página *web* própria, e os centros de estudo.

O Diversa é uma plataforma “de compartilhamento de conhecimento e experiências sobre inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação na escola comum”⁹⁷, voltada a educadores, gestores escolares e públicos, familiares e outros profissionais interessados em educação inclusiva. É uma iniciativa do IRM em parceria com o MEC, contando com a participação de outras organizações, objetivando apoiar redes de ensino com o portal Diversa (a plataforma *on-line*), o Diversa presencial (encontros que promovem diálogos sobre as dificuldades encontradas pelos educadores nas escolas comuns, de forma presencial, semipresencial e à distância) e a comunidade Diversa (rede de troca formada por usuários do portal e participantes do presencial, promovendo discussões coletivas e fomentando na construção do conhecimento e na troca de experiências).

O portal reúne publicações, entre estudos, artigos e materiais pedagógicos acessíveis, de apoio principalmente a educadores, gestores escolares, técnicos de secretarias de educação e estudantes. Tem como princípios e posicionamentos: toda pessoa tem o direito de acesso à educação, toda pessoa aprende, o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular, o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos e a educação inclusiva diz respeito a todos⁹⁸.

⁹⁶ INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Apresentação**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

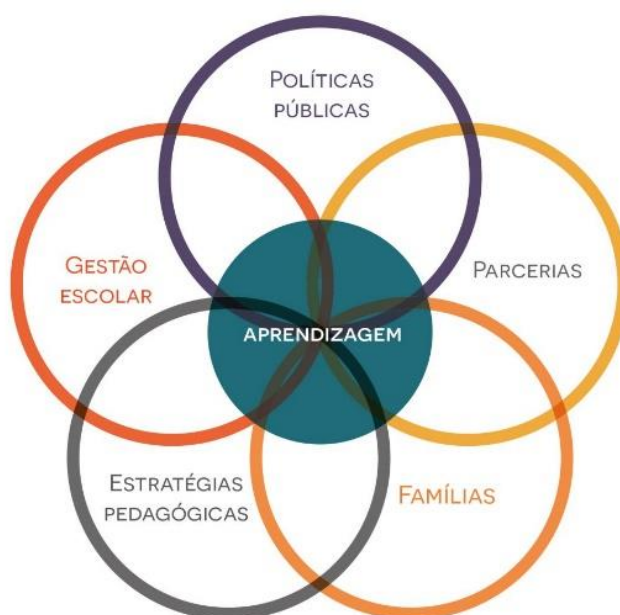
⁹⁷ INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Diversa**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://diversa.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

⁹⁸ *Ibid.*

Apesar de adotar um conceito amplo de diversidade humana em se tratando de educação inclusiva, traz um enfoque específico no direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência, historicamente marginalizadas e privadas da participação em ambiente escolar comum.

Compreende a educação inclusiva como um conjunto de vários fatores, verificados na figura a seguir:

FIGURA 6 – Cinco dimensões da educação inclusiva



Fonte: Elaborada pelo Instituto Rodrigo Mendes⁹⁹.

Já o centro de estudos do Instituto desenvolve pesquisas que colaborem com o processo de construção de conhecimento no campo da educação inclusiva, pesquisas as quais subsidiam as demais iniciativas educacionais (como o Diversa e a atuação da formação)¹⁰⁰.

A frente da formação compreende palestras, cursos e oficinas, planejadas a partir das particularidades de cada caso, a partir de uma metodologia que chama à ação cada participante, que deve desenvolver um projeto de ação na escola ou rede em que atua, com vistas à construção de um ambiente escolar inclusivo. Tem como principal público-alvo educadores, gestores escolares e técnicos de secretarias de educação da rede pública de ensino. Desenvolveu, além disso, alguns projetos específicos em parceria com outras instituições, como o projeto Ensino

⁹⁹ INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Metodologia**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://diversa.org.br/institucional/metodologia/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁰⁰ INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Apresentação**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Médio Inclusivo – Construindo uma escola para todos, o projeto Portas Abertas para a Inclusão, o projeto Educação Inclusiva no PAR (Plano de Ações Articuladas) e o projeto Plural – Escola Ideal¹⁰¹.

Por fim, a frente de controle social do Instituto conta com ações de estímulo à sociedade civil no processo de cobrança por melhorias na educação brasileira, objetivando estimular o exercício do controle social de políticas públicas educacionais por meio de observatórios da gestão pública. Ainda, atua juntamente com outras organizações ligadas à educação no Observatório do PNE, uma plataforma *on-line* que busca monitorar os indicadores referentes a cada uma das vinte metas do Plano Nacional de Educação¹⁰².

A partir dessas informações e objetivando compreender de maneira mais próxima a atuação do IRM no desenvolvimento de uma educação inclusiva, foi efetuada entrevista com coordenador de formação, Luiz Henrique de Paula Conceição, por meio de entrevista semidirigida remota, cujos dados foram analisados qualitativamente¹⁰³.

De início, Luiz pontuou estar na função há quase oito anos, atuando no desenvolvimento de diversos formatos de curso, os quais geralmente são executados sob demanda e gratuitamente para o usuário final. Apenas 5% dos cursos são desenvolvidos para instituições privadas, os maiores destinatários são as instituições públicas. A formação trabalha com grupos heterogêneos, notando que separadamente cada grupo assume uma posição defensiva diferente às mudanças necessárias para a inclusão escolar (professores argumentam seguir ordens, diretores aduzem receber ordens, que não são cumpridas pelos professores e gestores centrais alegam haver resistência dos diretores e professores); assim, as formações propiciam o encontro desses atores, de maneira a fluir o discurso e a prática.

Para Luiz, o principal desafio da educação inclusiva atualmente seria o panorama político brasileiro atual, no qual se verifica o recrudescimento em relação à questão dos direitos humanos, secundarizando-se, portanto, temas como equidade das pessoas com deficiência. Ademais, verificou haver uma sombra de uma nova política nacional, na qual a educação especial, específica, seria privilegiada em detrimento da educação inclusiva; na época da entrevista, ainda estava vigente e em exercício pelos estados e municípios a PNEIPEE de 2008, atualmente há a PNEE 2020, materializada menos de um ano após o contato com Luiz.

À época, sobre a possibilidade de ser implantada uma nova política, aduziu que:

¹⁰¹ INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Apresentação**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁰² *Ibid*.

¹⁰³ Todos os dados, as falas e as impressões a serem comentadas nesta subseção podem ser encontrados na transcrição simplificada da entrevista, no Apêndice A.

Os desafios, as questões macro, enfrentados a partir da eleição do atual Presidente condizem ao recrudescimento em relação à questão dos direitos humanos. A educação inclusiva está dentro desse bojo, não está alheia. Houve uma reestruturação do MEC, havendo um desmonte em relação à área da equidade, passando a ser uma questão absolutamente marginal. A questão da equidade, portanto, das pessoas com deficiência acaba sendo secundarizada. [...] Dentro dessa perspectiva existe uma quase-ameaça, personificada em uma nova política nacional, que vem sendo colocada desde agosto do ano passado. Cheguei a participar de algumas audiências públicas no Conselho Nacional de Educação, mas ela não aparece, apesar de sabermos que ela existe, inclusive pelo próprio Governo e por parte de profissionais do MEC que levantam a bandeira de uma nova política nas audiências. Estamos no aguardo, mas notícias não são boas, o que faz com que essa discursividade de que o Governo é contra os direitos humanos acabe ganhando concretude dentro da área de educação inclusiva quando isso se tornar a nova diretriz do Governo. Ao mesmo tempo, dentro do Conselho Nacional de Educação, estão sendo revistas as diretrizes curriculares nacionais para educação especial, as quais estarão em consonância com essa política. Estamos tentando colaborar para que se concretize uma diretriz que leve em consideração a educação inclusiva, considerando, assim, os protocolos internacionais dos quais o Brasil é signatário, a própria Convenção, a Declaração de Incheon, enfim...¹⁰⁴.

Prontamente após a publicação do Decreto na PNEE 2020, o Instituto Rodrigo Mendes já levantou de maneira expressiva argumentos de que tal política é retrógrada e não deveria ter sido implantada. Luiza Correa, coordenadora de *advocacy* do IRM, em entrevista ao G1, apontou:

"A gente vem caminhando há anos, lutando pela inclusão, e essa política vem no sentido inverso", analisa. Correa defende que as deficiências sejam vistas como características do aluno. "Cada indivíduo é diferente do outro. Não vemos a deficiência, vemos a pessoa com características individuais de aprendizagem", afirma. "A inclusão é boa para estudantes com deficiência porque eles aprendem a conviver em sociedade. Mas não é só isso. Ela é pedagogicamente melhor", avalia Correia¹⁰⁵.

Até a presente data, com toda a movimentação conta a política, esta foi suspensa em decisão liminar do STF. Essa discussão só vem a acrescentar no sentido de trazer a importância de instituições civis na defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Questionado sobre se a Lei Brasileira de Inclusão trouxe instrumentos eficazes para a promoção de uma educação inclusiva, Luiz aduz que:

¹⁰⁴ Luiz Henrique de Paula Conceição. Apêndice A. p. 228.

¹⁰⁵ OLIVEIRA, Elida. Nova política nacional para alunos com deficiência lançada é lançada com ressalvas de especialistas sobre abordagem para inclusão. **G1**, 2 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/02/nova-politica-nacional-para-alunos-com-deficiencia-e-lancada-com-ressalvas-de-especialistas-sobre-abordagem-para-inclusao.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

A LBI é, na parte da educação, muito parecida com a Convenção. Ademais, ela segue todos os parâmetros e traz as menções dispostas na política nacional. A política nacional é uma política de governo, então é super legítimo o atual Governo querer mudar. Não está em jogo aqui discutir isso, está em jogo o que eles pretendem mudar. O AEE, as salas de recursos e tudo o que está na política nacional, como é uma política de Estado, começa com o Plano Nacional de Educação e cristaliza na Lei Brasileira de Inclusão. Em que pese ela não ser muito específica – não sei se uma lei dessa natureza tenha que ser –, pelo menos ela traz a menção desses mecanismos. Então eles deixam de ser uma espécie de serviço organizado dentro de um determinado Governo para ser algo que está em uma lei, portanto é do Estado brasileiro. O atendimento educacional especializado é efetivamente referenciado na LBI; até então o máximo que havia eram pareceres do Conselho Nacional de Educação e o próprio plano de Governo, que tem uma limitação jurídica muito grande. Apesar de conter certa brecha, a LBI é importante nesse sentido, de tornar vários mecanismos que estavam apenas previstos na política nacional como mecanismos de Estado, e não mais mecanismos de Governo¹⁰⁶.

Assim, observa-se que políticas públicas implementadas pelo legislativo por meio de leis ordinárias possuem maior segurança jurídica, vez que exigem o mesmo processo de elaboração para revogação, ao contrário de planos e políticas implementados pelo executivo, mais centralizado.

Em relação às principais barreiras que as pessoas com deficiência encontram no ambiente escolar, vistas à experiência do Instituto Rodrigo Mendes, as perguntas foram divididas de acordo com a deficiência, em vistas às especificidades de cada segmento. Sabe-se que dentro de um mesmo segmento as pessoas com deficiência encontram dificuldades e barreiras distintas – cada pessoa é um mundo –, no entanto, de maneira geral, por segmento, algumas experiências são comuns, e são essas experiências comuns que se buscou dissecar. A única barreira universal é a atitudinal, o preconceito social “tanto na educação como na sociedade, vez que a educação é um reflexo da sociedade”¹⁰⁷.

Sobre a barreira atitudinal, considerando suas consequências para as pessoas com deficiência, Hevias Rivas preleciona que:

La discriminación en el sistema educativo impacta de manera directa sobre la vida de las personas en el corto y en el largo plazo. Ella puede determinar para muchos estudiantes la permanencia o abandono de la escuela; puede acentuar las desigualdades; puede generar inmovilidad social y limitar las posibilidades de progreso de los más pobres; así como el sistema puede, por el contrario,

¹⁰⁶ Luiz Henrique de Paula Conceição. Apêndice A. p. 229.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 229.

contribuir a la formación de sujetos que reconozcan y valoren la igualdad de derechos de todas las personas¹⁰⁸.

Em razão disso, é a principal e mais presente barreira na vida desses alunos e remete à teoria do reconhecimento de Axel Honneth estudada: o não reconhecimento social, que mitiga a autoestima, é a síntese da barreira atitudinal e deve ser revertido como forma de garantir a inclusão plena do sistema educacional brasileiro.

Tratando de barreiras específicas de cada segmento, quanto às pessoas com deficiência física, Luiz aponta a questão da acessibilidade arquitetônica, que geralmente é resumida a banheiro acessível e rampas. Aponta que a acessibilidade é mais ampla e envolve o entorno escolar e a infraestrutura interna como um todo (sala de aula, corredores, salas da administração escolar, entre outros). Ademais, esclarece que o banheiro acessível da forma como é usualmente construído nem sequer é acessível para todas as pessoas com deficiência física, já que cada pessoa tem suas necessidades específicas.

Em relação às pessoas com deficiência psicossocial, Luiz é assertivo ao afirmar que o Instituto Rodrigo Mendes não adota essa categoria. Sassaki conceitua deficiência psicossocial aquela gerada por impedimentos de natureza mental (de saúde mental), pontuando que é uma categoria incluída na CDPD¹⁰⁹. A deficiência psicossocial se diferencia da intelectual porquanto causada por um impedimento de natureza mental, e não intelectual, como preconizado no artigo 1º da Convenção.

A principal barreira enfrentada pelas pessoas com deficiência intelectual, em sequência, é a atitudinal, nas palavras de Luiz, vez que são consideradas estudantes de segunda categoria e incapazes de aprender. Em razão disso, um dos princípios do IRM é de que todas as pessoas são capazes de aprender; e a medida do aprendizado é determinada pelos próprios estudantes, não pela família, pelos professores ou outras pessoas. De qualquer forma, a aposta deve sempre existir. Exemplificando o caso de pessoas com Síndrome de Down que chegam ao nível de pós-graduação, discorre que:

¹⁰⁸ HEVIA RIVAS, Ricardo. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>. Acesso em: 15 abr. 2020. p. 34.

“A discriminação no sistema educacional impacta de maneira direta a vida das pessoas a curto e longo prazo. Pode determinar para muitos alunos a permanência ou o abandono da escola; pode acentuar as desigualdades; pode gerar imobilidade social e limitar as possibilidades de progresso para os mais pobres; assim como o sistema pode, pelo contrário, contribuir para a formação de sujeitos que reconheçam e valorizem a igualdade de direitos de todas as pessoas” (tradução nossa).

¹⁰⁹ SASSAKI, Romeu Kazumi. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial. **Reação**, ano 14, n. 78, p. 10-14, jan./fev. 2011. p. 7.

Elas se relacionam com as outras pessoas, elas têm uma boa relação com as atividades de vida diária e além de tudo estão fazendo mestrado. Então como é que você vai definir essa pessoa? Só por que ela tem Síndrome de Down ela tem deficiência intelectual? Então o que eu quero dizer é que a própria ascensão dessas pessoas para níveis superiores, dentro da educação formal, faz com que a teoria tenha que ser revista e isso é bom, muito bom. Porque, novamente, escora-se boa parte dos nossos preconceitos em razão de existir uma determinada discussão na ciência que sustenta isso. Essa ciência que sustenta esses nossos preconceitos também é socialmente engajada. E aí o que temos que fazer para reduzir o preconceito é sempre mostrar que ele não se sustenta. [...] Paulatinamente, portanto, esse conceito médico de deficiência intelectual, posto cientificamente, vai sendo enfrentado. O problema é que esses discursos hegemônicos frequentemente engrossam as barreiras atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência intelectual. Essa discursividade vai ganhando tom cada vez mais radicalizado, sendo muito palpável em relação a essas pessoas¹¹⁰.

Seguindo para as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência sensorial auditiva, Luiz reconheceu que esse segmento ganhou expressão política no atual governo presidencial, com a primeira-dama fluente em Libras, mas se mantém as barreiras comunicacionais no ambiente escolar, vez que ainda se resume à questão de contratar um intérprete, ignorando que a socialização das pessoas surdas continua prejudicada. Para Luiz, “a política pública ainda está muito focada em resolver a questão do acesso ao conteúdo, mas escola não é só o conteúdo. São as relações com as outras pessoas”¹¹¹, explicando que a relação dos alunos com deficiência auditiva com outros alunos é prejudicava considerando que o intérprete, geralmente, não participa das interações, em especial nos intervalos entre aulas, já que tem suas próprias necessidades, como a alimentação.

Outrossim, retorna à barreira comunicacional como a de mais dificuldade para as pessoas com deficiência sensorial visual, apontando que as instituições de ensino optam por trabalhar com *notebook* acessível ou braile, ignorando as preferências dos próprios alunos cegos, principalmente na educação básica (na educação superior o aluno terá feito sua própria opção). Para Luiz, devem ser fornecidas ambas as opções, seja tecnologia assistiva ou apoio, a fim de que o aluno defina qual é a que mais se adequa às suas necessidades, sem imposição por parte dos gestores escolares.

Questionado sobre o papel da família, da escola e do Estado na promoção de uma educação básica e superior inclusiva, Luiz considerou que a família deve acompanhar a vida escolar do estudante com deficiência na mesma proporção que qualquer família o deveria fazer, pelo menos no ensino básico, vez que na educação superior o aluno adquire independência. À

¹¹⁰ Luiz Henrique de Paula Conceição. Apêndice A. p. 233.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 234.

instituição escolar, em qualquer grau, cabe promover o diálogo, mitigando a barreira atitudinal de seus funcionários e de outros estudantes, e disponibilizar os recursos necessários para uma educação inclusiva, acessível e de qualidade. Por fim, aduziu que o Estado deve ser mais rigoroso no cumprimento das legislações e políticas públicas existentes, já que é geralmente acionado judicialmente pelas famílias por incumprimento desses¹¹².

Maria Isabel Calvo, Miguel Ángel Verdugo e Antonio Manuel Amor reiteram a opinião de Luiz, dissertando que cabe às famílias em geral, não apenas às famílias dos alunos com deficiência, atuar para a criação de uma escola inclusiva:

Para formar ciudadanos del siglo XXI, autónomos y responsables que trabajan para alcanzar una sociedad más justa e inclusiva, el papel de las familias ha de pasar de ejercer un rol de clientes a un rol de personas implicadas y comprometidas en el diseño de una escuela para todos y trabajar en la escuela que sueñan y quieren para sus hijos en la que todos -profesionales, familias y comunidad, junto al alumnado- colaboren en su organización, gestión y desarrollo¹¹³.

Em tema de políticas públicas, Luiz mencionou como principal a PNEEPEI de 2008, que reiterou a educação especial como complementar, apoiando a educação comum, implementando as salas de recursos multifuncionais direcionadas para um público-alvo específico. Questionado sobre qual o principal objetivo das políticas públicas atuais, Luiz apontou como mais comuns o tratamento de saúde das pessoas com deficiência e o estabelecimento de medidas assistencialistas, importantes, mas que devem ser complementadas com políticas que visam a eliminação de barreiras. Ademais, entende que atualmente o problema da educação inclusiva está na falta de promoção das políticas públicas existentes, e não na falta de efetividade, em razão de não se verificar no governo atual a promoção de novas políticas ou continuidade das existentes, de modo que a efetividade se torna difícil de avaliar. Salienta-se que a entrevista foi efetuada meses antes da edição da PNEE 2020, que mostra que a promoção de políticas públicas nem sempre está acompanhada das conquistas relacionadas à educação inclusiva.

¹¹² Luiz Henrique de Paula Conceição. Apêndice A. p. 237.

¹¹³ CALVO, Maria Isabel; VERDUGO, Miguel Ángel; AMOR, Antonio Manuel. La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 99-113, 2016. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art4>. Acesso em: 15 abr. 2020. p.01.

“Para formar cidadãos do século XXI, autônomos e responsáveis, que trabalhem para uma sociedade mais justa e inclusiva, o papel das famílias deve passar de um papel de cliente a um papel de pessoa envolvida e comprometida na concepção de uma escola para todos e devem trabalhar na escola que sonham e desejam para os filhos, na qual todos – profissionais, famílias e comunidade, juntamente com todos os alunos – colaborem na sua organização, gestão e desenvolvimento” (tradução nossa).

Em relação à legislação brasileira sobre educação, para Luiz, ela se mostra adequada para incluir as pessoas com deficiência na escola e eventuais avanços encontrariam resistência no Congresso Nacional, por parte de segmentos de caráter religioso e da própria ala das pessoas com deficiência, por conta do financiamento da educação especial em instituições próprias para o atendimento dessas pessoas¹¹⁴.

Sobre o seu conhecimento na judicialização da educação inclusiva, Luiz pontuou conhecer o contexto da ADI n. 5.357 de 2015, promovida pela Confenem e já citada anteriormente neste trabalho¹¹⁵, entendendo que teve um resultado satisfatório, apesar de não significar o cumprimento por parte das instituições privadas de ensino, que muitas vezes camuflam os custos à família do aluno com deficiência.

De todo o disposto, é possível compreender a importância da atuação das instituições civis, aqui representadas pelo Instituto Rodrigo Mendes, na efetivação da educação inclusiva, pois possuem *expertise* para pressionarem mudanças, acompanharem discussões de interesse das pessoas com deficiência e ainda atuarem diretamente junto à sociedade para a mudança sistemática da educação escolar e do olhar social quanto à deficiência.

Foi possível concluir a as políticas públicas revisadas são essenciais e indispensáveis, no entanto, insuficientes enquanto a sociedade não se movimentar para promover inclusão e acessibilidade.

Assim, enquanto instituições civis como o Instituto Rodrigo Mendes atuam junto à sociedade de maneira a promover o reconhecimento social das pessoas com deficiência, mitigando barreiras, cabe ao poder público dialogar com elas de maneira a entender as reais necessidades das pessoas com deficiência no ambiente educacional regular, apoiando iniciativas e readequando planos de ação de acordo com a realidade social.

Resta necessário, portanto, citar pesquisas e produções acadêmicas que estudaram essas necessidades educacionais de perto, a fim de complementar a experiência trazida do Instituto Rodrigo Mendes, antes de trazer os resultados da pesquisa jurisprudencial, como forma de observar se são passíveis de judicialização.

¹¹⁴ Luiz Henrique de Paula Conceição. Apêndice A. p. 238.

¹¹⁵ Como sugestão de consulta, está em fase de edição para publicação um artigo que versa sobre o julgamento da ADI n. 5.357 e dissecas as motivações apresentadas pelos Ministros do STF no acórdão em questão, detalhando, outrossim, os pedidos e as questões processuais: ARANTES, Isabella Branquinho; BORGES, Daniel Damásio. “À escola não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver”: a análise dos argumentos dos ministros do STF no julgamento da ADI 5.357. No prelo.

3.3 A educação inclusiva na realidade: barreiras e dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência

Entender as barreiras e dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência no sistema educacional não é uma tarefa tranquila. Encontrar os resultados dos planos de ação dos entes públicos, números e dados oficiais, entre outras informações, é difícil e exige um estudo de outras fontes.

A UNESCO promoveu uma pesquisa com as informações prestadas por quarenta e nove países, dentro dos quais se inclui o Brasil¹¹⁶. Esse documento apontou uma falta de dados e números oficiais em matéria de inclusão e reforçou que este é o primeiro passo na elaboração de políticas públicas e na avaliação de suas necessidades educacionais, de maneira que os países investigados devem se esforçar para captar esses dados. Concluiu-se que:

The findings of the analysis confirm that persons with disabilities are nearly always worse off than persons without disabilities: on average, the former are less likely to ever attend school, they are more likely to be out of school, they are less likely to complete primary or secondary education, they have fewer years of schooling, and they are less likely to possess basic literacy skills¹¹⁷.

Pesquisando os resultados das políticas públicas discutidas anteriormente, foi possível notar que dados não são expostos ao público, se existentes, restando complicado verificar a qualidade da educação prestada às pessoas com deficiência. Encontram-se alguns dados de matrículas e outros números relevantes até 2013¹¹⁸, desatualizados e insuficientes. Assim, a essa é uma principal questão a ser observada, vez que extremamente necessária para a reflexão de como a educação inclusiva está sendo proporcionada, para futuros remanejamentos de políticas públicas.

Se a pesquisa da UNESCO conclui ter as pessoas com deficiência maior dificuldade em acessar e continuar no ambiente escolar, há barreiras que não foram superadas. De forma a

¹¹⁶ Na América Latina e Central, também analisa os dados dos seguintes países: Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Jamaica, México, Panamá, Peru, Porto Rico e Uruguai.

¹¹⁷ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Education and disability: analysis of data from 49 countries**. Information paper n. 48, mar. 2018. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/news/education-and-disability-analysis-data-49-countries>. Acesso em: 8 jun. 2020. p. 30. “Os resultados da análise confirmam que as pessoas com deficiência estão quase sempre em pior situação do que as pessoas sem deficiência: em média, as primeiras têm menos probabilidade de enfrentar a escola, têm maior probabilidade de estar fora da escola, têm menos probabilidade de concluir o primário ou ensino médio, têm menos anos de escolaridade e são menos propensas a possuir habilidades básicas de alfabetização” (tradução nossa).

¹¹⁸ Alguns dados são apresentados neste documento: BRASIL. Ministério da Educação. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência**: censo MEC/INEP. [S.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2020.

entender quais barreiras são essas, buscou-se nesta etapa do trabalho verificar as produções acadêmicas e pesquisas que atuaram diretamente com as dificuldades educacionais dessas pessoas.

Camila Crosso, também analisando países da América Latina e Central, apontou quatro principais obstáculos à educação inclusiva: a visão estereotipada, a escassez de recursos destinados a ela, a ausência de capacitação e formação dos profissionais da educação e a falta de acessibilidade. Quanto à visão estereotipada, a autora aponta que atinge os professores, os estudantes, as autoridades escolares e até as famílias, reforçando a lógica da exclusão dos alunos com deficiência¹¹⁹. A escassez de recursos, por outro lado, se dá em razão da discrepância entre os marcos normativos e os recursos disponíveis à educação, “fruto de la falta de una verdadera voluntad política para tal fin”¹²⁰, de modo que as garantias legais não conseguem atingir efetividade. Sobre a ausência de formação, capacitação e atualização continuada dos docentes, Crosso observou uma inabilidade destes na resolução de conflitos relacionados à discriminação e na gestão das necessidades dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

Por fim, traz elementos de acessibilidade:

Por último, señalamos que la falta de adaptación de las escuelas de la región a las personas con discapacidad es otro obstáculo central a la realización del derecho. La mayoría de las escuelas regulares no han realizado las adecuaciones necesarias para garantizar el acceso y circulación de personas con discapacidades motoras y otro tanto puede decirse en relación a quienes presentan discapacidades sensoriales. Asimismo, los materiales, en la mayoría de los casos, no son adecuados a esa población, considerando por ejemplo materiales en Braille para los que tienen discapacidad visual. Raramente hay en las escuelas, interpretes de lenguaje de señas, excluyendo a la educación para sordos. Promover un ambiente que adaptado, implica también flexibilidad para adaptar los tiempos y espacios de aprendizaje, reconociendo especificidades y ritmos de cada uno. Finalmente, para ser coherente con la flexibilidad, es fundamental superar la existencia de modalidades de evaluación inadecuadas, pautadas en base a estándares homogéneos tipificados como “normales”, que no contemplan las diferencias¹²¹.

¹¹⁹ CROSO, Camila. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 79-95, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.html>. Acesso em: 14 abr. 2020. p. 86.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 87.

“Fruto da falta de uma verdadeira vontade política para este fim” (tradução nossa).

¹²¹ *Ibid.*, p. 89.

“Por fim, notamos que a falta de adaptação das escolas da região às pessoas com deficiência é outro obstáculo central à realização do direito. A maioria das escolas regulares não efetuaram as adequações necessárias para garantir o acesso e a circulação das pessoas com deficiência motora e o mesmo pode ser dito em relação às pessoas com deficiências sensoriais. Da mesma forma, os materiais, na maioria dos casos, não são adequados a essa população, considerando, por exemplo, materiais em braile para as pessoas com deficiência visual. Raramente há intérpretes de libras, excluindo a educação de surdos. Promover um ambiente adaptado implica também flexibilidade para adaptar tempos e espaços de aprendizagem, reconhecendo as especificidades e ritmos de cada um. Por fim, para ser consistente com a flexibilidade, é fundamental superar a existência de modalidades de

As barreiras comunicacionais, atitudinais e de acessibilidade citadas por Crosso são reiteradas na pesquisa formulada por Dayanne Costa em 2016, citando medidas a serem adotadas por todos os atores responsáveis pela educação inclusiva para sua consecução:

Essas medidas se traduzem em adaptação físicas das escolas, no tocante a Arquitetura, ajudando a remover barreiras físicas ao redor e dentro da escola, tais como: degraus, buracos e desníveis no chão, pisos escorregadios, portas estreitas, sanitários minúsculos, má iluminação, má ventilação, má localização de móveis e equipamentos etc. Essas medidas também incluem a Comunicação, onde é necessário o aprendizado básico da língua de sinais brasileira para se comunicar com alunos surdos; entendendo o braile e o sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; usando letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão etc; incluem também Instrumentos, adequando a forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc.; como também Programas a fim de garantir a eliminação de barreiras invisíveis neles contidas, que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar e atitudes, com participação em atividades de sensibilização e conscientização promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos¹²².

Já Anivaldo Carvalho realizou, em 2017, pesquisa na cidade de Franca/SP na qual buscou demonstrar os problemas com o transporte inclusivo e acessível às pessoas com deficiência física, considerando-o como essencial para que a população consiga disfrutar de uma série de direitos (educação, saúde, trabalho, lazer, entre outros).

O autor concluiu, à época, que das sessenta e duas linhas de ônibus em funcionamento, cinquenta e duas estavam adaptadas para o transporte de pessoas usuárias de cadeira de rodas, em complemento a oito vans responsáveis pela locomoção diária delas, em um sistema porta-a-porta, sendo estas as principais responsáveis pelo transporte desses passageiros¹²³. Em complemento, aduziu que há carência de bons projetos de inclusão no transporte das pessoas

avaliação inadequadas, baseadas em padrões homogêneos classificados como ‘normais’, que não contemplam diferenças” (tradução nossa).

¹²² COSTA, Dayanne Caroline Máximo da. **Os direitos da pessoa com deficiência no contexto da educação inclusiva**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) – Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru, 2016. p. 45.

¹²³ CARVALHO, Anivaldo José de. **A importância do transporte público e da acessibilidade como meios de acesso a direitos de cidadania das pessoas com deficiência: o caso dos cadeirantes de Franca-SP**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017. p. 82.

com deficiência, que, até então, é tratado como um “evento” para as demais pessoas, enquanto deveria ser tratado como uma questão de direito básico¹²⁴.

Ainda sobre as barreiras no transporte, condição *sine qua non* para a efetividade do direito à educação, Andreia Ribeiro e Vanessa Tentes pesquisaram, também em 2017, o transporte escolar acessível no Plano Viver sem Limite, verificando as dificuldades de mobilidade do trajeto escolar do estudante com deficiência. Depreenderam que o transporte acessível continuava como pauta para educação inclusiva e que estava em discussão o acréscimo de um novo modelo de veículo, com piso baixo, de maneira a atender as necessidades das PCD e mobilidade reduzida¹²⁵.

Madalene Mariussi, Maria Lourdes Gisi e Ana Maria Eyng efetuaram pesquisa junto a dezoito professores e gestores de educação básica (diretores, vice-diretor e coordenadores pedagógicos), buscando compreender a percepção desses na construção de uma escola inclusiva por meio de depoimentos obtidos em entrevistas. As autoras três categorias de percepções: atuação do professor, legislação vigente e processo pedagógico. Quanto à atuação do professor, notaram que são receptivos à presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula, mas se sentem despreparados por faltar-lhes capacitação¹²⁶. Tal receio se justifica, pois, conforme pontuam David Rodrigues e Luzia Lima-Rodrigues, os professores nunca experienciaram ou viram a inclusão nas suas vidas escolares¹²⁷. Em relação à legislação vigente, os entrevistados reconhecem sua importância na promoção do direito à educação das pessoas com deficiência, mas creem que há falhas na sua viabilidade na prática. Por fim, sobre o processo pedagógico, levantam-se inúmeras dúvidas metodológicas sanáveis com uma correta capacitação profissional, bem como preocupações quanto ao tempo de aula, número de alunos por sala e outras questões gerais¹²⁸.

Adentrando o tema da formação dos professores, Angelita Borges analisou, em 2018, uma rede municipal no interior de Minas Gerais, encontrando a escassez da abordagem da educação

¹²⁴ CARVALHO, Anivaldo José de. **A importância do transporte público e da acessibilidade como meios de acesso a direitos de cidadania das pessoas com deficiência: o caso dos cadeirantes de Franca-SP**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017. p. 154.

¹²⁵ RIBEIRO, Andreia Couto; TENTES, Vanessa Teresinha Alves. O caminho da escola para os estudantes com deficiência: o transporte escolar acessível no plano Viver Sem Limite. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016. p. 37.

¹²⁶ MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 443-454, jul./set. 2016. p. 450.

¹²⁷ RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>. p. 106.

¹²⁸ MARIUSSI; GISI; EYNG, *op. cit.*, p. 452.

inclusiva nos cursos de Pedagogia e nos cursos de licenciaturas específicas em todo o país, refletindo na qualidade dos serviços prestados¹²⁹.

Clarissa Martins complementa esse aspecto com sua pesquisa promovida em 2018 sobre a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil sob a perspectiva dos professores. De início, pontuou que a formação dos docentes pode ser inicial, oferecida nos cursos de pedagogia, ou continuada, por meio de programas de pós-graduação ou por ações fomentadas pelas instituições de ensino das quais são integrantes ou por órgãos da educação¹³⁰. Desse modo, a formação é abrangente e deve ser permanente. Quanto à formação inicial, Martins constatou que são valorizados aspectos teóricos, dentro das instituições de graduação, em detrimento dos aspectos práticos da realidade das escolas. Sobre isso, atestou que:

Este estudo permitiu concluir também que, ao que parece, a grande maioria dos professores da pré-escola terminam o curso de Pedagogia sem formação adequada para trabalhar com crianças com deficiência na rede regular de ensino, possuem somente o curso de pedagogia e não tem formação específica para o atendimento de crianças com deficiência. A falta de preparo universitário torna-se então um dificultador da inclusão na educação infantil que, no caso em análise, não tem garantido atendimento de qualidade¹³¹.

Com uma formação inicial insatisfatória, constatou-se, ademais, a ausência de formação continuada, resultando em dificuldades como “o conhecimento a respeito da deficiência, escolha de materiais adequados e a maneira correta de utilização desses materiais”¹³². Por fim, foi possível determinar que o Município de Franca não conta com políticas próprias de educação inclusiva, contando apenas com as políticas nacionais, e que o AEE não está sendo garantido a todas as crianças com deficiência na educação infantil do Município, retomando novamente à incongruência entre a legislação e a prática.

Ainda considerando o fator humano na consecução da escola inclusiva, Dayse Serra se propôs a estudar a figura do mediador escolar. Por mediador, entende como “o profissional que apoia o aluno quando este não possui autonomia física, sensorial, comportamental ou cognitiva

¹²⁹ BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado**: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. p. 69.

¹³⁰ MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. p. 81.

¹³¹ *Ibid.*, p. 129.

¹³² *Ibid.*, p. 129.

para aprender”¹³³, servindo como ponte para o aluno e suas necessidades e a administração escolar. A autora examinou que:

No cotidiano das escolas encontramos mediadores que assumem a responsabilidade de assessorar vários alunos simultaneamente, fazendo com que o trabalho fique fragmentado; estagiários, obviamente com vínculo temporário, que atuam como mediadores sem nenhuma familiaridade com o quadro da criança e mediadores que ainda são subsidiados pelas famílias por algum tipo de acordo com instituições. As escolas da rede privada alegam o impacto financeiro para descumprir a lei ou cumpri-la parcialmente, e a rede pública, também desamparada pelo Estado na providência imediata dos profissionais necessários para compor o staff da escola inclusiva, lança mão dos estagiários de licenciaturas diversas e com permanência temporária. A rotatividade de estagiários é grande e a duração curta não permite que haja aprofundamento nas relações interpessoais e na apropriação dos saberes. Ou seja, o mediador perde a sua finalidade pedagógica. A sua presença, que deveria garantir a aprendizagem e autonomia do aluno, passa a ser confundida pelo papel de acompanhante ou profissional de apoio descritas na lei nº 13.146/152¹³⁴.

Já partindo para o panorama do ensino superior, Ingo Sarlet e Gabriele Sarlet observaram a “falta de abrangência do contingente populacional das pessoas com deficiência tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EAD”¹³⁵. Consideram que ainda que haja um crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência no sistema federal de ensino, o acesso é mínimo e inatingível pela esmagadora parte dos brasileiros com deficiência, em especial os de baixa renda, em razão das barreiras atitudinais, do descumprimento generalizado da legislação nacional e da falta de compromisso de algumas IES na missão de transformar o ensino superior inclusivo¹³⁶.

Para Bibiana Misischia, para acentuar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, faz-se primordial contar com as experiências impulsionadas por elas próprias na criação de ferramentas de apoio universitário, sempre buscando a construção de sua autonomia, contando, inclusive, com profissionais da educação sensibilizados e competentes para lidar com a universidade inclusiva¹³⁷.

¹³³ SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do Estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, v. 17, n. 1, p. 27-35, jan./mar. 2017. DOI: 10.12957/polemica.2017.28294. p. 31.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 31.

¹³⁵ SARLET, Ingo Wolfgang; SARLET, Gabriele Bezerra Sales. As ações afirmativas, pessoas com deficiência e o acesso ao ensino superior no Brasil: contexto, marco normativo, efetividade e desafios. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 24, n. 2, p. 338-363, maio/ago. 2019. DOI: 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i21554. p. 360.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 360.

¹³⁷ MISISCHIA, Bibiana Sandra. Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 8, n. 1, p. 25-33, mar./ago. 2014. p. 32.

Em complemento, Karina Tomelin, Ana Paula Dias, Cintia Sanchez, Juliana Peres e Silvia Carvalho efetuaram, em 2018, pesquisa em um núcleo de apoio discente e docente de duas universidades na cidade de São Paulo, relatando as experiências de um programa de educação inclusiva no ensino superior chamado Atenção Especial¹³⁸. Segundo as autoras, o projeto conta com todos os atores da comunidade acadêmica (gestores, técnicos administrativos, professores e estudantes), bem como famílias, profissionais da saúde e estudantes e promove monitorias, cursos, orientações, clínica escolar e acessibilidade digital, arquitetônica e comunicacional. Mitigam principalmente as barreiras atitudinais, de comunicação e de acessibilidade. Como resultados, apontam que o projeto “tem garantido a permanência e desenvolvimento acadêmico dos alunos atendidos e a participação efetiva do professor neste processo”¹³⁹.

Por fim, como dificuldade enfrentada pelos estudantes com deficiência e pelos demais estudantes, Clarice Seixas traz a não institucionalização do Sistema Nacional de Educação. A articulação de um sistema nacional, para a autora, compreenderia “mudanças concretas no modelo de organização, estruturação, articulação interna e direcionamento da educação brasileira”¹⁴⁰. Apesar de beneficiar a educação como um todo, é possível discorrer que para as pessoas com deficiência os benefícios seriam massivos, com centralidade de ações, captação de dados e mapeamento da realidade educacional. Significaria uma leitura de todas as barreiras à educação inclusiva – não apenas as mapeadas anteriormente, observadas em produções acadêmicas e pesquisas –, mas de verdadeiros dados da realidade.

Em suma, foram consideradas nesta subseção as principais barreiras e dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no acesso e na continuidade no sistema educacional brasileiro e algumas ações possíveis de implementar de forma a mitigá-las. Assim, passa-se ao estudo da judicialização da educação inclusiva, a fim de verificar na jurisprudência do Tribunal de Justiça quais destes entraves são levados à apreciação do poder judiciário e como este órgão atua na efetivação das políticas públicas educacionais.

¹³⁸ TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L.; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Silvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. p. 95.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 101.

¹⁴⁰ DUARTE, Clarice Seixas. O Sistema Nacional de Educação (SNE) e os entraves à sua institucionalização: uma análise a partir da abordagem direito e políticas públicas. **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 942-976, set./dez. 2019. DOI: 10.21783/rei.v5i3.436. p. 946.

CAPÍTULO 4 EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Antes de proceder à pesquisa jurisprudencial, que buscou analisar criticamente os elementos das decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo de 2016 a 2019 em matéria de educação inclusiva, mostra-se essencial dissertar alguns aspectos sobre o fenômeno da judicialização da educação no Brasil, o qual ocorre, por Cury e Ferreira, “quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo poder judiciário”¹.

Dallari pontua que “um direito só existe realmente quando pode ser usado”². Havendo previsão legal e políticas públicas para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, conforme trabalhado anteriormente, a esfera do poder judiciário se mostra o mecanismo (às vezes, o único) para que estes sejam efetivados.

Pode-se afirmar que a judicialização da educação é fenômeno recente, que se iniciou, em especial, com a importância desta na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, Rossi aduz:

Nada obstante, dado o caráter garantista de nossa magna carta, constitucionalizar uma matéria significa transformar Política em Direito. Na medida em que uma questão – seja um direito individual, uma prestação estatal ou um fim público – é disciplinada em uma norma constitucional, ela se transforma, potencialmente, em uma pretensão jurídica, que pode ser formulada sob a forma de ação judicial³.

Entende-se, portanto, que havendo previsão legal do direito à educação como norma de eficácia plena e de aplicação de imediata, no incumprimento por parte do poder executivo ou de instituições de ensino privadas, cabe responsabilização judicial⁴. Estas devem, também, cumprir com as normas educacionais correlatas, de modo que podem sofrer a mesma responsabilização na sua omissão. O STF já estabeleceu o entendimento de que diante da

¹ CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010. p. 81.

² DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004. p. 96.

³ ROSSI, Danilo Valdir Vieira. Do ativismo judicial na formação de políticas públicas: a falta de vagas em creches. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 336.

⁴ LIMA, Carolina Alves de Souza. **A construção da cidadania e o direito à educação**. 2011. Tese (Livre-Docência em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. p. 360.

omissão abusiva dos prestadores de serviços educacionais (sendo o Estado ou sendo entidades privadas), é papel do judiciário determinar sua execução⁵. Conforme observa Duarte, a própria “jurisprudência” internacional correlata à concretização deste direito deve ser observada tanto na defesa em juízo, quanto pelo Estado-juiz⁶.

Dentre os questionamentos perante o judiciário, não se debate apenas o acesso às instituições de ensino, mas sim todos os aspectos do direito à educação e na educação. Assim, é possível judicializar demandas sobre transporte escolar adaptado, falta de profissionais especializados, condições para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, adequação da infraestrutura arquitetônica do prédio escolar, vagas em instituições de ensino regulares ou especializadas e indenização por discriminação no ambiente escolar, dentre outras demandas⁷. Ximenes e Silveira consideram, ainda, “desde intervenções judiciais quanto ao currículo e à avaliação escolar até ações que visam assegurar condições de exercício do direito à Educação escolar e seu financiamento”⁸.

Barcellos salienta que o poder judiciário, enquanto cumpre o papel de salvaguardar os direitos fundamentais, acaba por se transformar, outrossim, “vilão, “isto porque, ao servir como instrumento para efetivação dos direitos, gera a descrença nas instâncias estatais que tem tal competência, no caso, o Poder Executivo”⁹. Por outro lado, Silveira expressa que a procura pelos meios judiciais é apenas a “ponta do *iceberg*”, de maneira que do total de violações ao direito à educação inclusiva, apenas parcela é judicializada, vez que nem sempre as pessoas têm conhecimento dos direitos que possuem ou dos mecanismos para reivindicá-los¹⁰, o que leva à seguinte consideração: o ideal seria que direitos não fossem lesados; no entanto, se o são, ao menos o Poder Judiciário se torna uma alternativa para que a situação possa ser sanada ou mitigada. A esse respeito, Duarte asserta que “o desrespeito a estes parâmetros é que enseja

⁵ Richard Pae Kim cita duas decisões do STF nesse sentido: RE n. 410.715-5 Agr 2005 e RE n. 658.491-Agr 2012 (KIM, Richard Pae. O direito social à educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017. p. 28-29.)

⁶ DUARTE, Clarice Seixas; GOTTI, Alessandra. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 11, n. 1, p. 219-257, jan./abr. 2016. p. 256.

⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **RBPPE**, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010. p. 82.

⁸ XIMENES, Salomão Barros; SILVEIRA, Adriana Dragone. Judicialização da educação: riscos e recomendações. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017. p. 79.

⁹ BARCELLOS, Ana Luiza Berg. Direitos sociais e políticas públicas: algumas aproximações. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 2, p.109-138, ago. 2016. DOI: 10.5433/1980-511X.2016v11n2p109. p. 132.

¹⁰ SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 9, p. 30-40, jan./jun. 2011. p. 34.

uma reação por parte dos cidadãos, sendo a legitimidade de agir a consequência processual para remediar esta situação irregular”¹¹.

A judicialização deve ser a *ultima ratio*. Ferreira e Nogueira discorrem sobre os motivos pelos quais deve ser exceção, e não regra:

- a) a transferência de análise e concretização de uma política pública educacional nem sempre encontra no Judiciário a interpretação que melhor se adequa à realidade educacional (pode contemplar a realidade jurídica, mas não a educacional);
- b) transfere-se uma construção coletiva e democrática para uma análise pessoal que pode se cercar de impressões descompromissadas com o cotidiano escolar;
- c) em sua maioria, a análise das políticas reveste-se de caráter individual e não coletivo – o que proporciona desigualdades¹².

Ainda em discorrendo sobre a atuação do judiciário e os seus limites, brevemente pontua-se a diferenciação entre judicialização e ativismo judicial. Frequentemente, nos argumentos dos entes que integram o polo passivo, principalmente em demandas promovidas por pessoas com deficiência que visam a satisfação de algum direito à sua educação inclusiva, faz-se presente a argumentação de que se trata de ingerência indevida do judiciário, que se deleita em posturas ativistas incompatíveis com sua função de apenas julgar (não legislar).

Para Barroso, judicialização “significa que questões relevantes do ponto de vista político, social ou moral estão sendo decididas, em caráter final, pelo Poder Judiciário”¹³. Os motivos para o crescimento deste fenômeno no Brasil podem ser enumerados, dentre: a importância de um judiciário forte e independente nas democracias modernas; desilusão com a política majoritária, vez que grupos não se veem representados e não têm suas necessidades levadas em consideração nas instâncias representativas regulares¹⁴, aumento do rol de direitos, acesso à justiça mais amplo, além da ineficácia das políticas públicas implementadas¹⁵.

¹¹ DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. p. 116.

¹² FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>. p. 122.

¹³ BARROSO, Luís Roberto. Constituição, democracia e supremacia judicial: direito e política no Brasil contemporâneo. **RFD – Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, jan./jun. 2012. p. 5.

¹⁴ *Ibid.*, p. 6.

¹⁵ ALVARENGA, Flávia Quintaes Louvain. A justiciabilidade dos direitos fundamentais sociais e a questão da demanda por ensino infantil. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 292.

Já o fenômeno do ativismo judicial exige uma participação mais intensa deste Poder na concretização dos valores constitucionais e a interferência na margem de atuação dos outros Poderes é mais expressiva. Brito e Santana exemplificam três formas de ativismo:

a) a aplicação direta da Constituição a situações não expressamente contempladas em seu texto e independentemente de manifestação do legislador ordinário; b) a declaração de inconstitucionalidade de atos normativos emanados do legislador, com base em critérios menos rígidos que os de patente e ostensiva violação da Constituição; c) a imposição de condutas ou de abstenções ao Poder Público, notadamente em matéria de políticas públicas¹⁶.

Barroso salienta que essa interferência nem sempre gera confrontos com os demais Poderes, porque em muitas situações, sequer há confronto, mas mera ocupação de espaços vazios¹⁷. Diante disso, o autor considera que a judicialização é uma “circunstância do desenho institucional brasileiro. Já o ativismo é uma atitude, a escolha de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance”¹⁸.

De comum, a judicialização ou o ativismo judicial possuem o poder de interferir diretamente nas políticas públicas, na medida em que resolvem no caso concreto questões que ultrapassam a forma regular de lidar do poder público, seja municipal, estadual ou federal, apontando novos caminhos e revirando a agenda das políticas públicas, as filas e os cadastros administrativos e os recursos limitados.

No entanto, não se interpreta nesta pesquisa o fenômeno da judicialização da educação inclusiva como uma ingerência indevida do judiciário em questões privativas ao Poder Executivo. Afinal,

[...] o controle judicial de políticas públicas não implica na invasão de competências executivas ou legislativas pelo Poder Judiciário, nem na substituição da vontade política pela vontade jurídica. Ao contrário, implica na submissão dos demais poderes estatais a vontade constitucional. Vontade a qual, frise-se, estão adstritos na conformação da opção política¹⁹.

¹⁶ BRITO, Sandra Gonçalves de; SANTANA, Nayara Soares. Judicialização de políticas públicas educacionais na efetividade da educação. In: SIMPÓSIO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ICESP, 2016. p. 25-26.

¹⁷ BARROSO, Luís Roberto. Constituição, democracia e supremacia judicial: direito e política no Brasil contemporâneo. **RFD – Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, jan./jun. 2012. p. 9.

¹⁸ *Ibid.*, p. 10.

¹⁹ ALVARENGA, Flávia Quintaes Louvain. A justiciabilidade dos direitos fundamentais sociais e a questão da demanda por ensino infantil. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018. p. 295.

Faz-se importante apresentar um contraponto. Nem sempre a educação é judicializada por pessoas que veem os seus direitos lesados pela omissão na implementação de políticas públicas. Há casos em que a busca pelo judiciário se dá em razão da implementação dessas políticas. Em matéria de educação inclusiva, apesar de já ter sido citado aqui, o caso da ADI 5.357 do STF é emblemático, vez que as próprias instituições privadas de ensino reclamaram judicialmente pela ação do Estado em promulgar lei em defesa dos direitos das PcD. Assim, é possível vislumbrar que o judiciário é chamado a se posicionar seja pela omissão do poder público, seja pela ação.

De maneira a encerrar as considerações acerca dos aspectos administrativos, citam-se algumas consequências da judicialização da educação, com bojo nas pesquisas de Cury: a transferência de responsabilidade de questões que poderiam ser resolvidas na esfera escolar, o desconhecimento do sistema educacional por parte dos atores do direito e a burocratização de ações²⁰. Se essas consequências se aplicam a esta pesquisa, no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, será analisado posteriormente.

4.1 Incluindo a judicialização no ciclo de políticas públicas

Com a função de demonstrar a atuação do judiciário na formulação, avaliação e revisão de políticas públicas, remonta-se neste apartado às justificativas desta pesquisa.

A judicialização, para o cumprimento das políticas públicas por parte do gestor público, pode ser um fator problemático. Conforme preceitua Eduardo Deschamps:

Infelizmente, a frequente judicialização de questões relativas à Educação, fruto de uma série de fatores, faz com que o gestor público não consiga executar projetos conforme estabelecido no planejamento e na organização orçamentária. Com frequência, é preciso deslocar um imenso esforço para a discussão e o cumprimento das decisões judiciais (com frequência de forma liminar), minando a capacidade executiva da administração. Além disso, muitas vezes as decisões judiciais focam mais em direitos individuais do que em direitos coletivos, resultando em potenciais prejuízos para um grande grupo de cidadãos em detrimento de alguns poucos. Igualmente importante considerar a defasagem histórica das estruturas educacionais brasileiras, fruto de um país que ainda precisa fazer com que os direitos sociais sejam estendidos a todos de maneira igualitária e, neste momento, com equidade, face às enormes diferenças entre as diversas classes sociais da população²¹.

²⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010. p. 98-101.

²¹ DESCHAMPS, Eduardo. Justiça, educação e o papel do CNE no equilíbrio entre os poderes. In: **TODOS PELA EDUCAÇÃO**; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017. p. 63.

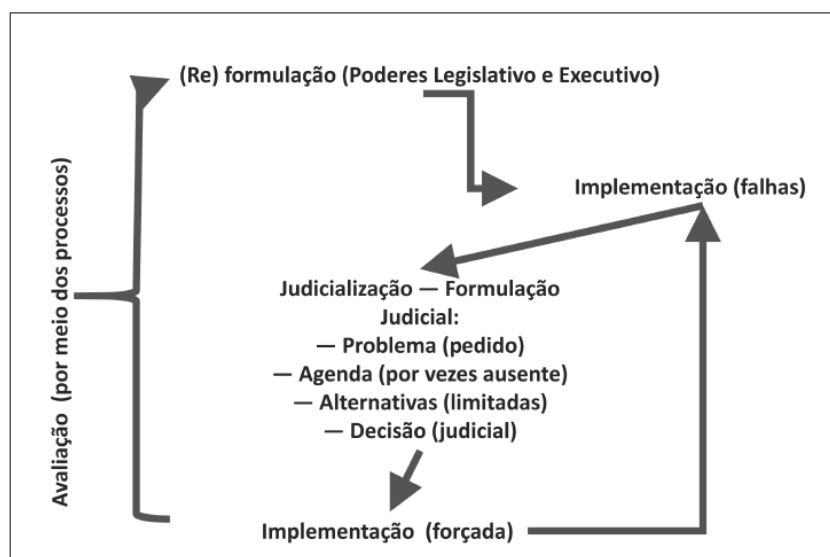
Em razão disso, reforça-se que o objetivo desta pesquisa é estudar um fenômeno existente (a judicialização da educação inclusiva no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo), não o prestigiar, o encorajar ou fazer uma análise teórica completa sobre ele, visto que levanta profundas e fundamentadas críticas (afinal, ao demandar determinadas ações por parte do Estado, retira-lhe o poder de fazer escolhas, desconsiderando questões financeiras).

O que se busca é estudar o papel da judicialização para os entes que buscam analisá-la, vez que costuma trazer as principais demandas no dia a dia escolar, mostrando quais políticas públicas não estão sendo implantadas, em que contexto e em quais localidades. Por isso, atualmente, o campo das Políticas Públicas vem tratando da judicialização de maneira mais frequente. Isso porque a judicialização ressignifica e inverte o ciclo das políticas públicas, vez que é iniciado não pela edição de determinada política, mas pela falha em sua implementação²².

Assim, todas as etapas desse fenômeno resultam em material vasto à administração pública em termos de avaliação das políticas, “para reavaliar seu planejamento, no intuito de melhorar a implementação das políticas públicas, obstaculizando o retorno a esse ciclo judicializado”²³

Barreiro representa um novo ciclo de políticas públicas, quando judicializadas:

FIGURA 7 – Ciclo de políticas públicas judicializadas



Fonte: Elaborada por Barreiro²⁴.

²² BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FURTADO, Renata Pedretti Moraes. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 293-314, mar./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612126144>. p. 307-308.

²³ *Ibid.*, p. 308.

²⁴ *Ibid.*, p. 309.

Dessa forma, objetiva-se que os resultados desta pesquisa jurisprudencial possam ser de valor não apenas no campo acadêmico, mas que possam servir às mudanças de aspectos práticos na visão de todos os interessados no campo minado entre políticas públicas e judicialização. Afinal, como discorre Silveira, a judicialização da política deve ser estudada não apenas mirando os índices de acionamento do judiciário, mas também analisando as respostas aos questionamentos: “os resultados políticos produzidos a partir do acionamento da via judicial”²⁵. É com este olhar que a pesquisa foi desenvolvida.

4.2 Educação e deficiência no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo

Neste ponto do trabalho, buscou-se trazer julgados relevantes do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) para compreender como esse órgão vem decidindo em matéria de judicialização de políticas públicas de educação inclusiva no Estado de São Paulo, em conformidade com os precedentes dos órgãos superiores.

A escolha da pesquisa no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo se deu pela familiaridade com as decisões deste órgão, vez que no um ano e meio de estágio na Defensoria Pública do Estado de São Paulo foi possível deparar-se com inúmeros julgados, de primeiro e segundo grau, sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Com esse ponto de partida, o enfoque desta pesquisa jurisprudencial é o da análise temática e apresentação de linhas de entendimento do TJSP e análise dos elementos da decisão. Sobre a análise temática, Palma, Feferbaum e Pinheiro considera que “consiste no exame de conjunto de julgados sobre um determinado tema, geralmente com a proposta de compreender o entendimento do órgão julgador sobre o instituto estudado”²⁶. Já a análise dos elementos da decisão se direciona, também, aos elementos que integram a decisão do órgão julgador para a construção do entendimento.

Serão analisados criticamente e qualitativamente, portanto, quais são os argumentos empregados na construção das decisões, dentre outros dados.

²⁵ SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 9, p. 30-40, jan./jun. 2011. p. 35.

²⁶ PALMA, Juliana Bonacorsi de; FEFERBAUM, Marina; PINHEIRO, Victor Marcel. A organização da informação jurisprudencial. In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 121.

4.2.1 Recortes utilizados

Os recortes utilizados nesta pesquisa são três:

Recorte institucional: Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

Recorte temático: Decisões que discorrem sobre o direito das pessoas com deficiência à educação em casos concretos.

Recorte temporal: 2016 a 2019.

O recorte temporal se justifica porquanto a Lei Brasileira de Inclusão, o marco responsável por consolidar o direito à educação inclusiva em termos normativos, entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016. O limite de 2019 para a pesquisa jurisprudencial se justifica porque no início de 2020 a pandemia do Covid-19 tomou uma proporção massiva no Brasil, levando a períodos de isolamento social, quarentena, fechamento do comércio e de órgãos públicos – e, em matéria de educação, às aulas *online* –, de forma que as demandas se modificaram, exigindo pesquisas específicas para as necessidades educacionais das pessoas com deficiência nesses períodos de excepcionalidade, ao que não se propõe este trabalho.

4.2.2 Caminhos metodológicos de pesquisa e exclusões

A pesquisa jurisprudencial foi realizada *on-line*, acessando o banco de dados virtual do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, utilizando-se de palavras-chave no buscador de decisões. Para reproduzi-la, deve-se:

1. Entrar no site do TJSP: <http://www.tjsp.jus.br/>.
2. Abrir a aba “processos” e escolher, na categoria de consultas, a opção “jurisprudências”, seguindo para o site: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>.
3. Utilizar as seguintes palavras-chave no campo buscador de ementas: educação e deficiência.

A utilização de palavras-chave na pesquisa livre, que abarca todo o texto do acórdão, resultou em incontáveis decisões que não passavam pelo recorte temático, vez que não versavam sobre a educação das pessoas com deficiência, mas apenas citavam uma ou outra palavra de maneira esparsa. Refinando a busca para as palavras-chave na ementa dos acórdãos, foi possível encontrar de maneira concentrada um maior número de decisões que se encaixavam em todos os recortes estipulados.

4. Desabilitar a opção de buscar por sinônimos.

5. Buscar decisões apenas de 2º grau, desabilitando a opção de buscar as decisões de colégios recursais.

6. Tipo de publicações pesquisadas: apenas acórdãos, excluindo-se homologações de acordo e decisões monocráticas, afinal, objetiva-se fazer uma leitura crítica dos julgados do TJSP como instituição.

7. Recorte temporal aplicado de 2016 a 2019: o site apenas permite o estabelecimento de data inicial e final do julgamento dentro de um mesmo ano, apenas. Então foram feitas quatro etapas de pesquisa:

a) 02/01/2016 a 31/12/2016

Ocorrências no ano de 2016: 38.

Exclusões: 18.

Total de decisões analisadas no ano de 2016: 20.

Foram recolhidas as seguintes decisões: 0004429-32.2014.8.26.0224, 1021093-87.2015.8.26.0224, 1018577-31.2014.8.26.0224, 0010654-39.2012.8.26.0224, 0005781-32.2014.8.26.0157, 0002779-03.2014.8.26.0562, 1020747-39.2015.8.26.0224, 0036919-22.2009.8.26.0309, 0002183-20.2010.8.26.0025, 0004004-28.2012.8.26.0627, 0026552-04.2014.8.26.0554, 0001559-50.2014.8.26.0309, 1023651-12.2015.8.26.0554, 0001236-52.2015.8.26.0554, 0016908-57.2014.8.06.0224, 1009686-04.2015.8.26.0477, 0004252-66.2012.8.26.0506, 1034974-10.2014.8.26.0114, 2151974-94.2016.8.26.0000 e 0012136-50.2012.8.26.0053.

As exclusões foram motivadas pelo não encaixe no recorte temático, como se verifica a seguir:

- 3 decisões que debatem sobre editais de concursos públicos para professores da área de educação especial e se os candidatos em cada caso preenchem ou não esses requisitos (1007570-81.2014.8.26.0114, 1013989-72.2015.8.26.0053 e 1008940-68.2016.8.26.0068).

- 2 decisões que versam sobre responsabilidade civil de empresa de transporte por acidente, e em nada tratam do direito à educação (0131029-53.2012.8.26.0100 e 1065964-60.2013.8.26.0100).

- 1 decisão que versa sobre responsabilidade civil do Estado por acidente ocorrido em escola municipal, que resultou em amputação de parte do dedo do aluno, e não disserta sobre o direito à educação das pessoas com deficiência (0000280-49.2010.8.26.0477).

- 1 decisão que versa sobre candidata com deficiência aprovada em um concurso para magistério fora das vagas do edital e sem previsão de vaga para pessoas com deficiência (0000522-05.2014.8.26.0368).

- 6 decisões que versam sobre concursos públicos e candidatos com deficiência, debatendo se cumprem ou não os requisitos do edital (0001423-38.2012.8.26.0466, 0002463-51.2008.8.26.0642, 1013483-33.2014.8.26.0053, 3001991-44.2013.8.26.0441, 0035394-89.2012.8.26.0053 e 1005201-41.2015.8.26.0224).

- 1 decisão que diz respeito à acessibilidade em unidades de saúde do Município apelante (0011578-44.2012.8.26.0032).

- 1 decisão que diz respeito à ação de indenização promovida por aluna com dificuldade de aprendizado que não é pessoa com deficiência (1128477-30.2014.8.26.0100).

- 1 decisão referente a uma ADI de Lei Municipal posteriormente revogada, que versava sobre prioridade de vagas em creches e educação infantil para crianças com deficiência, mas não trouxe à tona a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência (2210887-06.2015.8.26.0000).

- 1 decisão que versa sobre remuneração de servidora pública da área da educação (0000038-26.2015.8.26.0474).

- 1 decisão que versa sobre a inversão da verba honorária do Município para o autor do processo de 1º grau e não discute em nada a matéria e os fundamentos legais referentes à educação das pessoas com deficiência (3021477-84.2013.8.26.0224).

b) 01/01/2017 a 31/12/2017

Ocorrências no ano de 2017: 42.

Exclusões: 17.

Total de decisões analisadas no ano de 2017: 25.

Foram recolhidas as seguintes decisões: 1004538-94.2016.8.26.0309, 3018106-15.2013.8.26.0224, 3040877-84.2013.8.26.0224, 1017697-92.2015.8.26.0001, 1005508-92.2015.8.26.0224, 1006555-51.2016.8.26.0003, 0004171-28.2012.8.26.0180, 1002800-97.2016.8.26.0268, 0002727-06.2010.8.26.0058, 1025147-46.2015.8.26.0564, 1023334-18.2014.8.26.0564, 0027090-10.2011.8.26.0224, 0011440-83.2012.8.26.0224, 2141645-86.2017.8.26.0000, 1017766-80.2016.8.26.0554, 1003224-47.2016.8.26.0428, 1002225-31.2015.8.26.0428, 1028884-44.2014.8.26.0224, 1001087-55.2016.8.26.0505, 0002731-24.2015.8.26.0428, 1016037-91.2014.8.26.0100, 2068214-19.2017.8.26.0000, 2164697-14.2017.8.26.0000, 1031001-37.2016.8.26.0224 e 2184778-81.2017.8.26.0000.

As exclusões foram motivadas pelo não encaixe no recorte temático, como se verifica a seguir:

- 1 decisão que versa sobre responsabilidade civil de empresa de transporte por acidente, e em nada trata do direito à educação (0006260-85.2011.8.26.0268).

- 9 decisões que versam sobre edital de concurso público para professores da área de educação especial e se os candidatos em cada caso preenchem ou não os requisitos (2235087-43.2016.8.26.0000, 1011548-39.2016.8.26.0068, 1013164-49.2016.8.26.0068, 1011560-53.2016.8.26.0068, 1011554-46.2016.8.26.0068, 1013761-18.2016.8.26.0068, 1010627-80.2016.8.26.0068, 1014494-81.2016.8.26.0068 e 1022837-14.2016.8.26.0053).

- 3 decisões que versam sobre concursos públicos e candidatos com deficiência, debatendo se cumprem ou não os requisitos do edital (1019860-94.2015.8.26.0114, 0006843-78.2012.8.26.0642 e 2042758-67.2017.8.26.0000).

- 1 decisão que discorre sobre o fornecimento de transporte gratuito a pessoa com deficiência para que efetue tratamento de saúde, e não para que frequente AEE ou escola (1020885-83.2015.8.26.0554).

- 1 decisão que versa sobre responsabilidade bancária pelo pagamento de professores da rede pública (1001860-67.2016.8.26.0322).

- 1 decisão que analisa uma ADI de Lei Municipal, reconhecida inconstitucional, que versava sobre inclusão de determinadas matérias nos cursos de formação de educação especial, não dissertando sobre casos em específico relacionados à educação e a pessoas com deficiência (2084656-60.2017.8.26.0000).

- 1 decisão que julga embargos de declaração considerados pelo TJ de caráter nitidamente infringente. O embargante alegou contradições, omissões ou obscuridades no acórdão originário, de modo que não foi reanalisado o mérito, mas sim apenas questões processuais da sentença (1023334-18.2014.8.26.0564).

c) 01/01/2018 a 31/12/2018

Ocorrências no ano de 2018: 55.

Exclusões: 31.

Total de decisões analisadas no ano de 2018: 24.

Foram recolhidas as seguintes decisões: 1001869-67.2016.8.26.0180, 2193505-29.2017.8.26.0000, 0005409-76.2014.8.26.0224, 1002875-14.2017.8.26.0362, 1007506-03.2016.8.26.0114, 1024651-60.2016.8.26.0506, 0020210-59.2013.8.26.0053, 1000818-81.2017.8.26.0666, 1014832-18.2017.8.26.0554, 1000369-88.2017.8.26.0516, 1027690-

72.2015.8.26.0224, 1004312-95.2017.8.26.0619, 1009729-30.2017.8.26.0554, 2115035-47.2018.8.26.0000, 2035075-42.2018.8.26.0000, 1003553-88.2014.8.26.0053, 3001618-02.2018.8.26.0000, 1003546-34.2015.8.26.0224, 2158719-22.2018.8.26.0000, 1042229-72.2017.8.26.0224, 0031198-41.2013.8.26.0506, 0029322-68.2010.8.26.0405, 1028645-09.2017.8.26.0071 e 1007317-41.2016.8.26.0529.

As exclusões foram motivadas pelo não encaixe no recorte temático, como se verifica a seguir:

- 7 decisões que versam sobre editais de concursos públicos para professores da área de educação especial e se os candidatos em cada caso preenchem ou não os requisitos (1006568-31.2015.8.26.0053, 1007059-34.2017.8.26.0161, 1053285-44.2017.8.26.0114, 1001984-47.2017.8.26.0344, 1043085-69.2014.8.26.0053, 1046815-83.2017.8.26.0053 e 1000698-80.2017.8.26.0070).

- 2 decisões que versam sobre a anulação de uma multa imposta em razão da não realização de adaptações necessárias às pessoas com deficiência física, integrando como partes uma instituição escolar e a prefeitura do município. Não houve discussão sobre o direito à acessibilidade física ou outros temas relacionados à inclusão educacional das pessoas com deficiência, apenas questões administrativas e tributárias (1055430-96.2016.8.26.0053 e 0243386-49.2007.8.26.0100).

- 7 decisões que tratam de concursos públicos e candidatos com deficiência que cumprem ou não os requisitos do edital (1048648-44.2014.8.26.0053, 1003426-82.2016.8.26.0053, 2145496-36.2017.8.26.0000, 1012847-36.2017.8.26.0482, 1000397-55.2018.8.26.0408, 1014597-74.2017.8.26.0320 e 1002726-38.2018.8.26.0344).

- 1 decisão que versa sobre concessão de abono a professores do Estado de SP; apenas contém “deficiência” e “educação” na ementa de maneira esparsa (1027203-62.2017.8.26.0053).

- 1 decisão que versa sobre ação de improbidade administrativa que em nada diz respeito sobre deficiência e educação (0010341-24.2013.8.26.0457).

- 2 decisões referentes a ADIs sobre cargos em comissão não relacionados à educação inclusiva (2217244-31.2017.8.26.0000 e 2207873-43.2017.8.26.0000).

- 1 decisão que trata de recebimento de adicional de insalubridade de uma inspetora municipal de alunos por atuar em classes especiais²⁷ (0006915-60.2015.8.26.0157).

²⁷ Apesar de não tratar do direito à educação de pessoas com deficiência, sobre essa decisão excluída, resta interessante analisar que o TJSP considerou que a Tabela I, do Decreto Municipal n. 7.163/94, que atribui adicional de insalubridade de 10% a professores de educação de classes especiais e inspetores de alunos de classes especiais,

- 2 decisões sobre recursos em que servidoras públicas estaduais almejam redução da jornada de trabalho em razão de ter um filho com deficiência (1036905-32.2017.8.26.0053 e 1016172-34.2016.8.26.0068).

- 1 decisão sobre recurso em que servidora pública estadual, professora de educação básica, com habilitação em educação especial, almeja o recebimento de adicional de insalubridade, não configurada, e nada diz respeito ao direito à educação de pessoas com deficiência (3006401-48.2013.8.26.0344).

- 1 decisão sobre ação de cobrança pelo não pagamento das mensalidades de aluna de curso de especialização em educação especial (1004345-27.2017.8.26.0218).

- 1 decisão relacionada com a cassação de licença de funcionamento de instituição de ensino especializada por irregularidades (2043688-51.2018.8.26.0000).

- 1 decisão de processo em que há intenção da Apae de Porto Ferreira de restabelecer o convênio anteriormente firmado com a Secretaria Estadual de Educação para o repasse de verbas para a promoção do ensino para pessoas com deficiência. A decisão não discorre sobre o direito à educação das pessoas com deficiência (0004826-94.2012.8.26.0472).

- 1 decisão em recurso proposto por instituição sem fins lucrativos que firmou convênio com o Estado de SP para o atendimento de alunos da educação especial, no entanto, recebeu valor inferior do que o previsto na legislação, em tese (1014555-16.2018.8.26.0053).

- 1 decisão que decidiu embargos de declaração contra acórdão que confirmou sentença de primeiro grau, a qual julgou procedente o pedido de matrícula de aluno com deficiência em estabelecimento de ensino especializado. O recurso que ensejou os embargos está entre a amostra de acórdãos do ano de 2018, com mesmo número (1000369-88.2017.8.26.0516).

- 2 decisões que dizem respeito ao direito ao transporte acessível e individualizado para que o requerente possa participar de sessões de hidroterapia e tratamentos médicos – apesar de utilizarem alguns fundamentos constitucionais correlatos à educação, nota-se que a principal temática é a de saúde, fato confirmado pelo julgador (1000100-90.2016.8.26.0449 e 1007646-45.2014.8.26.0037).

d) 01/01/2019 a 31/12/2019

Ocorrências no ano de 2019: 161

ferre legislação protetiva das pessoas com deficiência. “Ademais disso, a ideia em si de que o contato com alunos com deficiência seria nocivo e poderia trazer riscos à saúde viola frontalmente o princípio da dignidade da pessoa humana, insculpido no art. 1º, III, da Constituição da República” (BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0006915-60.2015.8.26.0157**. 10. Câmara de Direito Público. Relator: Marcelo Semer. Data do julgamento: 20 ago. 2018. Data de publicação: 22 ago. 2018. p. 5).

Exclusões: 20

Observação: 2 acórdãos publicados separadamente na verdade eram partes integrantes de apenas 1, porque diziam respeito a mesma demanda. Foram fragmentados porque houve recurso por ambas as partes, mas foram estudados, aqui, como 1 acórdão só, até porque suas fundamentações legais foram as mesmas.

Total inicial de decisões analisadas no ano de 2019: 141. → Total final após a unificação de dois acórdãos que diziam respeito a mesma demanda: 140.

Foram recolhidas as seguintes decisões: 1001367-29.2017.8.26.0428, 1061194-40.2017.8.26.0114, 1000220-30.2016.8.26.0160, 1008961-22.2016.8.26.0625, 1056631-03.2017.8.26.0114, 0022571-49.2013.8.26.0053, 1040794-63.2017.8.26.0224, 1002689-16.2018.8.26.0019, 1009750-89.2018.8.26.0224, 1000145-37.2018.8.26.0219, 1041909-27.2014.8.26.0224, 10000217-27.2016.8.26.0564, 1001632-24.2017.8.26.0495, 1000164-43.2018.8.26.0219, 1004235-04.2018.8.26.0344, 1005344-88.2016.8.26.0161, 1050245-54.2017.8.26.0114, 1035760-72.2016.8.26.0053, 1029813-38.2018.8.26.0224, 3001293-90.2019.8.26.0000 e 2093736-77.2019.8.26.0000 (unificados nesta pesquisa), 1046111-47.2018.8.26.0114, 1000409-89.2019.8.26.0196, 1021037-56.2016.8.26.0309, 1013224-45.2018.8.26.0361, 1007962-06.2019.8.26.0224, 1006039-39.2018.8.26.0010, 3001655-92.2019.8.26.0000, 1005185-98.2018.8.26.0445, 1004524-11.2019.8.26.0114, 1002236-92.2019.8.26.0566, 1011602-64.2017.8.26.0037, 1001356-19.2019.8.26.0011, 1000877-88.2019.8.26.0637, 1015519-17.2018.8.26.0309, 1000429-74.2016.8.26.0523, 2259683-23.2018.8.26.0000, 1028113-27.2018.8.26.0224, 1013065-31.2017.8.26.0008, 1004715-70.2018.8.26.0347, 1001728-03.2018.8.26.0431, 1001275-64.2017.8.26.0262, 3001212-44.2019.8.26.0000, 1005745-98.2018.8.26.0361, 1000610-73.2019.8.26.0037, 1003765-92.2019.8.26.0099, 1006801-67.2018.8.26.0006, 1002666-87.2019.8.26.0099, 0013762-04.2015.8.26.0602, 1029386-75.2017.8.26.0224, 1013628-33.2017.8.26.0361, 2141368-02.2019.8.26.0000, 3002347-91.2019.8.26.0000, 1000179-19.2018.8.26.0443, 1001864-16.2019.8.26.0576, 2056422-97.2019.8.26.0000, 1008996-22.2018.8.26.0007, 1014292-19.2019.8.26.0224, 1016047-42.2018.8.26.0506, 2111479-03.2019.8.26.0000, 1003274-44.2019.8.26.0048, 1014987-43.2018.8.26.0309, 1043127-78.2018.8.26.0506, 1017410-64.2018.8.26.0506, 3002269-97.2019.8.26.0000, 1023850-50.2016.8.26.0602, 1000506-56.2019.8.26.0595, 1001370-89.2019.8.26.0047, 2158320-56.2019.8.26.0000, 1001478-87.2019.8.26.0510, 1001679-67.2019.8.26.0223, 1039658-95.2016.8.26.0602, 1001260-73.2018.8.26.0452, 1002568-85.2018.8.26.0019, 1003542-28.2018.8.26.0309, 1000206-05.2018.8.26.0248, 1008278-77.2018.8.26.0604, 1043338-87.2018.8.26.0224, 100573-

92.2019.8.26.0248, 1050064-53.2017.8.26.0114, 1002287-65.2019.8.26.0223, 2125947-69.2019.8.26.0000, 1009030-66.2018.8.26.0566, 1048235-37.2017.8.26.0114, 1005077-58.2019.8.26.0114, 2143285-56.2019.8.26.0000, 1002028-19.2017.8.26.0198, 1001767-46.2019.8.26.0663, 1000611-85.2019.8.26.0125, 1002522-65.2019.8.26.0309, 1001686-59.2019.8.26.0223, 1004147-82.2019.8.26.0100, 1001947-15.2019.8.26.0032, 1008406-35.2018.8.26.0269, 1008669-71.2019.8.26.0224, 1010687-86.2018.8.26.0196, 1016180-74.2018.8.26.0477, 1013248-26.2018.8.26.0506, 1000495-29.2019.8.26.0562, 1020806-85.2019.8.26.0224, 1010769-72.2018.8.26.0405, 1005874-34.2019.8.26.0114, 1006290-54.2018.8.26.0302, 1008716-45.2019.8.26.0224, 1001303-24.2019.8.26.0048, 1000442-98.2019.8.26.0125, 1001010-40.2017.8.26.0431, 1001003-59.2018.8.26.0125, 1009828-36.2019.8.26.0196, 0004359-82.2010.8.26.0053, 1010632-28.2019.8.26.0576, 1000609-18.2019.8.26.0125, 1011195-24.2018.8.26.0037, 1000880-50.2018.8.26.0452, 1001230-23.2017.8.26.0048, 1002221-88.2019.8.26.0319, 2166526-59.2019.8.26.0000, 1000143-06.2015.8.26.0435, 1021469-10.2018.8.26.0114, 1000423-92.2019.8.26.0125, 1008348-16.2018.8.26.0048, 2223115-71.2019.8.26.0000, 1029404-28.2019.8.26.0224, 1001676-88.2016.8.26.0459, 1011259-80.2018.8.26.0248, 1002674-66.2017.8.26.0024, 1002033-76.2019.8.26.0099, 1003461-36.2019.8.26.0506, 1024130-20.2018.8.26.0224, 1004977-03.2018.8.26.0191, 1002520-38.2019.8.26.0037, 1019029-55.2018.8.26.0562, 1002657-98.2019.8.26.0302, 1009207-86.2018.8.26.0224, 1036887-73.2018.8.26.0506, 1017013-41.2019.8.26.0224, 1000220-20.2019.8.26.0097, 1015508-49.2018.8.26.0224, 1000458-13.2018.8.26.0505, 1003755-28.2018.8.26.0505 e 1003989-22.2019.8.26.0037.

As exclusões foram motivadas pelo não encaixe no recorte temático, como se verifica a seguir:

- 8 decisões que versam sobre editais de concursos públicos para professores da área de educação especial e se os candidatos em cada caso preenchem ou não os requisitos (1062763-65.2017.8.26.0053, 1051046-27.2015.8.26.0053, 1008015-49.2018.8.26.0053, 1006283-03.2018.8.26.0451, 1058169-07.2017.8.26.0506, 1002652-33.2018.8.26.0457, 1039978-12.2017.8.26.0053 e 2189502-60.2019.8.26.0000).

- 2 decisões que tratam de concursos públicos e candidatos com deficiência que cumprem ou não os requisitos do edital (1015527-35.2018.8.26.0554 e 1009976-71.2019.8.26.0576).

- 1 decisão em ADI que versa busca em uma lei municipal que integra o texto de diversas disposições, em especiais da CDPD, relacionadas às pessoas com deficiência, no entanto, nada se debate em específico sobre a educação de PCD (2257485-13.2018.8.26.0000).

- 1 decisão que diz respeito a contrato administrativo e multa por atraso na realização de obra em escola pública (1008387-71.2013.8.26.0053).

- 1 decisão de recurso proposto por servidora pública estadual que almeja redução da jornada de trabalho em razão de ter um filho com deficiência (1000503-71.2018.8.26.0681).

- 1 decisão em recurso no qual se pleiteou o fornecimento de transporte especializado gratuito para que criança com autismo frequente instituição terapêutica, discutindo-se seu direito ao transporte e à saúde, não à educação (conforme a própria desembargadora aduziu) (1007330-91.2016.8.26.0609).

- 1 decisão em recurso interposto em sede de obrigação de fazer que condenou o Município em questão ao fornecimento de aluguel social ao autor da demanda, vítima de catástrofe natural, até disponibilização de moradia definitiva (1005900-55.2018.8.26.0344).

- 1 decisão em apelação proposta por uma instituição de ensino que foi obrigada, em sede de primeiro grau, à adaptação do prédio escolar de maneira a garantir a acessibilidade de alunos com deficiência. No entanto, o acórdão não discorre sobre o mérito, porque deixou de conhecer o recurso, vez que a Câmara Especial apenas julga casos que envolvam crianças e adolescentes em situação de risco em relação ao direito fundamental de acesso à educação – e não se reconheceu um risco real. A Câmara, portanto, deixou de conhecer o recurso, declarando sua incompetência, e determinou sua remessa a uma das Câmaras da Colenda Seção de Direito Público do TJSP (1011010-88.2017.8.26.0564).

- 1 decisão que dispõe sobre custeio de vaga em instituição especializada para tratamento de saúde do menor com deficiência, cujas fundamentações legais são massivamente relacionadas ao direito à saúde (3001120-66.2019.8.26.0000).

- 1 decisão que apenas concordou com o pedido da DPE, que estava representando PCD, de extinção do feito sem resolução do mérito, portanto nada foi discutido acerca do seu direito à educação (1018608-51.2018.8.26.0405).

- 1 decisão em ação sobre ausência de alvarás do Corpo de Bombeiro e de licenças de vigilância sanitária em creches do Município de São Sebastião (1001466-36.2019.8.26.0587).

- 1 decisão que não se encaixa no recorte temático pois, apesar de citar a obrigação ao fornecimento a transporte escolar adequado e acessível, a demanda versava sobre obrigação de fazer de fornecimento de transporte para tratamento de saúde (1008448-06.2018.8.26.0004).

Dessa maneira, a quantidade de acórdãos analisados que compuseram a amostra desta pesquisa jurisprudencial é a de **209** decisões.

4.2.3 Variáveis de pesquisa e ficha de leitura

Os dados foram analisados e registrados com a ajuda de fichas de leituras, conceituadas por Palma, Feferbaum e Pinheiro como fichas que contêm “informações relevantes sobre a decisão judicial analisada e já incorpora os critérios de análise definidos”²⁸. São compostas não apenas pelo resumo de cada decisão, mas com informações sistematizadas e o resultado da análise da pesquisadora.

Neste trabalho, elas foram compostas pelas variáveis de pesquisa essenciais para a devida referenciação e para as conclusões. Entende-se por variáveis de pesquisa o preceituado por Palma, Feferbaum e Pinheiro:

Categorias que sejam suficientes e adequadas para a análise proposta sem que sejam simples ou complexas demais a ponto de inviabilizar conclusões relevantes de pesquisa. De modo simples, pode ser considerado variável de pesquisa todo elemento que será analisado nela²⁹.

A ficha de leitura utilizada nesta pesquisa é composta pelos seguintes tópicos de anotação:

a) Tipo e número da ação

b) Câmara

c) Relator

d) Partes envolvidas

e) Data da decisão

f) Data da publicação

g) Pedido principal

h) Decisão

i) Tipo de deficiência

j) Nomenclatura utilizada

g) Fatos relevantes: como tipo de ação, sentença e argumentos dos recursos e anotações da pesquisadora

h) Fundamentação legal do acórdão

²⁸ PALMA, Juliana Bonacorsi de; FEFERBAUM, Marina; PINHEIRO, Victor Marcel. A organização da informação jurisprudencial. In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito**: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 269.

²⁹ *Ibid*, p. 129.

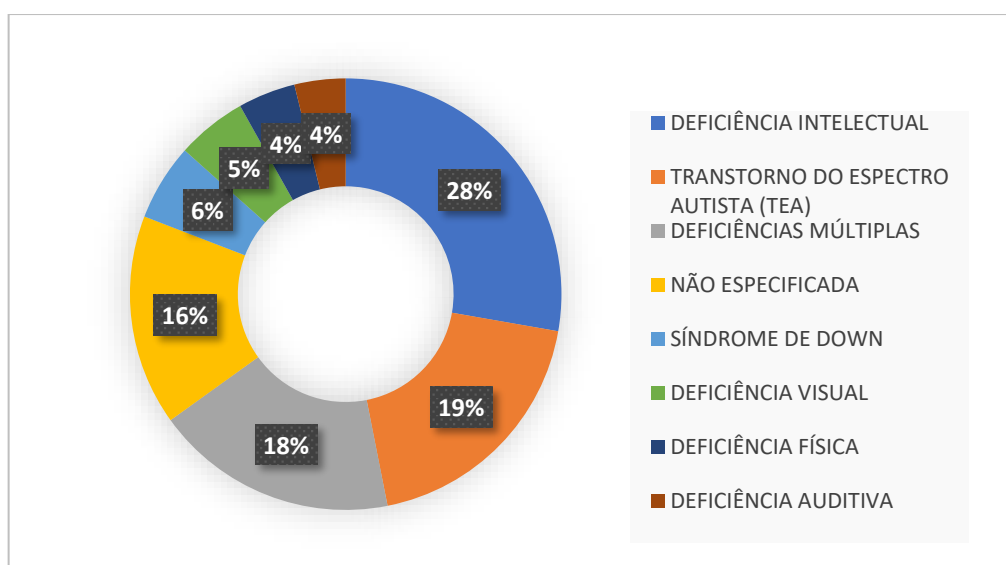
4.2.4 Análise dos elementos das decisões do TJSP de 2016 a 2019

Neste tópico, traz-se a apresentação de linhas de entendimento do TJSP e a análise dos elementos da decisão, sistematizando os dados observados nos 209 acórdãos em recursos visuais e não visuais.

4.2.4.1 Tipos de deficiência

Em números absolutos, o tipo de deficiência mais recorrente é a intelectual, apresentada em 58 decisões. Em seguida, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representaram em um dos polos em 40 decisões, pessoas com deficiências múltiplas (presença de mais de uma deficiência) em 38, pessoas com deficiências não especificadas em 33, com Síndrome de Down em 12, com deficiência visual em 11, com deficiência física em 9 e com deficiência auditiva em 8.

GRÁFICO 3 – Tipos de deficiências



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas decisões em que o julgador não deixa claro qual é o tipo de deficiência do recorrente ou do recorrido, optou-se por não subentender qual seria, trabalhando com os dados explícitos nas decisões, apenas. Em razão disso, a categoria “não especificada” representa uma quantidade considerável diante dos outros tipos de deficiência.

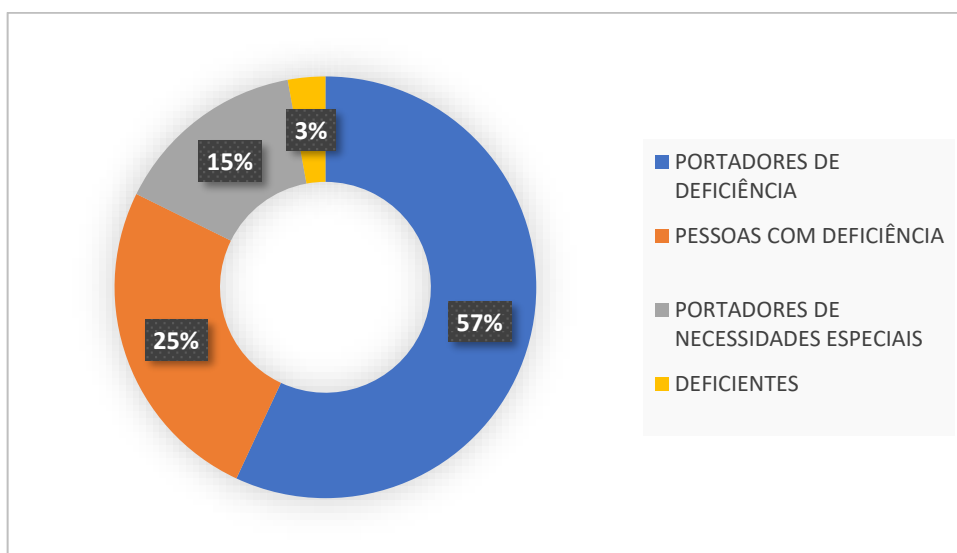
Os diplomas legais utilizados nas motivações dos desembargadores não diferiram por tipo de deficiência. Isso porque, como visto anteriormente, as legislações e os documentos internacionais que tratam sobre direito à educação das PcD costumam ser amplos e discorrem sobre variados temas, com exceção de alguns casos (como as Leis n. 10.048 e 10.098 de 2000, que tratam especificamente sobre acessibilidade).

4.2.4.2 Nomenclatura

Nesta análise, a ideia é eleger a nomenclatura mais utilizada por cada julgador em cada órgão; assim, enquanto em algumas decisões se utiliza um dos termos do início ao fim, em outras há uma mescla, em que o julgador se utiliza de duas ou três concomitantemente. Excluíram-se da análise os termos utilizados nas *citações* trazidas pelos desembargadores, considerando apenas a nomenclatura nos trechos escritos por eles mesmos.

Somando a maioria absoluta das decisões, o termo “portadores de deficiência” está presente predominantemente em 119 decisões, seguindo do termo “pessoas com deficiência”, em 53, “portadores de necessidades especiais”, em 31, e “deficientes”, em apenas 6.

GRÁFICO 4 – Nomenclaturas utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de já discorrer sobre a importância da linguagem na construção de uma sociedade inclusiva³⁰, faz-se necessário reiterar, conforme pontua Sasaki, que nela “se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência”³¹. Com a instauração internacional do paradigma da inclusão, desde a Declaração de Salamanca e CDPD, de maior expressão, pontua-se que o término mais aceito atualmente é “pessoas com deficiência”.

“Deficientes” é própria do paradigma da segregação à integração, em que se resumia as pessoas aos seus impedimentos. Pessoas são o que são, em sua complexidade, em suas vontades e em suas habilidades, sendo problemático serem representadas por uma ou outra característica como se se resumissem a isso. “O gordo”, “a lésbica” e “o deficiente” são características, portanto adjetivos, não substantivos. Em razão disso, as pessoas com deficiência, de maneira geral, não consideram ofensivo serem chamadas de “pessoas deficientes”, mas sim apenas “deficientes”.

Já “portadores de necessidades especiais” é nomenclatura própria do período integracionista, em que a deficiência e as incapacidades eram eufemizadas com termos como “especiais”, “excepcionais” e “necessidades especiais”. Do mesmo período, advém o termo “portadores de deficiência”, em transição para o período inclusivo, mas que foi abandonado desde a década de 90 pela justificativa de que a deficiência não se porta, é uma característica, como cor de olhos e altura.

Dessa forma, considerando que “pessoas com deficiência” é a nomenclatura mais amplamente aceita há, pelo menos, 30 anos, é inesperado se deparar com a massiva quantidade de decisões nas quais ainda predominou “portadores de deficiência”. Além da invisibilidade generalizada da CDPD e da LBI para os operadores de direito, pode-se citar como principal motivo para que esses números tenham se apresentado dessa forma a nomenclatura utilizada na Constituição Federal, que apesar de ter incorporado a CDPD com status constitucional, ainda não teve sua nomenclatura modificada. Assim, os julgadores usam a nomenclatura da norma que ocupa maior posição no ordenamento jurídico: “portadores de deficiência”.

Ainda sobre a nomenclatura utilizada, à parte dos termos usados de maneira geral às PCD, outro ponto observado na pesquisa é o desconhecimento dos julgadores das categorias de deficiência. Frequentemente, utilizam a terminologia “deficiência mental” para a que deveria

³⁰ No final do 2.2.2 deste trabalho, discorre-se sobre a linguagem presente da CF/88 e enumera-se o papel desta na estigmatização ou no reconhecimento das pessoas com deficiência.

³¹ SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160.

ser chamada de “deficiência intelectual”. Como estudado, deficiência mental ou psicossocial é aquela caracterizada quando uma pessoa tem uma incapacidade derivada de sua saúde mental (depressão, transtorno bipolar etc). Já a deficiência intelectual é aquela derivada de incapacidades de natureza intelectual, como os chamados “retardos mentais”³².

Outro ponto é que nas ações em que se discorre sobre o direito das pessoas com deficiência auditiva à contratação de intérprete de Libras em sala de aula, os julgadores frequentemente se referiram à Libras como “linguagem de sinais”, enquanto está sedimentado que é a língua brasileira de sinais. A diferença de língua para linguagem é que esta pode ser considerada como qualquer forma de comunicação, verbal ou não verbal, enquanto aquela é formada por regras próprias. Em razão disso, Libras é uma língua, e muitas vezes a primeira língua que as pessoas surdas aprendem; nesse caso, têm o português como segunda língua.

Dessa feita, por todas essas observações, fica latente de que há ainda certo desconhecimento por parte dos julgadores de matérias importantes relacionadas às pessoas com deficiência, problema que poderia ser sanado com uma formação inicial mais completa (na qual os operadores de direito aprendem na própria faculdade temas sobre PcD ou, ao menos, as legislações que lhe dizem respeito) ou por capacitação posterior.

4.2.4.3 Partes envolvidas e os casos da EMTU/SP e de instituições privadas de ensino

As principais partes que compõem os polos passivos e ativos das demandas são: pessoas com deficiência, representadas ou não por algum familiar, o Ministério Público, o Estado de São Paulo, municípios, instituições privadas de ensino, instituições especializadas de ensino, universidades e conveniadas para fornecimento de transporte.

Enquanto a maioria expressiva das ações são integradas por entes públicos e pessoas com deficiência, foi possível observar poucos casos em que aparecem empresas privadas e instituições; o caso mais relevante é o da Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos (EMTU/SP), que pela frequência na aparição fez com que fosse possível estabelecer um entendimento do TJSP.

Observou-se que nas ações nas quais o autor pleiteia o transporte adaptado escolar gratuito, de praxe a empresa alega ser parte ilegítima para figurar no polo passivo da ação, pois seria mera executora do serviço de transportes, sem competência para decidir quem é beneficiário ou não.

³² Frisa-se que essa terminologia é utilizada ainda no campo médico, apesar de ser extremamente rechaçada nos demais campos de estudos e pelo movimento das pessoas com deficiência.

Em todas as decisões correlatas, os julgadores invocam a Resolução STM n. 19/2009, afastando a tese arguida, principalmente com base no art. 2º de tal resolução, que aponta ser competência da EMTU/SP, como empresa delegada, o planejamento, a organização, o controle, a fiscalização e a execução do serviço de transportes³³.

Conforme apontado em um dos acórdãos analisados, “trata-se de sociedade de economia mista que **firmou convênio** com o Estado de São Paulo para fornecimento de transporte especial de alunos com deficiência”³⁴, portanto, reconhecida sua legitimidade como um dos corresponsáveis pelo transporte (corresponsável porque a EMTU sempre figurava no polo passivo junto com algum ente público, geralmente o Estado de SP e o município *in casu*).

No caso dos acórdãos nos quais instituições privadas de ensino figuravam em um dos polos, foi possível observar que não há divergência nas fundamentações legais dos desembargadores. Foram 2 acórdãos encontrados; em um deles, a instituição privada Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá figurou como apelante (Apelação n. 1006555-51.2016.8.26.0003), em outro, o Instituto Educacional Cidade São Paulo figurou como apelado (Apelação n. 1016037-91.2014.8.26.0100). Ambas tiveram como pedido principal indenização, o qual será detalhado posteriormente neste trabalho no momento de se estudar as fundamentações legais utilizadas no julgamento de cada tipo de pedido.

No primeiro caso, pleiteou-se indenização por danos morais em razão de prestação deficitária de serviços educacionais, pois prevista em contrato a contratação de intérprete de sinais, no entanto, o intérprete contratado mostrou-se omissos em seus deveres, entendendo o Tribunal pela configuração dos danos morais em razão de inegável prejuízo ao desempenho acadêmico da aluna. Como fundamentação legal, foram trabalhados o art. 205 da CF e o art. 27 da LBI, sem adentrar em questões específicas das instituições privadas de ensino.

Já no segundo, a aluna com deficiência apelante, tendo seu pedido julgado improcedente em primeiro grau, buscou indenização por danos morais em razão da recusa na sua matrícula. Apurou-se, no caso, que havia vagas para alunos, desde que não fossem alunos com deficiência, sob a alegação de que havia uma limitação de estudantes de deficiência por sala de aula. Nessa apelação, além de ter utilizado as fundamentações legais gerais, que se aplicam, também, às demandas contra os entes públicos, como os arts. 208, III e 209, I da CF, bem como o art. 4º,

³³ EMPRESA METROPOLITANA DE TRANSPORTES URBANOS. **Resolução STM n. 19, de 27 de fevereiro de 2009.** Disponível em: http://www.emtu.sp.gov.br/Sistemas/legislacao/categorias/transporte%20metropolitano/2009_res19.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

³⁴ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1005874-34.2019.8.26.0114.** Câmara Especial. Relator: Renato Genzani Filho. Data do julgamento: 14 nov. 2019. Data de publicação: 14 nov. 2019. p. 5.

III, da LDB, o desembargador trouxe o art. 28, §1º da LBI, que ensejou a ADI n. 5.357 trabalhada anteriormente. Este parágrafo veda a cobrança de taxas adicionais na matrícula de estudantes com deficiência às instituições privadas, além de obrigá-las ao cumprimento de várias das obrigações destinadas aos entes públicos, estipuladas nos incisos do artigo. Nesse mesmo momento, o desembargador ainda pontua que é criminosa a recusa à matrícula de crianças com deficiência por instituições particulares de ensino, de acordo com a nova redação do art. 8º da Lei n. 7.853/89 (alterada pela LBI):

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência [...] ³⁵.

Essa, portanto, foi a única menção a dispositivo legal específico a instituições privadas de ensino e a discussão se reteve especialmente na questão de se houve discriminação ou se a justificativa da instituição era razoável. Como tal justificativa (limitação de dois alunos com deficiência por sala de aula) não encontra previsão legal, os julgadores entenderam pela discriminação. Como as fundamentações trazidas foram bem singelas, não foi possível estabelecer um paralelo com o julgamento da ADI n. 5357, que foi mais completa na comparação das obrigações das instituições privadas e públicas de ensino.

Por fim, outro aspecto observado é que em grande parte das demandas a Defensoria Pública estava presente, litigando pelos interesses dos estudantes com deficiência. Em alguns acórdãos, a presença da Defensoria foi apenas citada por questões processuais ³⁶; em outros, os julgadores deixaram explícita a presença do órgão como maneira de reafirmar a hipossuficiência da parte requerente e a necessidade do pedido pleiteado, como se verifica: “Trata-se, ademais, no caso, de pessoa hipervulnerável, eis que possui mais de um fator gerador de hipossuficiência: é pobre (assistido pela própria Defensoria Pública), adolescente (protegido pelo ECA) e deficiente” ³⁷. Por mais que o acesso à justiça ainda não seja tão amplo, é

³⁵ BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

³⁶ Levantou-se em diversos acórdãos a discussão de se eram devidos ou não à Defensoria Pública os honorários advocatícios sucumbenciais nos casos em que a parte contrária era o Estado de São Paulo, com a conclusão unânime de que não, de acordo com a Súmula 421 do STJ que prevê que “os honorários advocatícios não são devidos à Defensoria Pública quando ela atua contra a pessoa jurídica de direito público à qual pertença”.

³⁷ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento n. 2184778-81.2017.8.26.0000**. 10. Câmara de Direito Público. Relator: Marcelo Semer. Data do julgamento: 18 dez. 2017. Data da publicação: 19 dez. 2017. p. 6-7.

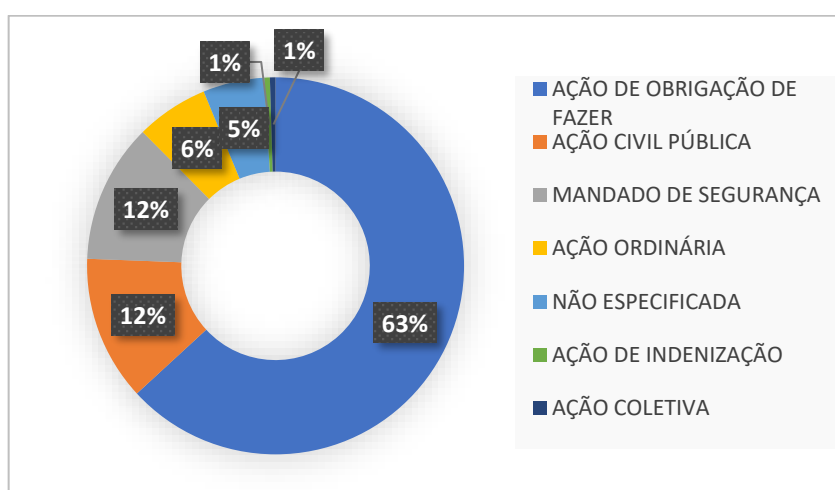
acalentador deparar-se com pessoas com deficiência hipossuficientes aptas a pleitearem seus direitos na educação por meio deste órgão.

4.2.4.4 Tipos de ações

132 decisões são referentes a obrigações de fazer, seguidas de 26 a ações civis públicas, 25 a mandados de segurança, 13 a ações ordinárias, 11 a ações não especificadas (o julgador não deixa expresso no relatório qual tipo de ação deu origem ao recurso em questão), 1 ação de indenização e 1 ação coletiva.

Há mais de uma ação que pleiteia indenização, mas que são intituladas pelo julgador como “ação ordinária”, de maneira que foram consideradas como tais.

GRÁFICO 5 – Tipos de ações



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados são curiosos na medida em que, ao contrário do que normalmente se cogita, o número de ações que representam um interesse coletivo é expressivo. Dentre as ações civis públicas, majoritariamente o que o Ministério Público pleiteia é alguma questão de interesse coletivo, como adaptação arquitetônica de estabelecimentos de ensino e contratação de intérprete de libras em uma universidade pública, pontos que são interesse não apenas alunos atuais, como dos futuros. Já as ações de obrigação de fazer e os mandados de segurança versam especialmente sobre interesses particulares, como o fornecimento de transporte escolar especializado e contratação de professores auxiliares.

É importante pontuar, no entanto, que dentre os acórdãos estudados, verificou-se não haver conflito entre os interesses individuais frente ao coletivo. Em se tratando de ações que

versam vagas em creches, a procedência do pedido implica na mera reorganização da fila de espera, restando inexistente a solução coletiva: falta de vagas. Essa discussão não se aplicou aos julgados estudados, pois os casos individuais se concentraram em questões estritamente particulares. Não se argumentou haver uma fila de espera para a contratação de professores auxiliares ou oferecimento de transporte especializado, entre outros pedidos, e essa contratação ou esse oferecimento, *in casu*, não prejudicaria alunos com deficiência de outros estabelecimentos de ensino (inclusive, poderiam ser partilhados quando alunos da mesma instituição). Assim, para cada tipo de pedido, um tipo específico de ação se mostrou mais efetivo.

4.2.4.5 Pedidos principais

Pela diversidade dos pedidos principais, restou comprometida a ideia de formular um gráfico, de maneira que se intentou esquematizar os dados no seguinte quadro:

QUADRO 1 – Pedidos principais em números absolutos

PEDIDOS PRINCIPAIS	NÚMERO DE DECISÕES
PROFESSOR AUXILIAR	83
TRANSPORTE ESCOLAR ESPECIALIZADO GRATUITO	60
MATRÍCULA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIALIZADA	24
MATRÍCULA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIALIZADA + TRANSPORTE ESCOLAR ESPECIALIZADO	8
PROFESSOR AUXILIAR E PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	7
INDENIZAÇÃO POR DANO MORAL	5
INTÉRPRETE DE LIBRAS	4
PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	4
MATRÍCULA EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	3
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	3
TRANSPORTE ESCOLAR ESPECIALIZADO + PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	1
TRANSPORTE ESCOLAR ESPECIALIZADO + PROFESSOR AUXILIAR + PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	1
PROFESSOR AUXILIAR ESPECIALIZADO EM BRAILE + MATERIAL DIDÁTICO EM BRAILE	1
TRANSFERÊNCIA ENTRE INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS DE ENSINO	1
PROFESSOR AUXILIAR + MATERIAL DIDÁTICO AMPLIADO	1
ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO	1
MATRÍCULA E PERMANÊNCIA DO AUTOR NO ANO ESCOLAR (REPETIÇÃO DO ANO ESCOLAR)	1
VAGA EM CRECHE + PROFESSOR AUXILIAR + TRANSPORTE ESCOLAR ESPECIALIZADO	1
TOTAL	209

Fonte: Elaborado pela autora.

Até 2018, os pedidos por transporte escolar especializado gratuito se apresentaram em maioria absoluta, no entanto, principalmente após junho de 2019, quando apareceram mais expressivamente na busca os julgados da Câmara Especial do TJSP, os números se reverteram e esse pedido foi superado pelo de professor auxiliar em sala de aula.

De início, em se tratando do paradigma da educação inclusiva, parece estranha a ideia de 24 decisões em ações nas quais se pleiteava matrícula em instituição de ensino especializada, vez que as normas atuais exigem dupla matrícula em rede regular de ensino e em atendimento educacional especializado. No entanto, *in casu*, em existindo recomendação médica de matrícula apenas em instituição especializada, de maneira a melhor suprir as necessidades educacionais de cada aluno, o TJSP vem entendendo ser possível matrícula única em centros como Casa da Mãe Operária, APAE, entre outros.

4.2.4.6 Fundamentações legais: os diplomas legais que embasaram as decisões

Pela diversidade de diplomas legais apresentados, os dados foram organizados no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Fundamentações legais em número de menções

FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS	MENÇÕES
CONSTITUIÇÃO FEDERAL (CF)	202
LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI)	144
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA ED. NACIONAL (LDB)	132
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)	125
LEI N. 7.853/1989	42
CONVENÇÃO INTERNACIONAL (CDPD)	36
LEI N. 12.764/12	30
LEIS MUNICIPAIS	11
CONSTITUIÇÃO ESTADUAL	11
DECRETO N. 7.612/11	3
LEIS ESTADUAIS	2
LEI N. 10.216/01	2
DECRETO N. 7.611/11	2
LEI N. 7.347/85	1
LEI N. 10.098/00	1
LEI N. 8.265/93	1
RESOLUÇÃO 02/2001 CEB	1
DECRETO N. 5.626/05	1
DECRETO N. 3.298/99	1
LEI N. 10.436/2002	1
DECRETO N. 8.368/14	1

Fonte: Elaborado pela autora.

O número de menções de que se trata o quadro é limitado a uma menção por decisão. Por exemplo, em se tratando da Constituição Federal, os julgadores geralmente a citam mais de uma vez no decorrer da decisão, mas contabilizou-se uma menção por acórdão.

Dentro de cada diploma legal, catalogaram-se os dispositivos mencionados:

a) Constituição Federal: artigos 1º, III; 3º, IV; 5º, caput, §1º; 6º, III; 23, II; 30, IV e V; 127, caput; 196; 197; 198, II; 200; 203, IV; 205; 206, I, III, IV e VII; 207; 208, I, II, III, IV, VI e VII, §1º, II e §2º; 209, I; 211, §2º; 226, §1º, I; 227, II, §1º, II; 239, §2º; e 244.

b) Lei Brasileira de Inclusão: artigos 1º; 3º, XIII; 4º; 5º; 8º; 9º, II e V; 21; 22; 27; 28, I, §1º; e 53.

c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos 2º; 3º, I; 4º, III; 5º; 10, II, VI e VII; 11; 37; 38; 58, §1º, §2º e §3º; 59, I e III; e 60.

d) ECA: artigos 1º; 3º; 4º, parágrafo único, “b”; 11, §1º e §2º; 53, caput, I; 54, II e III, §1º; 59, §1º, II; 98, I; 100, II, VI e VIII; e 208, II e VII.

e) Lei n. 7853/89: artigos 1º; 2º e 3º.

f) Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: artigos 1º; 2º; 3º; 4º; 5º; 9º; 19; 20; e 24.

g) Lei n. 12.764/12: artigo 3º, IV, “a”.

h) Decreto n. 7.612/2011 (Plano Viver sem Limite): artigos 1º; 2º; 4º; e 9º.

i) Lei n. 10.216/01: artigo 3º.

j) Decreto n. 7.611/11: artigos 1º; 2º; e 3º.

k) Lei n. 7347/85: artigo 5º, I.

l) Lei n. 8265/93: artigo 25, IV

m) Resolução 02/2001 CEB: artigo 7º.

n) Decreto n. 5.626/05: artigos 21; 22; e 23.

o) Lei n. 10.436/02: artigo 2º.

p) Decreto n. 8.368/14: artigo 4º.

Observou-se que frequentemente os julgados utilizam fundamentação constitucional do direito à saúde das pessoas com deficiência (artigos 196, 197 e 198, II) em vez de empregar os dispostos relacionados ao direito à educação. Isso é mais um resquício do modelo médico, de integração social, no qual a deficiência era uma questão médica, de saúde.

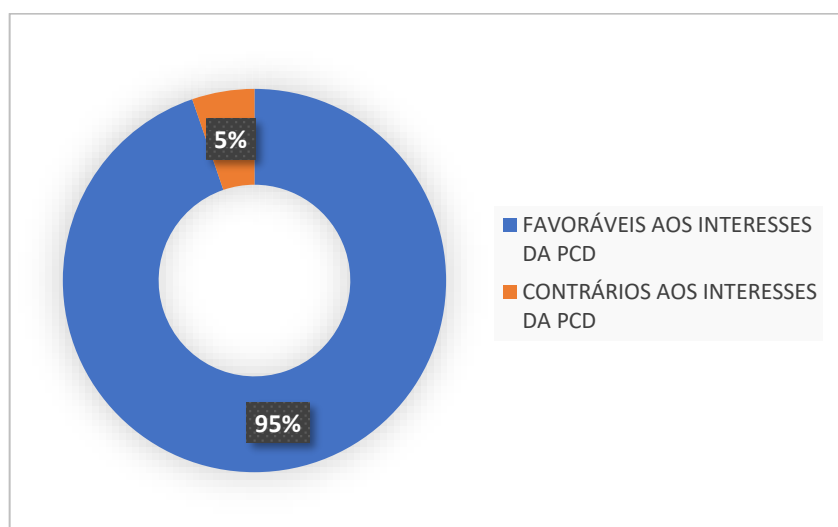
Outra conclusão é de que enquanto as legislações estudadas no capítulo 2 deste trabalho apareceram com frequência nas motivações dos julgadores nos acórdãos estudados, as políticas públicas citadas no capítulo 3 foram subaproveitadas nas fundamentações legais, o que é curioso, pois por possuírem previsões mais específicas entre si, poderiam ser aproveitadas em diferentes temas.

Por fim, verificou-se que as normas constitucionais sobre direito à educação são suficientes para a afirmação dos direitos nos casos concretos; os demais diplomas legais apenas apoiam em pontos específicos. Assim, citando os dispositivos constitucionais, os julgadores já afirmavam a existência desses direitos, utilizando as demais leis mais como uma maneira de complementar essas afirmações.

4.2.4.7 Fundamentações legais: motivos dos julgamentos contrários aos interesses da pessoa com deficiência

Em números absolutos, das 209 decisões analisadas, 198 foram julgadas favoráveis aos interesses da pessoa com deficiência interessada (ou futuramente interessadas, nas ações de cunho coletivo) e apenas 11 foram desfavoráveis. Em porcentagens:

GRÁFICO 6 – Resultados dos julgamentos



Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de poucas decisões desfavoráveis, será possível adentrar à esfera de cada uma e analisar os motivos pelos quais os julgadores não decidiram em favor das pessoas com deficiência:

a) Apelação n. 1020747-49.8.26.0224

Trata de ação de rito ordinário ajuizada pelas apeladas, uma aluna com deficiência intelectual e Síndrome de Down e sua mãe, pleiteando o oferecimento de transporte especializado gratuito de ida e volta de sua casa até o estabelecimento onde recebe atendimento educacional especializado. A sentença de primeiro grau julgou o pedido procedente e a Prefeitura Municipal de Guarulhos apelou, alegando que a gratuidade na utilização do transporte público regular já era suficiente aos interesses das apeladas.

Apoiando-se no fato de que a aluna não possuía nenhum tipo de dificuldade de mobilidade ou deficiência física e que não foi provado por ela de que os serviços regulares fornecidos eram insuficientes, o recurso foi provido, em desfavor dos interesses da parte autora. A julgadora

entendeu que a alegação de impossibilidade da família em acompanhá-la deveria ter vindo com comprovação efetiva, vez que a impossibilidade, por si só, “não implica na obrigação estatal em oferecer o transporte nos termos pleiteados, até porque não se trata de dificuldade decorrente da deficiência, sendo comumente enfrentada por famílias com filhos menores”³⁸.

Salienta-se que no acórdão não foi utilizada nenhuma fundamentação legal além de duas leis municipais sobre transporte. Assim, é possível notar um desconhecimento profundo ou falta de aplicação das normas estudadas no capítulo 2 e nas políticas públicas estudadas no capítulo 3 deste trabalho, visto que até na CDPD, com status constitucional, há previsão expressa de que quaisquer medidas individuais de apoio necessárias à plena efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência devem ser tomadas pelos Estados parte, dentre o qual se pode incluir o transporte escolar especializado.

b) Apelação n. 1009686-04.2015.8.26.0477

Versa sobre mandado de segurança impetrado pela apelante contra ato do Secretário da Educação do Município de Praia Grande/SP que a impediu de efetuar matrícula em instituição de ensino regular municipal, por ser maior de dezoito anos. A sentença julgou improcedente o pedido, vez que, em razão de sua idade, deveria frequentar instituição que ofereça educação escolar a jovens e adultos³⁹.

O julgador acompanhou a motivação do juízo de primeiro grau e negou provimento ao recurso da autora, com base nos artigos 37, 38 e 4º da LDB (educação básica dos 4 ao 17 anos e educação de jovens e adultos). Como não foi comprovada a impossibilidade dela em frequentar esse tipo de educação, não se vislumbrou o seu direito líquido e certo.

Os casos que dizem respeito à EJA no TJSP podem ser entendidos no sentido de que pessoas com deficiência maiores possuem direito a uma educação inclusiva de qualidade, no entanto, no estabelecimento de ensino adequado com sua idade, seja aqueles que fornecem educação de jovens e adultos, como instituições especializadas que atendem independentemente da idade.

c) Apelação n. 1034974-10.2014.8.26.0114

³⁸ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1020747-49.8.26.0224**. 2. Câmara de Direito Público. Relatora: Luciana Almeida Prado Presciani. Data do julgamento: 31 maio 2016. Data da publicação: 31 maio 2016. p. 6.

³⁹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1009686-04.2015.8.26.0477**. 4. Câmara de Direito Público. Relator: Paulo Barcellos Gatti. Data do julgamento: 29 ago. 2016. Data da publicação: 1 set. 2016.

No bojo da ação ordinária, os autores pleitearam o fornecimento de transporte educacional especial adequado e gratuito até o local onde recebem AEE, sendo julgado improcedente o pedido em relação ao Estado de SP e à EMTU/SP e extinto o feito sem resolução do mérito em relação ao Município de Campinas e a Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas. Sucumbentes, eles apelaram, buscando a reversão do julgado, alegando serem pessoas com deficiência, titulares do direito ao transporte educacional especial.

Fundamentando-se na CF, o julgador reconheceu o direito de transporte especial a pessoas com deficiência, como parte da jurisprudência dominante do TJSP, pontuando ser inegável “o dever do Poder Público de garantir aos portadores de deficiência o acesso à educação, direito fundamental constitucionalmente assegurado, o que engloba o devido deslocamento”⁴⁰. No entanto, no caso, analisou não haver comprovação da deficiência, ausentes documentos que atestassem a condição dos apelantes ou a matrícula na escola para a qual desejavam ser transportados. Apenas estavam presentes um documento padronizado e idêntico, que não descrevia a situação específica de cada um dos estudantes, e um documento que não poderia ser considerado como declaração da instituição de ensino, em razão de faltar assinatura, timbre ou qualquer elemento que indicasse proveniência ou autenticidade.

Portanto, embasando-se no artigo 373, I, do CPC, pois cabendo a eles comprovarem fato constitutivo de seu direito, negou provimento ao recurso.

Nesse caso, o que se verifica não é uma aplicação de lei contrária aos interesses do aluno com deficiência, mas sim a falta de requisitos processuais mínimos (como a prova) para que o pedido fosse acolhido e provido.

d) Apelação n. 0004171-28.2015.8.26.0180

Trata de ação de obrigação de fazer ajuizada pela estudante com deficiência, representada pelos seus pais, em desfavor do Município de Espírito Santo do Pinhal e Estado de SP, pleiteando rematrícula na Escola Estadual em que costumava estudar até 2011. Alegando recusa imotivada em mantê-la matriculada, encaminhando para instituição de ensino especializada, contra sua vontade, a estudante pontuou que lhe foi cerceado o seu direito à educação inclusiva. A sentença de primeiro grau extinguiu o feito sem resolução do mérito em relação ao Município e julgou improcedente em relação ao Estado.

⁴⁰ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1034974-10.2014.8.26.0114**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Manoel Ribeiro. Data do julgamento: 28 set. 2016. Data da publicação: 28 set. 2016. p. 5.

O desembargador, analisando a questão, pautando-se na CF, na LDB, na Lei n. 7.853/89, na LBI e na CDPD, reconheceu a obrigação do poder público de fornecer às pessoas com deficiência uma educação especializada e inclusiva, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, considerou, *in casu*, que a aluna, em razão da sua idade (mais de 23 anos) e do seu nível de escolaridade (nível básico, do 1º ao 5º ano), não poderia ser matriculada na rede regular junto às demais crianças, mas que pode ser matriculada tanto em instituições especializadas, como decidido pelo Estado, ou em escolas para educação de jovens e adultos⁴¹. É um caso semelhante ao anteriormente estudado (b).

e) Apelação n. 0011440-83.2012.8.26.0224

A autora, estudante universitária com deficiência física, ingressou com ação ordinária pleiteando indenização por demora no cumprimento da tutela de urgência concedida em outro processo, no qual a Prefeitura Municipal de Guarulhos restou obrigada a conceder transporte educacional adaptado e gratuito para que pudesse frequentar a universidade onde estuda.

A sentença de primeiro grau julgou o pedido improcedente, por entender que a demora no cumprimento da tutela de urgência não pode se caracterizar como dano moral e o desembargador acompanhou esse entendimento, aduzindo que o ocorrido era mero dissabor, não comprovado qualquer dano material ou moral que ensejasse indenização⁴². O que foi discutido, portanto, não foi o direito ao transporte educacional especializado, mas sim se havia direito a danos morais pela demora no cumprimento da tutela, o qual o TJSP considerou inexistente.

f) Apelação n. 1001367-29.2017.8.26.0428

Trata-se de ação de obrigação de fazer na qual o autor, estudante com deficiência, pleiteia a transferência de sua matrícula de determinada escola especializada (Luz) a outra, de sua escola (Instituto Ser), em face do Município de Paulínia.

A sentença julgou improcedente o pedido e o autor apelou, alegando a obrigação do poder público em prover educação às pessoas com deficiência, garantindo o atendimento educacional especializado, fato com o qual o desembargador concordou, motivando-se na CF e na LDB. No entanto, negou provimento ao recurso, por entender que:

⁴¹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0004171-28.2012.8.26.0180**. 13. Câmara de Direito Público. Relator: Spoladore Dominguez. Data do julgamento: 10 maio 2017. Data da publicação: 11 maio 2017.

⁴² BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0011440-83.2012.8.26.0224**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Leonel Costa. Data do julgamento: 16 ago. 2017. Data da publicação: 1 ago. 2017.

Note-se que, pela documentação juntada, do processo administrativo, demonstra que **a atividade prestada nos institutos é semelhante (cf. fls. 20 e 73, 82/86). O convênio com o Instituto Ser é mais oneroso ao Município (fls. 51), do que o Instituto Luz (fls. 86).** Deste modo, como concluído pela sentença, **o autor está recebendo atendimento da Municipalidade, não sendo possível a ele escolher o estabelecimento que deseja.** Note-se que **não foi feita pelo autor prova (que seria documental e não testemunhal), de que há absoluta ineficiência no tratamento que vem recebendo no Instituto Luz**⁴³.

Assim, a decisão julgou desfavorável ao estudante com deficiência, baseando-se no fato de que é discricionariedade do poder público escolher a instituição de ensino com menor custo possível, desde que alcançados os objetivos de fornecer-lhe uma educação inclusiva de qualidade.

Dessa feita, a educação inclusiva, pelo TJSP, não é aquela prestada em estabelecimento à escolha do estudante com deficiência e de sua família, mas aquela que presta uma educação de maneira eficiente e de qualidade.

g) Apelação n. 1004524-11.2019.8.26.0114

O autor, um estudante menor com deficiência intelectual, ingressou com ação de obrigação de fazer a fim de pleitear o fornecimento de transporte gratuito e especializado da sua residência até o local onde recebe AEE. A sentença julgou o pedido procedente, motivo pelo qual a EMTU recorreu, alegando que ele poderia fazer uso do Cartão Bom Especial, que isenta o pagamento da tarifa, já que o serviço especializado (Ligado) é destinado apenas aos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida.

Em razão da deficiência do autor ser intelectual, e não física, e ausentes distúrbios de comportamento que justificassem a necessidade de transporte especializado, o julgador deu provimento à apelação, julgando improcedente a demanda, com base na CF, LDB, ECA e na LBI⁴⁴.

Nesse caso, não se entende pelo retrocesso ao direito à educação das pessoas com deficiência, mas apenas uma falta de comprovação de que o transporte especializado era indispensável para a efetivação plena deste direito ao aluno em questão, pois sendo pessoa que

⁴³ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1001367-29.2017.8.26.0428**. 2. Câmara de Direito Público. Relator: Claudio Augusto Pedrassi. Data do julgamento: 8 fev. 2018. Data de publicação: 8 fev. 2018. p. 7.

⁴⁴ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1004524-11.2019.8.26.0114**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 23 set. 2019. Data de publicação: 23 set. 2019.

se utiliza do transporte regular público sem limitações ou problemas, este já lhe serve para que possa se deslocar à escola.

h) Agravo de instrumento n. 2141368-02.2019.8.26.0000

Trata-se de ação de obrigação de fazer na qual o autor, estudante menor com deficiência intelectual, pleiteia a contratação de professor auxiliar para atuação pedagógica em sala de aula, em desfavor do Estado de São Paulo, com pedido de tutela de urgência. A decisão indeferiu a liminar, de modo que o autor agravou, alegando que a LBI e a CF garantem o direito a um professor auxiliar.

Com fulcro no artigo 300 do CPC, que trata dos requisitos autorizadores da concessão da tutela, o julgador aduziu que inexistem nos autos elementos que evidenciem a probabilidade do direito, como “qualquer documento médico ou elaborado por profissional qualificado que informe a necessidade do agravante de ser acompanhado por um professor auxiliar diariamente”⁴⁵. Afirmar haver o direito em lei para tal contratação (CF, LBI, ECA e LDB), mas que, *in casu*, a necessidade do estudante ainda não estava evidenciada. Aqui, mostra-se outro caso em que a óbice se deu por motivos puramente processuais.

i) Remessa Necessária n. 1043127-78.2018.8.26.0506

Esta é a única das 11 decisões desfavoráveis na qual o Ministério Público figura como uma das partes. Trata-se de mandado de segurança impetrado pelo MP em face de ato do Secretário Municipal da Educação de Ribeirão Preto, que não acatou o pedido de contratação de professor auxiliar em sala de aula em que o aluno com deficiência intelectual interessado estuda.

A sentença julgou extinto o feito sem resolução do mérito, por ilegitimidade passiva, uma vez que a escola frequentada pelo estudante pertence à rede estadual de ensino. Nessa mesma esteira, apesar de reafirmar a existência do direito ao acompanhamento por professor auxiliar, com fulcro na CF, na LBI, na LDB e no ECA, o desembargador reconheceu manifesta carência do pedido, *in casu*, por ser o Município parte ilegítima para fornecer o benefício, “que importaria na atividade dentro de estabelecimento escolar de ente público diverso”⁴⁶. Por se tratar de recurso oficial e não voluntário, há a probabilidade de que após a sentença de primeiro

⁴⁵ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento n. 2141368-02.2019.8.26.0000**. Câmara Especial. Relator: Renato Genzani Filho. Data do julgamento: 9 out. 2019. Data de publicação: 9 out. 2019. p. 3.

⁴⁶ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária n. 1043127-78.2018.8.26.0506**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 17 out. 2019. Data de publicação: 17 out. 2019.

grau o MP tenha voltado a ingressar com a ação, dessa vez contra o ente público legítimo (Estado de São Paulo).

j) Agravo de Instrumento n. 2158320-56.2019.8.26.0000

Esta decisão foi proferida no mesmo sentido da “h”, vista anteriormente. Isso porque o julgador não deixou de reconhecer o direito à pessoa com deficiência, mas apenas julgou não ser o momento processual propício para fazê-lo.

Diz respeito a ação de obrigação de fazer em que aluno menor, com deficiência não especificada, pleiteou vaga em estabelecimento de ensino especializado no atendimento de crianças com deficiência, preferencialmente na Escola Especial de Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social, com pedido de tutela de urgência, à qual a decisão de primeiro grau não acatou, ensejando o recurso. O autor alegou que possui dificuldades no acompanhamento das atividades na escola onde se encontra matriculado e violação ao direito à educação.

Na decisão, o julgador analisou tanto o art. 300 do CPC quanto a legislação referente à educação das pessoas com deficiência, observando que o laudo médico não indicou veemente o direito postulado, apenas apontando o diagnóstico da criança, e que o ente público agravado prestou informações de que foi disponibilizada sala de recursos próxima de sua residência⁴⁷.

Diante desses fatos, estando o autor matriculado em estabelecimento escolar com possibilidade de atendimento educacional especializado e sem provas irrefutáveis da necessidade de transferência da matrícula, entendeu-se por negar provimento ao agravo de instrumento, prevalecendo o regular andamento do feito, para que depois da fase probatória o juízo de primeiro grau pudesse decidir o direito.

k) Apelação n. 1010769-72.2018.8.26.0405

A última decisão diz respeito a obrigação de fazer na qual o autor, estudante menor com deficiência intelectual e TEA, pleiteia matrícula em instituição de ensino especializada. A sentença julgou procedente em parte a demanda, determinando que o Município de Osasco providencie acompanhamento especializado ao aluno, mantida sua matrícula na rede regular de ensino.

O Município recorreu da decisão, alegando ter sido indevidamente condenado ao pagamento de honorários sucumbenciais.

⁴⁷ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de Instrumento n. 2158320-56.2019.8.26.0000**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 21 out. 2019. Data de publicação: 21 out. 2019.

Além dessa alegação e com base na CF, no ECA, na LDB, na LBI e na Lei n. 12.764/12, o julgador concluiu que:

Conforme relatórios a fls. 21/25, o autor tem letra legível, traçado satisfatório, e embora apresente dificuldades na ortografia, não desiste de executar as tarefas e solicita auxílio. Há, ainda, informações de que a escola vem realizando procedimentos pedagógicos visando ao desenvolvimento das dificuldades pontuais do autor, bem como que já foi oferecido à sua genitora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso (SR) para autistas na Escola Dep. Guilherme. Tudo indica, nesse contexto, que as necessidades pedagógicas especiais do autor estão sendo atendidas de forma adequada na unidade escolar em que se encontra. Não consta dos autos qualquer relatório médico elaborado por neurologista que ateste a efetiva necessidade de transferência do menor para a unidade particular específica referida na inicial, tampouco de acompanhamento por professor especializado particular em sala de aula. Aliás, sequer foi postulado o fornecimento de professor auxiliar, nem mesmo de forma subsidiária, na petição inicial⁴⁸.

Não havendo comprovação da necessidade de matrícula em instituição de ensino especializada e não havendo pedido de acompanhamento por professor especializado em sala de aula (sentença *extra petita*), o julgador deu provimento ao recurso da municipalidade e julgou improcedente a ação.

Pode-se extrair, portanto, dessas 11 decisões desfavoráveis às pessoas com deficiência que é necessária comprovação em específico dos pedidos. Os direitos estão sendo, com exceções, reafirmados no TJSP, que se embasa em diversas legislações e até na CDPD para afirmar que estudantes com deficiência têm direito ao acompanhamento por professor auxiliar ou ao transporte escolar adaptado e gratuito, no entanto, *in casu*, na maioria faltou comprovação da necessidade ou da deficiência. Em alguns por não ser o momento processual adequado (nos agravos de instrumento), em outros por não haver comprovação em definitivo.

4.2.4.8 Argumentos frequentes dos integrantes do polo contrário às pessoas com deficiência

Neste apartado da pesquisa, foram estudados os argumentos mais frequentes trazidos pelos entes públicos municipais e estadual, pelas instituições de ensino superior e especializadas, pelas empresas de transporte público, enfim, por todos aqueles que compuseram o polo contrário ao ocupado pelas pessoas com deficiência ou pelo MP nas 209 decisões analisadas.

⁴⁸ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1010769-72.2018.8.26.0405**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 11 nov. 2019. Data de publicação: 11 nov. 2019. p. 6-7.

Alegou-se majoritariamente, a depender de cada caso:

- Que o direito à educação e as demais normas das quais são titulares as pessoas com deficiência são normas apenas programáticas;
- Que em uma disputa entre um direito individual e um direito coletivo, não se pode privilegiar uma pessoa em detrimento de outras, por violação do princípio da isonomia (em casos como transporte adaptado ou professor auxiliar em sala de aula);
- Que há ilegitimidade passiva, em uma dança entre o que seria de competência do Estado e competência dos municípios, principalmente nas que versam sobre transporte escolar adaptado: quando os alunos estão matriculados: a) em instituições de ensino especializadas; b) na rede estadual, quando o requerido é o município; ou c) na rede municipal, quando o requerido é o Estado;
- Que é desnecessário o transporte especial, sendo suficiente a gratuidade no transporte público regular;
- Que há de se observar os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade;
- Que o MP não tem legitimidade ativa para ingressar com ação em defesa dos direitos das pessoas com deficiência;
- Que há perda superveniente do objeto, pela concessão após determinação judicial em primeira instância;
- Que há inexistência de previsão legal para o fornecimento de transporte educacional especializado gratuito e professor auxiliar em sala de aula;
- Que a educação especial deve ser provida preferencialmente em escola regular, com apoio do AEE, e não em instituição especializada de ensino (nas ações em que resta comprovado por equipe multidisciplinar e médicos que o aluno será mais bem atendido em instituições especializadas);
- Que há carência de docentes interlocutores de Libras;
- Que é imprescindível a prova pericial para comprovação da necessidade do pedido principal (transporte educacional especializado, intérprete de libras, professor auxiliar, entre outros), não bastando relatórios médicos e documentos afins; e
- Que as doenças, *in casu*, não são consideradas necessidades especiais ou deficiência, como nas ações em que alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e dislexia pleitearam a contratação de professor auxiliar em sala de aula, bem como nos casos em que se pleiteou profissional de apoio escolar para alunos com diabetes e transporte escolar gratuito para aluno com cardiopatia.

A respeito dessa última alegação, é certo que não são consideradas deficiências, mas nos casos o TJSP entendeu que seriam necessárias medidas especializadas para que esses alunos tivessem uma educação de qualidade, utilizando como analogia as normas relativas ao direito à educação das PCD. Mostrou-se entendimento pacífico no TJSP pela possibilidade de aplicação destas normas ainda que os estudantes não sejam pessoa com deficiência.

Quanto às outras alegações, retornar-se-á a elas no subtópico seguinte, por se tratar de entendimentos consolidados pelo TJSP.

4.2.4.9 Fundamentações legais: teses fixadas e entendimentos predominantes

Neste último tópico da pesquisa jurisprudencial, evidenciam-se os entendimentos predominantes observados por meio da análise dos 209 acórdãos do TJSP, do ano de 2016 ao de 2019. Serão trabalhadas aquelas teses que se repetem em inúmeros julgados e as quais foram consideradas pelos próprios julgadores como “entendimento consolidado da Corte”.

a) Transporte escolar especializado gratuito

Sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, pontua Alessandra Bezerra que “o acesso às escolas por meio de transporte público gratuito se transformou em uma das questões mais relevantes, por representar exatamente uma das primeiras barreiras a serem transponíveis”⁴⁹. O TJSP tem diversos entendimentos relacionados a essa matéria.

De início, para a concessão do pedido de transporte educacional especializado, na mesma esteira do estudado nas decisões desfavoráveis, os interessados devem sempre provar a necessidade desse tipo de transporte, demonstrando a insuficiência do transporte regular público, ainda que gratuito.

Em relação à arguição do ente público sobre a ilegitimidade passiva, quando os alunos estão matriculados em instituições de ensino especializadas, na rede estadual quando o requerido é o município ou na rede municipal quando o requerido é o Estado, entende-se ser irrelevante onde esteja matriculado, invocando o artigo 208, III, da Constituição Federal, que não impõe exigência alguma⁵⁰.

⁴⁹ BEZERRA, Alessandra Cristina Amaral. **Educação especial:** direito e judicialização para concretização de políticas públicas. 2016. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. p. 40-41.

⁵⁰ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0004429-32.2014.8.26.0224**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Manoel Ribeiro. Data do julgamento: 3 fev. 2016. Data da publicação: 3 fev. 2016.

Também restou reafirmado que o não oferecimento do transporte implica em ofensa ao próprio direito à educação, bem como à dignidade humana, à inclusão das pessoas com deficiência à vida comunitária e à cidadania.

Nesse sentido, extrai-se trecho da Apelação n. 1023651-12.2015.8.26.0554, de relatoria de Heloísa Martins Mimessi:

Não se ignore ainda que a efetivação dos direitos fundamentais tem espectro amplo, de modo que não basta o fornecimento de vaga em local adequado para tratamento e ensino, sem que se criem condições próprias para sua fruição, como, no caso dos autos, o fornecimento de transporte adequado. Admitir o contrário implicaria em proteção incompleta e deficiente, o que não se coaduna com os princípios fundamentais do Estado⁵¹.

Entende-se, inclusive, que o meio de transporte adequado garante não apenas a preservação da integridade física e psíquica da PCD que dele necessita, mas também de terceiros usuários⁵².

Por fim, em se tratando de obrigação de prestação continuada, sob a alegação de que há perda superveniente do objeto, pela concessão após determinação judicial em primeira instância, o TJSP consolidou a tese de que é necessária uma sentença de mérito para reafirmar o direito ao transporte.

O relator José Maria Câmara Junior, no bojo da Apelação n. 0012136-50.2012.8.26.0053, pontuou que:

Acontece que a obrigação é de prestação continuada, cabendo aos réus o cumprimento diário da medida. Fica a indagação: se houver descumprimento dessa obrigação, qual caminho trilhará a parte para satisfazer um direito que foi reconhecido pelas rés de forma implícita? E mais: Como as rés averiguarão a necessidade do transporte público especializado?⁵³.

Assim, o TJSP reformou sentenças que julgaram extintas as ações sem resolução do mérito, dando provimento às pessoas com deficiência, com base nos demais entendimentos aqui estudados.

⁵¹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1023651-12.2015.8.26.0554**. 5. Câmara de Direito Público. Relatora: Heloísa Martins Mimessi. Data do julgamento: 5 ago. 2016. Data da publicação: 5 ago. 2016. p. 7-8.

⁵² BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1018577-31.2014.8.26.0224**. 1. Câmara Extraordinária de Direito Público. Relator: Sidney Romano dos Reis. Data do julgamento: 22 fev. 2016. Data da publicação: 23 fev. 2016. p. 4.

⁵³ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0012136-50.2012.8.26.0053**. 6. Câmara de Direito Público. Relator: José Maria Câmara Junior. Data do julgamento: 6 dez. 2016. Data da publicação: 6 dez. 2016. p. 4-5.

b) Normas meramente programáticas

As normas programáticas, segundo José Afonso da Silva, são aquelas que “dependem de providências institucionais para sua realização”⁵⁴. Tradicionalmente, essas normas tinham em xeque sua eficácia, pois ao dependerem de realizações futuras eram consideradas com força diminuída. No entanto, atualmente se entende que as normas programáticas vinculam não apenas o legislativo, como também o judiciário, por assinalarem uma finalidade a ser atingida ou por estabelecerem restrições, limites e critérios para o alcance dessa finalidade⁵⁵.

Não houve uma só decisão que concordou com os argumentos trazidos pelos entes públicos de que as normas sobre direito à educação e direitos das pessoas com deficiência, trazidos pelas partes contrárias, tinham caráter programático, sem força executória.

Conforme salienta o relator Alves Braga Junior, na Apelação n. 1002689-16.201.8.8.26.0019, “não se pode invocar o caráter programático das regras constitucionais para deixar de cumprir a obrigação de assegurar e implementar sistema educacional inclusivo, e de fornecer transporte coletivo adequado para pessoas com deficiência, quando indispensáveis”⁵⁶, visto que se trata de “verdadeiro direito público subjetivo”⁵⁷.

Richard Kim, no compilado Reflexões sobre justiça e educação, em relação a essa argumentação, dispõe ter havido uma evolução:

[...] no entendimento interpretativo de que as normas programáticas são dotadas não só de eficácia negativa, na medida em que revogam as disposições contrárias ou incompatíveis com os seus comandos e impedem que sejam produzidas normas ulteriores que contrariem os programas por elas estabelecidos, mas também de eficácia positiva. Isso porque definem as competências daqueles que devem elaborar e executar as políticas públicas sociais. Têm também uma eficácia mínima a exigir a atuação estatal em um ou outro sentido e a garantir a dignidade do ser humano em cada uma dessas políticas⁵⁸.

⁵⁴ SILVA, José Afonso da. Aplicabilidade das normas constitucionais. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 7-22, ago. 1993. p. 19.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 20.

⁵⁶ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002689-16.2018.8.26.0019**. 2. Câmara de Direito Público. Relator: Alves Braga Junior. Data do julgamento: 8 abr. 2019. Data de publicação: 8 abr. 2019. p. 4.

⁵⁷ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0004429-32.2014.8.26.0224**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Manoel Ribeiro. Data do julgamento: 3 fev. 2016. Data da publicação: 3 fev. 2016. p. 7.

⁵⁸ KIM, Richard Pae. O direito social à educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017. p. 24-25.

Ademais, a argumentação de que as normas sobre direito à educação das pessoas com deficiência são meramente programáticas se enfraquece pelo fato de que há, conforme estudado, distintas leis, documentos internacionais e políticas públicas que detalham ações, obrigações e direitos decorrentes do direito à educação preconizado na Constituição Federal. Esse detalhamento reforça a norma geral “direito à educação inclusiva” por estabelecer caminhos, etapas, direitos na educação, medidas individualizadas de apoio etc.

Dessa feita, a tese fixada no TJSP sobre a força cogente das normas programáticas está em conformidade com o entendimento tanto da doutrina, como de outros Tribunais de Justiça.

c) Direito à educação

Sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, massivamente se salientou que não se desdobra apenas ao acesso à instituição de ensino, mas também a todos os outros fatores que influenciam no acesso, na permanência e na qualidade do ensino, como “outros programas suplementares que facilitem e auxiliem o educando para que este ingresse e permaneça na escola”⁵⁹ e “tudo aquilo que o titular necessite para seu eficaz exercício, seja o suporte motor/físico ou pedagógico”⁶⁰. Esse entendimento está de acordo com o preconizado na CDPD, que traz aos Estados a obrigação de proverem inclusive medidas especializadas de apoio de maneira a garantirem a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência.

Por fim, o TJSP também reafirma que o direito à educação é uma norma constitucional de eficácia plena, vez que as pessoas possuem o direito público subjetivo de exigir do Estado o cumprimento de medidas para seu efetivo exercício⁶¹.

d) Ilegitimidade passiva

Sobre essa temática, reiterou o artigo 23, II, da Constituição Federal, que estabelece como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência.

Assim, no fornecimento de transporte adaptado, não importa onde está matriculada a pessoa com deficiência ou se o ente público alega que a competência para transporte urbano é

⁵⁹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1041909-27.2014.8.26.0224**. 6. Câmara de Direito Público. Relatora: Sílvia Meirelles. Data do julgamento: 20 maio 2019. Data de publicação: 20 maio 2019. p. 8.

⁶⁰ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0002779-03.2014.8.26.0562**. 13. Câmara de Direito Público. Relator: Spolandore Dominguez. Data do julgamento: 11 maio 2016. Data da publicação: 12 maio 2016. p. 10.

⁶¹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1008716-45.2019.8.26.0224**. Câmara Especial. Relator: Fernando Torres Garcia. Data do julgamento: 21 nov. 2019. Data de publicação: 21 nov. 2019. p. 6.

municipal ou para interurbano é estadual; neste caso, o TJSP fixou a tese de que a competência é comum e qualquer um dos entes pode ser obrigado.

Aliás, também se entendeu pela legitimidade passiva das empresas de fornecimento de transporte, vez que, no caso da EMTU, por meio de convênio celebrado com a Secretaria Estadual de Educação, há a obrigação contratual em fornecer transporte aos alunos com deficiência nas escolas da rede pública estadual (aqui, especificamente estadual)⁶².

No entanto, nos casos em que o pedido diz respeito a contratação de serviços escolares ou adaptação arquitetônica, a legitimidade passiva é do ente público correspondente. Nos pedidos de contratação de professor auxiliar em sala de aula, por exemplo, a rede pública à qual a escola está vinculada (estadual ou municipal) determina se a competência é estadual ou municipal, vez que ente diverso não pode ser obrigado a adentrar na esfera de atuação de outro⁶³.

e) Violação do princípio da separação dos poderes

De início, sobre o assunto, o TJSP editou a Súmula 65, que expressa que não violam os princípios de separação dos poderes, da isonomia, da discricionariedade administrativa e da anualidade orçamentária as decisões judiciais que obrigam as pessoas jurídicas da administração pública direta a disponibilização de vagas em instituições de ensino e transporte a crianças e adolescentes⁶⁴.

Ademais, em razão do princípio da inafastabilidade da jurisdição e do amplo acesso à justiça, reafirmou-se o dever da judiciário em garantir a solução das demandas apresentadas, quando invocado, e de garantir os direitos assegurados pelo poder público⁶⁵, especialmente em se tratando do direito à educação inclusiva ao se demonstrar que a administração pública não está atuando nos limites estabelecidos em lei⁶⁶.

Nesse sentido:

⁶² BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1000164-43.2018.8.26.0219**. 4. Câmara de Direito Público. Relator: Paulo Barcelos Gatti. Data do julgamento: 27 maio 2019. Data de publicação: 29 maio 2019. p. 7.

⁶³ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária n. 1043127-78.2018.8.26.0506**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 17 out. 2019. Data de publicação: 17 out. 2019.

⁶⁴ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Súmulas do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Diretoria de Gestão do Conhecimento Judiciário (DGJUD)**, Serviço de Gestão de Legislação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Download/Portal/Biblioteca/Biblioteca/Legislacao/SumulasTJSP.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁶⁵ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002674-66.2017.8.26.0024**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 25 nov. 2019. Data de publicação: 3 dez. 2019. p. 9.

⁶⁶ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1023651-12.2015.8.26.0554**. 5. Câmara de Direito Público. Relatora: Heloísa Martins Mimessi. Data do julgamento: 5 ago. 2016. Data da publicação: 5 ago. 2016. p. 5.

Logo, diante da premente necessidade e da negativa estatal, a tutela jurisdicional conferida não viola o princípio da *separação de poderes*, tampouco invade a seara de discricionariedade conferida ao Poder Executivo. Em verdade, o Poder Judiciário, assim agindo, apenas cumpre sua função típica – com vista à execução dos encargos cometidos por lei ao Estado – pois diante da omissão do Poder Executivo, cabe ao Poder Judiciário decidir pela mais adequada solução⁶⁷.

Dessa forma, independentemente do tipo de ação ou do pedido principal, entre as opções aqui apresentadas, o TJSP demonstrou não haver violação do princípio da separação dos poderes em determinar o cumprimento de políticas públicas de educação inclusiva.

f) Reserva do possível

A reserva do possível é invocada pelo poder público executivo principalmente em demandas de saúde e educação e diz respeito à capacidade econômica, ou seja, à falta de verba para a implementação de direitos sociais. Wang pontua que a ação estatal efetiva a proteção desses direitos, enquanto a violação se dá pela omissão dos entes públicos⁶⁸.

A implementação dos direitos sociais tem um custo considerável frente às receitas limitadas. Por isso, segundo o autor, “a escassez de recursos exige que o Estado faça escolhas, o que pressupõe preferências e que, por sua vez, pressupõe preteridos”⁶⁹.

Sem embargo, os direitos sociais não podem ser ignorados pela ausência ou escassez de recursos necessários para implementá-los. No Comentário Geral n. 3 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas, sobre a progressividade dos direitos sociais, o Comitê interpretou ser dever do Estado estabelecer prioridades e passos necessários à implementação desses direitos no máximo possível diante dos recursos disponíveis⁷⁰. Nesse sentido, o Comitê enfatizou que: “even where the available resources are demonstrably inadequate, the obligation remains for a State party to strive to ensure the widest possible enjoyment of the relevant rights under the prevailing circumstances”⁷¹.

⁶⁷ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0002779-03.2014.8.26.0562**. 13. Câmara de Direito Público. Relator: Spolandore Dominguez. Data do julgamento: 11 maio 2016. Data da publicação: 12 maio 2016. p. 8.

⁶⁸ WANG, Daniel Wei Liang. Escassez de recursos, custos dos direitos e reserva do possível na jurisprudência do STF. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 539-568, jul./dez. 2008. p. 540.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 540.

⁷⁰ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **General comment n. 3: the nature of States Parties' obligations** (art. 2, para. 1, of the Covenant). Geneva, 14 dez. 1990. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/4538838e10.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020. p. 3-4.

⁷¹ *Ibid.*, p. 4.

É nesse sentido que Wang considera que:

Vale ressaltar que o fato de os direitos sociais exigirem recursos para serem efetivados não faz deles direitos que não devam ser levados a sério (Canotilho, 1991). Não é uma opção dos administradores ou do Poder Legislativo cumprir a Constituição. Embora possa haver discricionariedade quanto aos meios para se efetivar um direito social, sua efetivação é uma obrigação constitucional e, para não a cumprir, há um ônus argumentativo da parte dos poderes políticos. E, dentro desse ônus argumentativo, pode caber a discussão a respeito dos custos dos direitos e dos recursos escassos. Importa lembrar que a escassez de recursos não pode ser tomada de forma absoluta, a ponto de se sobrepor totalmente à fundamentalidade dos direitos, ela é apenas um dos elementos a ser levado em consideração, mas nunca o único⁷².

Remontando à clausula da reserva do possível, Ingo Sarlet e Gabriele Sarlet consideram-na objeção frágil, destacando-se que o artigo 212 da CF estipula que a União não poderá aplicar menos de 18% e os estados e os municípios menos de 25% da receita decorrente dos impostos para a “manutenção do sistema de educação nas esferas das respectivas competências”⁷³.

O TJSP entende que os direitos fundamentais são inerentes à consubstanciação do mínimo existencial e devem prevalecer quando em conflito com a reserva do possível, conforme se verifica no seguinte trecho extraído da Apelação n. 0002779-03.2014.8.26.0562, de relatoria de Spolandore Dominguez:

Ademais, o núcleo do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, previsto no artigo 1º, III da CF, o mínimo existencial, abrange o conjunto de prestações materiais necessárias e absolutamente essenciais para todo ser humano ter uma vida digna. Assim, definitivamente, em se tratando da concretização de direitos fundamentais, não cabe ao Administrador justificar sua omissão com a aplicação da cláusula da “reserva do possível”, pois sua conduta deve pautar-se pelo princípio da “máxima efetividade da Constituição” (conforme entendimento do C. STJ, no REsp nº 811.608/RS, Relator Ministro LUIZ FUX, j. em 15.5.2007)⁷⁴.

“Mesmo quando os recursos disponíveis demonstram-se inadequados, permanece a obrigação de um Estado-parte de se esforçar para garantir o gozo mais amplo possível dos direitos relevantes nas circunstâncias prevalecentes” (Tradução nossa).

⁷² WANG, Daniel Wei Liang. Escassez de recursos, custos dos direitos e reserva do possível na jurisprudência do STF. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 539-568, jul./dez. 2008. p. 541.

⁷³ SARLET, Ingo Wolfgang; SARLET, Gabriele Bezerra Sales. As ações afirmativas, pessoas com deficiência e o acesso ao ensino superior no Brasil: contexto, marco normativo, efetividade e desafios. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 24, n. 2, p. 338-363, maio/ago. 2019. DOI: 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i21554. p. 344.

⁷⁴ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0002779-03.2014.8.26.0562**. 13. Câmara de Direito Público. Relator: Spolandore Dominguez. Data do julgamento: 11 maio 2016. Data da publicação: 12 maio 2016. p. 9.

Ainda, muitos julgados criticaram fortemente a alegação generalizada de impossibilidade de incumprimento da política pública em razão do princípio da reserva do possível, considerando que se expressa “falaciosa para além de surrada”⁷⁵ argumentação, objetivando o entrave da implementação de direitos sociais, traduzindo-se em um “subterfúgio evasivo para a omissão estatal no terreno da efetivação dos direitos fundamentais, notadamente aqueles de caráter social”⁷⁶.

Assim, entende o Tribunal que apesar de ter um respaldo em uma questão existente e relevante, a falta de orçamento, a reserva do possível não “pode ser invocada com o propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar *políticas públicas* definidas na própria Constituição”⁷⁷.

Isso não significa que o TJSP tenha fixado entendimento de que a tese é totalmente inexcusável e nunca pode ser alegada pelos entes públicos, mas apenas que não deve ser utilizada levianamente de maneira geral, como o é.

Nesse esteio, conforme pontua o relator Fernão Borba Franco:

Destaca-se que os argumentos usualmente levantados contra a intervenção do Judiciário em políticas públicas, tais como a separação de poderes e a teoria da reserva do possível, em que pese de necessária análise pelo magistrado, não podem influir no julgamento quando não individualizadas perante o caso concreto. Isso significa dizer que o Poder Público tem o ônus argumentativo de demonstrar o porquê de aquela demanda individual e específica não poder ser atendida. [...] Não basta, para se desincumbir do ônus argumentativo, a simples invocação de teses genéricas compreendidas em plano abstrato, tal qual feito pela apelante no caso em tela⁷⁸.

Em razão disso, complementa-se com a ideia de Martins ao aduzir que “o que se critica não é a ideia da reserva do possível, que parece óbvia ao senso comum: se não há recursos, não há como gastá-los”⁷⁹; critica-se o abuso dessa argumentação, que é citada de maneira generalizada, sem trazer elementos probatórios ao caso concreto.

⁷⁵ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0020210-59.2013.8.26.0053**. 1. Câmara de Direito Público. Relator: Marcos Pimentel Tamassia. Data do julgamento: 3 abr. 2018. Data de publicação: 3 abr. 2018. p. 8.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁷⁷ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1000610-73.2019.8.26.0037**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 4 out. 2019. Data de publicação: 4 out. 2019. p. 6.

⁷⁸ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1029813-38.2018.8.26.0224**. 7. Câmara de Direito Público. Relator: Fernão Borba Franco. Data do julgamento: 26 ago. 2019. Data de publicação: 26 ago. 2019. p. 5.

⁷⁹ MARTINS, Paulo de Sena. O direito à educação na Carta Cidadã. **RIL**, Brasília, ano 56, n. 221, p. 223-246, jan./mar. 2019. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/221/ril_v56_n221_p223. Acesso em: 07 nov. 2019. p. 238.

Portanto, consta como entendimento consolidado: sem elementos probatórios no caso concreto mostrando a falta orçamentária, o TJSP não acata a tese em detrimento da satisfação do direito à educação inclusiva e as políticas públicas correlatas.

No entanto, questiona-se: se no caso concreto houver prova de que não há recursos, como julgará o TJSP? Esse questionamento não poderá, infelizmente, ser respondido aqui, visto que nos 209 acórdãos estudados, sempre que a tese da reserva do possível foi levantada, os julgadores trouxeram o entendimento generalizado de que se trata de argumentação rasa, deixando de adentrar no caso concreto e no quanto o Estado ou o Município teria que dispendar com o acolhimento do pedido. Não restou claro, inclusive, se os próprios entes trouxeram elementos concretos que pudessem respaldar sua argumentação.

Nesse ponto da pesquisa, traça-se um paralelo à pesquisa jurisprudencial efetuada por Daniel Wang no STF sobre custo dos direitos sociais, escassez de recursos e a reserva do possível. No tema de educação, Wang verificou que esses temas foram tratados de forma genérica, sem adentrar no caso concreto e não foram suficientes para desobrigar os entes públicos a concretizar o direito à educação nos casos estudados. Nesta pesquisa os resultados foram os mesmos; teses de caráter generalista foram sedimentadas e apesar de existir entendimento pela possibilidade do reconhecimento da escassez de recursos diante de elementos probatórios que a confirmem, em nenhum dos acórdãos o caso concreto foi observado.

De maneira geral, foi possível concluir que os entes utilizam a tese de maneira genérica, deixando de trazer provas da falta orçamentária, e que o TJSP, em tendo entendimento consolidado sobre isso, igualmente não mostra interesse em adentrar essa esfera e avaliar quais são os recursos disponíveis.

g) Multa diária

No TJSP, assim como no Superior Tribunal de Justiça, a possibilidade de imposição de multa processual aos entes públicos como ferramenta de coerção para o cumprimento da obrigação de fazer é tese fixada⁸⁰.

⁸⁰ Na Remessa necessária n. 1000143-06.2015.8.26.0435, o relator Fernando Torres Garcia utiliza como exemplos os seguintes julgamentos do STJ para ilustrar o entendimento da Corte: REsp 7.707.753 / RS 1ª T. Rel. MIN. LUIZ FUX DJe. 27.2.2007; AgRg no REsp 796.255 / RS 1ª T. Rel. MIN. LUIZ FUX DJe. 13.11.2006; REsp 831784 / RS 1ª T. Rel.ª MIN.ª DENISE ARRUDA DJe. 07.11.2006; AgRg no REsp 853990 / RS 1ª T. Rel. MIN. JOSÉ DELGADO - DJe 16.10.2006; REsp 851760 / RS 1ª T. Rel. MIN. TEORI ALBINO ZAVASCKI DJe 11.09.2006 (BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária n. 1000143-06.2015.8.26.0435**. Câmara Especial. Relator: Fernando Torres Garcia. Data do julgamento: 29 nov. 2019. Data de publicação: 29 nov. 2019. p. 11)

Para além da possibilidade de aplicação, com a pesquisa jurisprudencial foi possível verificar que a maioria dos acórdãos que julgaram parcialmente procedente as remessas necessárias e os recursos voluntários dos entes públicos e/ou empresas envolvidas julgou parcialmente procedente para: reduzir o valor da multa diária (valor médio: de R\$100,00 a R\$250,00) e para limitar o montante máximo da multa diária (valor médio: R\$25.000,00).

h) Legitimidade ativa do Ministério Público

Em algumas ações civis públicas, alega-se que o MP não tem legitimidade ativa para ingressar com ação em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Contrária a essa argumentação, o TJSP traz fundamentos nos artigos 127 da Constituição Federal e 25, IV, “a”, da Lei Federal n. 8.625/93, a Lei Orgânica Nacional do Ministério Público, afirmando que o MP é órgão legitimado para atuar em defesa do direito à educação das pessoas com deficiência, de maneira coletiva ou individual⁸¹.

i) Matrícula em instituição especializada de ensino

Apesar de contrária à ideia de educação inclusiva, em rede regular de ensino, o TJSP adota o entendimento de que é possível matrícula e custeio em instituição especializada, pública ou privada, em havendo comprovação de que esse tipo de educação é mais benéfico ao desenvolvimento e aos interesses do estudante com deficiência.

Conforme acentua Alessandra Bezerra:

No caso das crianças e jovens portadoras de autismo, ressalta-se que a rotina sempre foi um fator sabidamente um relevante em seu desenvolvimento, de modo que qualquer alteração brusca nessa rotina, diga-se, transferência da escola exclusiva para uma escola regular, p. ex., pode comprometer a evolução já obtida. Outras ainda, encontram dificuldade em se adaptar às escolas regulares dependendo do grau da síndrome ou do transtorno⁸².

Nesse sentido, verifica-se que o TJSP, em havendo documentos e laudos multidisciplinares ou médicos que comprovem que o aluno terá uma melhor adaptação, desenvolvimento e aproveitamento de suas habilidades, vem entendendo ser possível a matrícula em instituições especializadas de ensino. Inclusive, essa possibilidade, em alguns

⁸¹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0004252-66.2012.8.26.0506**. 12. Câmara de Direito Público. Relatora: Isabel Cogan. Data do julgamento: 16 set. 2016. Data da publicação: 16 set. 2016. p. 4.

⁸² BEZERRA, Alessandra Cristina Amaral. **Educação especial: direito e judicialização para concretização de políticas públicas**. 2016. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. p. 43.

casos, é meramente de maneira provisória, até que o ente público forneça adequada educação especial na rede pública regular de ensino⁸³.

Outro aspecto relacionado a esse entendimento está de acordo com o seguinte trecho, extraído da Apelação n. 1006290-54.2018.8.26.0302, de relatoria de Campos Mello:

Saliente-se que a legislação especial não prescreve ser obrigatória, mas preferencial a inclusão de criança ou adolescente portador de deficiência em rede regular de ensino. No entanto, se já houve a tentativa e o resultado foi prejudicial à menor, evidentemente, em prol de seu superior interesse, deve ser garantido o fornecimento de vaga em instituição de ensino especializada para melhor atender suas necessidades. Porém, não há direito subjetivo à escolha da unidade educacional pela autora, sob pena de indevida interferência na discricionariedade da Administração Pública. Compete ao Município verificar a existência de vaga no local que melhor lhe convier, desde que nas proximidades da residência da menor, não sendo lícito ao Judiciário obrigar e determinar a matrícula em escola à escolha da adolescente ou seus familiares. E, caso a matrícula seja efetivada em rede particular conveniada de educação, por falta de escola especial na rede pública, o Município arcará com o custeio do ensino privado⁸⁴.

Dessa feita, a escolha da instituição especializada de ensino, ao circunscrever-se à conveniência e à oportunidade da administração pública, não pode ser da pessoa com deficiência; dentre duas instituições de ensino privadas que prestam os mesmos tipos de serviços educacionais e de mesma qualidade, o ente pode optar pela de menor custo, enquanto dentre duas instituições de ensino, uma privada e uma pública, não restando comprovada irregularidade na prestação de serviço da pública, esta será preferência.

f) Intérprete de libras em sala de aula

Sobre essa temática, o TJSP reafirma o direito aos estudantes com deficiência auditiva à presença de profissionais devidamente habilitados em Libras em sala de aula, como “único meio com o qual se poderá equiparar a possibilidade de apreensão do conteúdo programático de todos os alunos frequentes”⁸⁵, com vistas à igualdade de condições. Assim, por mais que os entes públicos possuam programas para implantação progressiva da educação inclusiva, em havendo necessidade imediata de contratação deste profissional, esta deve ser efetuada.

⁸³ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002225-31.2015.8.26.0428**. 2. Câmara de Direito Público. Relatora: Luciana Bresciani. Data do julgamento: 20 set. 2017. Data da publicação: 20 set. 2017.

⁸⁴ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1006290-54.2018.8.26.0302**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 18 nov. 2019. Data de publicação: 18 nov. 2019. p. 7.

⁸⁵ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1014832-18.2017.8.26.0554**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Paulo Dimas Mascaretti. Data do julgamento: 11 abr. 2018. Data de publicação: 11 abr. 2018. p. 6.

Em relação às instituições públicas de ensino, fixou-se que o profissional não terá atuação obrigatoriamente exclusiva e individual com o estudante com deficiência ingressante da ação, abrindo-se a possibilidade de compartilhamento de sua atuação, desde que para atendimento de alunos na idêntica situação e em número suficiente para não causar prejuízo em sua atuação⁸⁶.

Já quanto às instituições privadas de ensino, havendo, no momento da contratação, o compromisso de que irá disponibilizar intérprete de Libras para o acompanhamento das aulas, esse compromisso deverá ser honrado. *In casu*, no bojo da Apelação n. 1006555-51.2016.8.26.0003, o TJSP considerou configurados danos morais pela prestação do serviço por parte da IES que se comprometeu a prestá-lo:

Aduz que, no momento da contratação, a ré se comprometeu a disponibilizar intérprete de sinais (Libras) para viabilizar o acompanhamento das aulas, o que não ocorreu. Alega que os intérpretes não atuaram com êxito, pois se recusavam a escrever o que era dito pelos professores e deixavam de realizar a devida tradução por utilizarem seus aparelhos celulares durante o tempo da aula. Em diversas oportunidades os intérpretes saíam para o intervalo e não retornavam para a sala de aula. Diante da enorme dificuldade, a autora foi reprovada em nove matérias. Além disso, não foi disponibilizado intérprete na colação de grau da autora, momento importante de sua graduação, gerando ofensa à sua integridade mental e moral. [...] A disponibilização deficitária de intérprete de sinais dificultou o acompanhamento das aulas e não possibilitou a integral absorção do conteúdo programático, causando inegável prejuízo ao desempenho acadêmico da autora e isolamento em relação aos colegas de sala, gerando ofensa à sua integridade mental e moral⁸⁷.

Observa-se, portanto, que não apenas a presença do profissional basta, mas a qualidade dos serviços por ele prestado deve ser de qualidade, sempre visando à satisfação do direito à educação da pessoa com deficiência auditiva. Entre a contratação de profissional que não atua adequadamente e nenhuma contratação, o TJSP vê o mesmo: a falha na implementação da política pública.

Não houve outros casos sobre contratação de intérprete de Libras em instituições privadas que pudessem aclarar a questão de ser obrigatória mesmo sem previsão contratual, de maneira que resta um questionamento a ser respondido.

g) Indenização por danos morais

⁸⁶ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1014832-18.2017.8.26.0554**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Paulo Dimas Mascaretti. Data do julgamento: 11 abr. 2018. Data de publicação: 11 abr. 2018. p. 6.

⁸⁷ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1006555-51.2016.8.26.0003**. 30. Câmara de Direito Público. Relator: Lino Machado. Data do julgamento: 3 maio 2017. Data da publicação: 9 maio 2017. p. 3.

Apesar de indiretamente já iniciar o assunto no subtópico passado, neste apartado buscou-se sistematizar as considerações dos julgadores sobre o que é dano moral ou não e quais são as possíveis condutas que o configuram.

Para tanto, serão dissecadas três decisões correlatas, cada uma com uma origem do dano diferente.

De início, pontua-se a Apelação n. 0005781-32.2014.8.26.0157, de relatoria de Danilo Panizza. Trata-se de ação de indenização promovida pelo estudante com Síndrome de Down e TEA, representado por sua mãe, buscando a indenização por dano moral por inadequação de atendimento em sala de aula. O aluno, matriculado em instituição de ensino municipal, foi retirado da sala de aula pela professora em razão de estar “fedendo”, sendo colocado num canto do pátio, na presença de vários outros alunos, com o corpo todo sujo, por horas, até a chegada de sua mãe⁸⁸. Ocorre que o aluno precisava que trocassem sua fralda, mas a escola, pelo que se pode apurar, não possuía profissional de apoio escolar que o ajudasse na higiene diária, ainda que diariamente levasse uma mochila com troca de roupa, fraudas e lenços para a higienização.

O julgador considerou que tal episódio não demonstrou apenas a inércia de cuidado, que se exigia dos servidores da escola, mas também foi considerado discriminatório e humilhante, inclusive diante da comprovação de que culminou com a redução no contato com os colegas⁸⁹.

Com fundamentação no artigo 37, parágrafo 6º, da Constituição Federal, no ECA e nos artigos 1º e 2º da Lei n. 7.853/89, negou-se provimento ao recurso do Município de Cubatão, confirmando a sentença de primeiro grau, que o condenou ao pagamento de R\$20.000,00 a título de indenização por danos morais.

Já a Apelação n. 1016037-91.2014.8.26.0100, de relatoria de Maria Lúcia Pizzoti, apesar de tratar de tema tratado na LBI, com constitucionalidade confirmada pelo STF, não foi julgado unanimemente. Versa sobre ação ordinária na qual a mãe de estudante com TEA e Síndrome de Turner buscou indenização pela recusa de matrícula de sua filha em sala de aula de instituição privada de ensino, apelando da sentença que julgou improcedente o seu pedido.

A recusa se deu quando, após obter informações por telefone de que havia vagas para crianças da faixa etária da sua filha, a sua matrícula foi negada ao tomarem conhecimento de que se tratava de criança com deficiência⁹⁰. Ficou demonstrado nos autos de que a turma de

⁸⁸ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0005781-32.2014.8.26.0157**. 1. Câmara de Direito Público. Relator: Danilo Panizza. Data do julgamento: 26 abr. 2016. Data da publicação: 27 abr. 2016. p. 4-5.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 7-8.

⁹⁰ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1016037-91.2014.8.26.0100**. 30. Câmara de Direito Público. Relatora: Maria Lúcia Pizzoti. Data do julgamento: 8 nov. 2017. Data da publicação: 20 nov. 2017. p. 3.

interesse não estava completa e possuía vagas disponíveis, mas apenas para crianças sem deficiência.

Após tomar conhecimento do acontecimento, o MP instaurou inquérito civil para apurar não só a recusa, mas também a cobrança de valores adicionais para matrícula e mensalidades de estudantes com deficiência, em desacordo com o artigo 28, parágrafo 1º, da LBI.

A escola justificou a recusa, aduzindo que limitam o número de PCD por sala de aula, objetivando manter a qualidade do seu ensino. A julgadora entendeu que “em que pese a discricionariedade administrativa que a escola tem para pautar os seus trabalhos, a recusa em matricular a criança especial na sua turma não pode se pautar por um critério que não está previsto legalmente”⁹¹.

Considerando, portanto, que não há lei que limita o número de estudantes com deficiência por sala de aula; que a escola não comprovou que na turma de interesse havia as alegadas duas crianças com deficiência; e que a autora já tinha tido a matrícula negada em outras ocasiões, por maioria de votos, o TJSP constatou que houve ato ilícito por parte da instituição de ensino, fixando em R\$20.000,00 o valor da indenização, “com o objetivo pedagógico e para buscar reparar o dano sofrido pela autora”⁹².

Frisa-se brevemente aqui, apenas a título ilustrativo, trecho do voto vencido, de autoria do desembargador Lino Machado, que afirmou que a deficiência da criança “não a torna melhor que os demais alunos, inexistindo prova nos autos de que houve discriminação da autora no ato da matrícula, tendo a recusa se pautado, como se viu, em critérios puramente pedagógicos”⁹³. Nota-se que por mais que haja legislação específica sobre o assunto, alguns julgadores ainda não puderam absorvê-la em seu espírito e suas intenções.

Por fim, cita-se a Apelação n. 0031198-41.2013.8.26.0506, de relatoria de Marcos Pimentel Tamassia, que se parece em fundamentação à ação de indenização promovida pela estudante que necessitava de intérprete de Libras. Nesta decisão, o pedido de indenização também é pautado na falha da prestação do serviço, mas em decorrência do despreparo da escola estadual em receber alunos com deficiência.

As provas indicaram de maneira conclusiva a falha na prestação de um tratamento especializado para o autor, aluno com Síndrome de Down, que diversas vezes teve que ser

⁹¹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1016037-91.2014.8.26.0100**. 30. Câmara de Direito Público. Relatora: Maria Lúcia Pizzoti. Data do julgamento: 8 nov. 2017. Data da publicação: 20 nov. 2017. p. 5.

⁹² *Ibid.*, p. 7.

⁹³ MACHADO, Lino. In: BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1016037-91.2014.8.26.0100**. 30. Câmara de Direito Público. Relatora: Maria Lúcia Pizzoti. Data do julgamento: 8 nov. 2017. Data da publicação: 20 nov. 2017. p. 9.

recorrido pela mãe antes do final do dia letivo pelo despreparo dos profissionais e pela omissão negligente por parte da instituição de ensino, que não possuía qualquer programa de inclusão ou capacitação dos professores para a inclusão⁹⁴. Aliás, provou-se que o comportamento e o estado psicológico do aluno se alteraram após o período de estudo na escola.

Em razão disso, o julgador condenou o Estado à indenização por danos morais no valor de R\$20.000,00, valor razoável, “que não levará o ente público à ruína e terá, ao mesmo tempo, o caráter pedagógico perseguido pela lei. Igualmente, encarna valor que, dadas as condições econômico-sociais do requerente, não importará locupletamento sem causa”⁹⁵.

Assim, verifica-se que as seguintes condutas podem acarretar dano moral: condutas capacitistas discriminatórias, humilhadoras e embasadas em preconceito; recusa injustificada na matrícula de pessoas com deficiência; e falha na prestação de serviço que cause um prejuízo efetivo no aprendizado. Não se trata de rol taxativo, vez que apenas foram exploradas aquelas que se fizeram presentes dos anos de 2016 a 2019; outras causas podem ser levadas à apreciação do TJSP e serem julgadas como legítimas.

h) Professor auxiliar em sala de aula e profissional de apoio escolar

Em relação à contratação desses dois profissionais, faz-se necessário, de plano, fazer uma diferenciação de termos que se confundiram nos julgados: professor auxiliar é aquele responsável pelo auxílio e o apoio em atividades pedagógicas, explorando as potencialidades acadêmicas e educativas do estudante com deficiência, enquanto profissional de apoio escolar é o conceituado no artigo 3º, XIII, da LBI⁹⁶ e chamado de “cuidador escolar”.

Apesar de constar na LBI, no art. 28, XVII, a incumbência do poder público em assegurar a oferta de profissional de apoio escolar, sem a citação de professor auxiliar, o TJSP tem entendimento fixado pela possibilidade de oferta de ambos, isoladamente ou concomitantemente, a depender do caso concreto, com base no artigo 24.2.e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pois se trata de medida de apoio individualizada e efetiva adotada para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, de

⁹⁴ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0031198-41.2013.8.26.0506**. 1. Câmara de Direito Público. Relator: Marcos Pimentel Tamassia. Data do julgamento: 17 set. 2018. Data de publicação: 18 set. 2018. p. 7.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁹⁶ Art. 3º, XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas [...].

acordo com a meta de inclusão plena⁹⁷. Afinal, conforme pontua a relatora Lidia Conceição no bojo do Agravo de Instrumento n. 3001655-92.2019.8.26.0000, “afirmar que a inclusão consiste apenas no convívio social sem o necessário acompanhamento que o viabiliza é esvaziar a finalidade da lei”⁹⁸.

Sobre *quem* pode ser esse professor auxiliar, o TJSP firmou juízo de que deve ser profissional capacitado, não substituível por estagiários:

Em que pese os profissionais da saúde não tenham recomendado, expressamente, que o acompanhante em sala de aula seja um professor, está claro que se trata de profissional apto a dar apoio escolar pedagógico, e não apenas de um cuidador, com capacitação para os cuidados básicos de higiene e alimentação. Além disso, é certo que, nos termos da lei, tal acompanhamento pedagógico deve ser feito por profissional **especializado**, e não por uma estagiária, que ainda está em vias de adquirir o conhecimento em plenitude e não é formada em curso de especialização para atendimento de crianças com necessidades especiais. Assim, apenas o oferecimento de estagiária em sala de aula **não** atende ao requisito legal de acompanhante especializado⁹⁹.

Ademais, o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais não é, por si só, capaz de afastar a necessidade da contratação de professor auxiliar em sala de aula, como no caso em discussão na Apelação n. 0005409-76.2014.8.26.0224, de relatoria de Nogueira Diefenthaler, em que o aluno era acompanhado de duas a dez horas por semana em SRM e ainda assim se entendeu que não supria o pleiteado¹⁰⁰.

A maioria dos acórdãos que julgaram parcialmente procedente as remessas necessárias e os recursos voluntários dos entes públicos e/ou empresas envolvidas julgou parcialmente procedente para: observar que a atuação do professor auxiliar, responsável pelo apoio pedagógico em sala de aula, e do profissional de apoio escolar, responsável pelo auxílio não pedagógico, quanto à alimentação, à higiene, entre outras atuações, não será exclusiva, podendo o profissional auxiliar outros alunos desde que na mesma sala de aula, em situações idênticas ou, no mínimo, equivalentes e em número suficiente para não comprometer sua atuação. A

⁹⁷ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento n. 2184778-81.2017.8.26.0000**. 10. Câmara de Direito Público. Relator: Marcelo Semer. Data do julgamento: 18 dez. 2017. Data da publicação: 19 dez. 2017. p. 6.

⁹⁸ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento n. 3001655-92.2019.8.26.0000**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 23 set. 2019. Data de publicação: 23 set. 2019. p. 5.

⁹⁹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1011602-64.2017.8.26.0037**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 25 set. 2019. Data de publicação: 25 set. 2019. p. 7.

¹⁰⁰ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0005409-76.2014.8.26.0224**. 5. Câmara de Direito Público. Relator: Nogueira Diefenthaler. Data do julgamento: 14 fev. 2018. Data de publicação: 14 fev. 2018. p. 4.

exclusividade, conforme pontua o relator Renato Genzani Filho no bojo da Apelação n. 1000409-89.2019.8.26.0196, “oneraria por demais o Estado, com risco de comprometer a efetivação de outros serviços públicos essenciais”¹⁰¹.

Outrossim, diante do frequente argumento de que a contratação de profissional especializado representa a vitória de um interesse individual diante do interesse coletivo, o TJSP entende de que não há violação do direito de cidadão algum, vez que “não se está valorizando o direito do indivíduo, mas individualizando as obrigações do Estado, garantindo a cada um de seus cidadãos os direitos subjetivos estabelecidos constitucionalmente”¹⁰².

Sobre como a presença de professor auxiliar acompanhando aluno com deficiência poderia atrapalhá-lo na convivência com os demais alunos, causando estranheza, as decisões levaram em consideração de que a ausência do profissional, pelo contrário, representa uma barreira de difícil transposição na socialização¹⁰³, vez que reduz as chances de o estudante acompanhar o conteúdo e aprendizado, prejudicando sua autoestima e o olhar dos outros para com ele.

Para finalizar, nas ações de cunho coletivo, fixou-se a tese da impossibilidade de estender a obrigação de contratação de professor auxiliar a alunos não especificados na ação, como na Apelação n. 1001010-40.2017.8.26.0431, na qual o MP pleiteou o fornecimento a aluno específico mais a “todos os alunos matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino da Comarca que tenham igual necessidade pedagogicamente reconhecida”¹⁰⁴. Para o relator Campos Mello, “tal configuraria provimento jurisdicional genérico e abstrato, baseado em necessidades eventuais, futuras e incertas, o que impossibilitaria até mesmo a verificação da presença dos requisitos legais para obtenção da tutela jurisdicional pretendida”¹⁰⁵.

Dessa feita, conclui-se pela possibilidade da contratação de professor auxiliar para pessoas com deficiência, ainda que não expressa em lei, bem como pela contratação de profissional de apoio escolar, desde que sem o regime de atuação exclusiva, com comprovação da necessidade e sem que isso configure lesão ao direito dos demais alunos.

¹⁰¹ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1000409-89.2019.8.26.0196**. Câmara Especial. Relator: Renato Genzani Filho. Data do julgamento: 17 set. 2019. Data de publicação: 17 set. 2019. p. 6.

¹⁰² BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária n. 1011259-80.2018.8.26.0248**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 25 nov. 2019. Data de publicação: 3 dez. 2019. p. 8-9.

¹⁰³ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002520-38.2019.8.26.0037**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 9 nov. 2019. Data de publicação: 11 dez. 2019. p. 7.

¹⁰⁴ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1001010-40.2017.8.26.0431**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 22 nov. 2019. Data de publicação: 22 nov. 2019. p. 8.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 8.

i) Cerceamento de defesa por negativa ao pedido de perícia médica

Consistente em uma das alegações mais arguidas nos recursos das partes contrárias às pessoas com deficiência nas decisões observadas, o cerceamento de defesa por negativa ao pedido de perícia médica buscava, em segundo grau, o retorno à fase probatória, de maneira que a perícia pudesse apurar a deficiência e as necessidades alegadas.

No entanto, como pontua o relator Sulaiman Miguel na Apelação n. 1008406-35.2018.8.26.0269:

Assim, não merece acolhida a arguição de nulidade da sentença, por cerceamento de defesa. Pois, o Código de Processo Civil, no tocante à prova, adotou a teoria do livre convencimento motivado ou da persuasão racional do juiz, tendo este ampla liberdade na análise dos elementos de convicção contidos nos autos. Contudo, se as provas presentes forem suficientes para embasar seu convencimento, por consequência, afastará as consideradas desnecessárias à solução da controvérsia¹⁰⁶.

Com base nos artigos 370 e 371 do Código de Processo Civil, que versam sobre a decisão privativa do juiz, como destinatário das provas, de verificar a necessidade de sua produção, o TJSP entende ser suficiente a prova documental trazida aos autos (laudos, relatórios e declarações médicas e multidisciplinares), desde que autênticos, claros e específicos quanto ao estado atual e as necessidades dos estudantes com deficiência.

j) Ensino superior

Apenas sete decisões diziam respeito explicitamente ao ensino superior das pessoas com deficiência em tela e versavam sobre temas distintos, como indenização por danos morais, transporte educacional especializado, contratação de intérpretes de Libras, entre outros. Assim, por ser casos pontuais, não foi possível estabelecer um entendimento do TJSP sobre os direitos da pessoa com deficiência no ensino superior, nem sistematizar quais são as principais demandas concernentes a essa categoria de educação. Conclui-se apenas que essas demandas existem e que tratam de variados temas dentro do ensino superior.

Dos dados extraídos na pesquisa, portanto, foi possível observar que o TJSP estabeleceu teses diversas sobre temas amplos relacionados ao direito à educação inclusiva das pessoas com

¹⁰⁶ BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1008406-35.2018.8.26.0269**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 7 nov. 2019. Data de publicação: 7 nov. 2019. p. 3.

deficiência, às quais se consideram “teses” em razão de se repetirem ao longo das 209 decisões observadas, ainda que em tipos de ações, deficiências, requeridos e causas de pedir distintos.

O TJSP utiliza massivamente as principais leis que dispõem sobre os direitos das pessoas com deficiência (CF e LBI), utilizando de maneira menos expressiva documentos internacionais e políticas públicas (estas citando pontualmente), o que leva a questionamentos: isso acontece por desconhecimento ou por que as principais leis já são suficientes para as discussões *in casu*? As políticas públicas serem esparsas prejudica a percepção dos julgadores (e de profissionais de direito, de maneira geral) ou elas apenas compõem juntamente com os documentos internacionais um cenário de invisibilização de dispositivos não estritamente legislativos?

Outro detalhe importante de ser pontuado é de que a trajetória do movimento das pessoas com deficiência até o período inclusivo, prevalente atualmente, passa despercebida pelo TJSP, que incorpora poucos elementos em suas decisões, deixando de mencionar o modelo social de deficiência, a nomenclatura adequada e até falhando em estabelecer a diferença entre integração e inclusão. Os palpites já foram discorridos neste trabalho, sendo provável que os principais motivos pelos quais esses fatos ocorrem seja a invisibilidade da CDPD e a formação inicial deficitária dos operadores do direito, que passam por anos de graduação sem ter contato com as conquistas normativas das PcD.

Traçando um paralelo com as pesquisas de Cury, que verificaram as consequências da judicialização da educação, notou-se neste trabalho de maneira expressiva a transferência de responsabilidade de questões que poderiam ser resolvidas na esfera escolar e a burocratização de ações, pois demandas de contratação de professor auxiliar, profissional de apoio escolar e intérprete de libras, que representaram um número significativo, necessitariam apenas de um diálogo entre os dirigentes escolares e os entes públicos responsáveis (municipal ou estadual), em havendo leis e políticas públicas que regulam a matéria. Já a burocratização de ações se nota também nas demandas de transporte educacional especializado gratuito, vez que latente nos acórdãos estudados uma “dança de competência”, na qual empresas, Estado e Municípios atribuíam aos demais a responsabilidade com fins de eximir a própria, enquanto notou-se que a obrigação era, na maioria dos casos, solidária.

Por outro lado, não se notou o desconhecimento do sistema educacional por parte dos atores do direito, pois os julgamentos foram apoiados nas legislações mais recentes e não adentraram aspectos administrativos e procedimentais das instituições escolares, mantendo-se na esfera geral dos direitos na educação das pessoas com deficiência.

Por fim, utilizando o que Claudia Amaral e Marla Bernandes chamam de “regras do jogo”¹⁰⁷, verificou-se que este órgão não possui uma posição ativista no que concerne os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, o tribunal apenas se utiliza das legislações nacionais e da CDPD, internalizada com status constitucional, para decidir e estabelecer entendimentos, chamando o poder público e as empresas e instituições privadas à ação, de maneira a concretizar as políticas públicas existentes. É possível que pelo ordenamento jurídico ser detalhado, preciso e maduro, pelo menos no que diz respeito ao direito à educação das pessoas com deficiência, os julgadores não precisem recorrer a “malabarismos” ou a princípios, nem deduzir a existência dos direitos pleiteados. Havendo as leis e as políticas públicas já estudadas nos capítulos anteriores, o órgão se preocupa em aplicar-lhes nos casos, averiguando apenas se há elementos processuais e probatórios para tais aplicações.

¹⁰⁷ AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Marla Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do Estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 173-188, abr./jun. 2018. p. 184.

CONCLUSÃO

A análise permeada demonstrou que no Brasil atual as políticas públicas e legislações sobre educação das pessoas com deficiência estão, em sua maioria, inseridas no paradigma inclusivo, que exige a transformação do sistema educacional para o acolhimento das diferenças. No entanto, há diversos pontos que demonstram a incongruência entre a teoria (normas) e a realidade (cotidiano).

De início, é imprescindível que sejam captados e publicados dados atualizados sobre a população com deficiência e o acesso à educação, de primeiro momento, a fim de verificar quais são as principais demandas, quais direitos estão sendo lesados, quais instrumentos estão sendo utilizados eficazmente e quais se mostram obsoletos. Os indicadores existentes apenas apresentam aspectos gerais, como números de matrículas, de maneira que falham ao demonstrar a qualidade da educação prestada, bem como a permanência, dois aspectos da educação que vão além do mero ingresso em estabelecimento de ensino regular, pois demonstram se há, também, inclusão real. Esses dados são essenciais para que haja uma compreensão profunda da educação inclusiva, oportunizando aos entes públicos a implementação e a avaliação das políticas públicas existentes.

Em seguida, quanto às principais barreiras à educação inclusiva, enumeram-se como principais, pelo que se observou nesta pesquisa: a falta de capacitação profissional inicial e continuada, a inacessibilidade arquitetônica, a falta de ajustes razoáveis e apoios específicos aos estudantes com deficiência (como contratação de professor auxiliar em sala de aula), a dificuldade em obter transporte público especializado, os currículos e os materiais escolares inacessíveis e o preconceito social.

Conforme a experiência do Instituto Rodrigo Mendes sobre a qualificação docente e da equipe pedagógica, faz-se necessário viabilizar a troca de experiências entre todos os responsáveis pela educação dos estudantes com deficiência, articulando os conhecimentos dos professores especialistas, professores da sala de aula regular e dirigentes escolares, envolvendo, inclusive, os pais e os estudantes. Além disso, a capacitação e a formação dos profissionais escolares devem se dar de maneira inicial, nos cursos de graduação, e de maneira continuada, como em especializações, cursos, capacitações e participação em eventos científicos, devendo ser promovidas pelos entes públicos, pelas instituições de ensino contratantes e por escolha dos próprios profissionais, como corresponsáveis pela inclusão em sala de aula.

A pesquisa junto ao Instituto mostrou-se essencial para as conclusões sobre a participação da sociedade civil na defesa do direito à educação inclusiva. Apesar de a pesquisa ter se limitado

a apenas uma instituição civil, escolhida por sua extrema relevância e atuação na área da educação inclusiva, já foi possível observar que elas possuem potencial para pressionarem mudanças, acompanharem discussões de interesse das pessoas com deficiência e ainda atuarem diretamente junto à sociedade para a mudança sistemática da educação escolar e do olhar social quanto à deficiência. Se apenas uma instituição, o Instituto Rodrigo Mendes, já possui uma atuação tão abrangente, focada e comprometida com a educação inclusiva, a união de variadas instituições civis pode gerar frutos ainda mais positivos.

A sensibilização social, buscando mitigar as barreiras atitudinais, é condição não apenas ao reconhecimento social das pessoas com deficiência, conforme se extraiu da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, como também à efetiva satisfação de seus direitos, vez que na sociedade se encontram os atores que atuam diretamente nos estabelecimentos de ensino regulares ou especializados, públicos ou privados, de ensino fundamental ou superior. Destarte, é plausível discorrer sobre o direito das pessoas com deficiência a uma política pública de sensibilização social, como condição *sine qua non* para sua participação ativa no bojo social, vez que as barreiras atitudinais também devem ser mitigadas para a efetiva inclusão.

Já na esfera das políticas públicas, conclui-se que há políticas amplas e específicas, que abrangem acessibilidade, transporte público, capacitação de professores, contratação de intérprete de Libras, entre outros, de forma que, em teoria, são suficientes para que haja a construção de uma verdadeira educação inclusiva. No entanto, em observando as demandas estudadas, pode-se afirmar que há uma dificuldade na implementação dessas políticas, vez que diversas dessas barreiras ainda não se encontram mitigadas. Seria possível cogitar a existência de uma grande política nacional de educação inclusiva, ao considerar todas as políticas e os programas esparsos, que tratam cada qual de determinada área de atuação específica; sem embargo, reflete-se sobre a invisibilidade das políticas públicas tanto por quem deveria implantá-las (entes públicos) quanto por quem poderia utilizá-las para fundamentar as decisões que obrigam os administradores a implantá-las.

Outrossim, foi possível observar que todas as estudadas, a mais recente, a PNEE 2020, é a única que não se mostra completamente consoante com o paradigma inclusivo no qual estamos inseridos, vez que caminha na contramão da educação inclusiva em estabelecimento de ensino regular, abrindo espaço para que a escolha de prover o ensino aos estudantes com deficiência, em cada caso, não venha da família, do estudante e da equipe multidisciplinar que o acompanha, mas dos administradores, por motivos financeiros e de oportunidade. Sobre essa política, a dança sobre sua vigência foi atualizada até a entrega do trabalho, mas visivelmente

virão novos capítulos. Atualmente, teve os efeitos suspensos pelo STF em decisão liminar. De qualquer maneira, há de se aguardar se a PNEE 2020 terá uma duração longa ou curta.

No caso de necessidade de manter matrícula unicamente nas escolas especializadas, o próprio TJSP já entendeu pela possibilidade – no entanto, há de ter necessidade, não se podendo abrir brechas para que a escolha seja da administração pública, vez que isso pode levar de fato à segregação de alunos com deficiência, em se considerando que o Estado ou o Município, em vez de contratar profissional para acompanhamento especializado em sala de aula ou de adaptar o espaço escolar, por exemplo, pode apenas decidir pela transferência do aluno para uma escola unicamente dedicada ao atendimento de pessoas com deficiência, comprometendo sua sociabilização, sua inclusão e lesando o direito a uma convivência plural, de titularidade de todos os alunos.

Examinando a atuação do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo na promoção da educação inclusiva, de maneira geral foi possível verificar que esse órgão não tem uma postura ativista, apenas consolida os direitos previstos em lei em casos de extrema necessidade comprovada, confirmando a hipótese inicial da pesquisa: de que existem suficientes políticas públicas, com falhas em sua implementação. Nos 209 acórdãos analisados, as únicas decisões que julgaram além do texto literal da lei, ampliando o leque interpretativo, foram aquelas nas quais os alunos possuíam necessidades educacionais especiais, apesar de não serem pessoas com deficiência, ocasiões em que o TJSP, por analogia, utilizou-se das normas específicas para PCD. Nesses casos, a extensão interpretativa ocorreu pois sem a aplicação de medidas especializadas, tais alunos não veriam o seu direito à educação satisfeito com qualidade.

No mais, não houve interpretação extensiva dos direitos das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, utilizando-se apenas o arcabouço legal, internacional e de políticas públicas existentes e julgando sempre consoante aos direitos já previstos especificamente em lei. Como justificativa, tem-se o fato de que a legislação que trata da educação inclusiva é abrangente e específica, não possuindo lacunas nem espaços a serem preenchidos por interpretações ou princípios; dessa feita, os julgadores apenas utilizavam-se da letra da lei para aplicar em casos concretos nos quais se evidenciava a existência do direito arguido.

Ademais, conclui-se que pela invisibilidade da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem status constitucional, e pela omissão do Legislativo em atualizar a Constituição Federal na nomenclatura utilizada pela CDPD, a nomenclatura utilizada em no próprio campo do Direito, pelos desembargadores, ainda é “portadores de deficiência”, apoiados em uma nomenclatura ultrapassada, do período integracionista, mas ainda prevista constitucionalmente.

Essa conclusão foi inesperada, já que a Lei Brasileira de Inclusão, a mais recente, foi a segunda mais mencionada nas decisões exploradas. Assim, era de se imaginar que sua nomenclatura seria privilegiada, em razão dos 27 anos de diferença entre a LBI e a Constituição. No entanto, a terminologia desta última foi privilegiada, provavelmente em razão do seu status constitucional, já que a CDPD teve apenas 36 menções, em posição abaixo da LDB, do ECA e da Lei n. 7.853/1989.

Assim, mostra-se de extrema importância atualizar esse termo na CF/88 de maneira a permear todos os campos com a nomenclatura atualizada, que visa igualar e incluir, em vez de excluir e diferenciar. A linguagem emprega um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva – e, no Brasil, ainda se nota uma falha nessa base.

Sobre as decisões contrárias aos interesses da pessoa com deficiência, faz-se menção à Apelação n. 1020747-49.8.26.0224, único caso em que o TJSP não apenas não se apoiou nas legislações e políticas públicas existentes, como julgou na contramão, por entender que na questão do transporte especializado escolar, a deficiência física é a única que ensejaria a procedência do pedido. Todavia, nas demais decisões, foi possível observar que não apenas pessoas com deficiência física ou dificuldade de mobilidade têm direito ao transporte, mas todas aquelas que possuam alguma deficiência que torna o trajeto até a escola no transporte público regular impossível de ser feito, por se tratar de um dos direitos na educação: o acesso ao ambiente escolar.

Em suma, foi possível identificar na atuação do TJSP que o direito à educação inclusiva não é materializado apenas no acesso ao estabelecimento regular de ensino, mas que devem ser observadas variadas esferas para que a educação seja de qualidade e que barreiras sejam mitigadas, como a presença de professor auxiliar em sala de aula, o transporte especializado, profissional de apoio escolar, intérprete de libras, acessibilidade arquitetônica e até mesmo, quando for o caso, a matrícula em instituição de ensino especializada. Assim, é possível entender que há o direito a uma política pública de reestruturação do sistema escolar. No entanto, essa reestruturação deve vir de maneira coletiva e generalizada, vez que no judiciário a discussão circundou a direitos e pedidos concretos, ainda que em ações coletivas promovidas pelo MP.

Não se evidenciou a necessidade de promulgação de novas leis, nem ao menos de rearticulação das existentes, mas sim a necessidade de ação e articulação dos entes públicos. Enquanto não houver ação por parte dos entes públicos executivos e da própria sociedade para a materialização de todos esses direitos dentro do direito à educação inclusiva, os destinatários continuarão se insurgindo por meios judiciais e continuará cabendo ao judiciário fazer aplicar

as previsões existentes, sempre em busca de viabilizar aos estudantes com deficiência sua participação plena, sua autonomia e sua qualidade de vida e aos estudantes sem deficiência a diversidade e a pluralidade. A educação inclusiva é direito de todos.

REFERÊNCIAS

- ALONSO PARREÑO, María José; SÁNCHEZ-DOPICO, Inés de Araoz. **El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); Ediciones Cinca, 2011. Colección Convención ONU, n. 6.
- ALVARENGA, Flávia Quintaes Louvain. A justiciabilidade dos direitos fundamentais sociais e a questão da demanda por ensino infantil. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018.
- AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Marla Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do Estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 173-188, abr./jun. 2018.
- AMPARO, Taysa Matos do; SANTANA, Selma Pereira de. Justiciabilidade do direito à educação. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 22-42, jan./jun. 2017.
- ARAUJO, Luiz Alberto David; MAIA, Maurício. A efetividade (ou a falta de efetividade) da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: ESMPU, 2018.
- ARENDT, Hanna. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050: 2004**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>.
- BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA JUNIOR, Vitor de Azevedo. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-37, jul./set. 2017.
- BARCELLOS, Ana Luiza Berg. Direitos sociais e políticas públicas: algumas aproximações. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 2, p.109-138, ago. 2016. DOI: 10.5433/1980-511X.2016v11n2p109.

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FURTADO, Renata Pedretti Moraes. Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 293-314, mar./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612126144>.

BARROSO, Luís Roberto. Constituição, democracia e supremacia judicial: direito e política no Brasil contemporâneo. **RFD – Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, jan./jun. 2012.

BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **[Syn]Thesis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2012.

BECO, Gauthier de. The indivisibility of human rights and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **International and Comparative Law**, v. 68, p. 141-160, jan. 2019.

BEZERRA, Alessandra Cristina Amaral. **Educação especial: direito e judicialização para concretização de políticas públicas**. 2016. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino jurídico**. São Paulo: Atlas, 2001.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Cidadania: condição de exercício dos direitos humanos. **Panóptica**, Vitória, ano 1, n. 1, p. 1-5, set. 2006. Disponível em: <http://www.panoptica.org>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Ética, cidadania e Constituição: o direito à dignidade e à condição humana. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 8, p. 125- 155, jul./dez. 2006.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 68-84, 2018.

BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A educação inclusiva e a formação dos professores do atendimento educacional especializado**: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

BORGES, Daniel Damásio. O direito ao trabalho: reflexões em torno da superação de uma clássica distinção entre direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais. In: AMARAL JÚNIOR, Alberto do; JUBILUT, Liliana Lyra (Org.). **O STF e o Direito Internacional dos Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2009. p. 579-599.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, maio/ago., 2013.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista de Direitos Humanos e Democracia**, ano 4, n. 8, p. 310-370, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/6335>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2019. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 1: atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrições de mobilidade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 2: construindo a cidade acessível. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 3: implementação do decreto n. 5.296/2004. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 4: implementação de políticas municipais de acessibilidade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 5: implantação de sistemas de transporte acessíveis. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Brasil Acessível**: caderno 6: boas práticas. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n. 410715/SP. 2ª Turma. Relator: Ministro Celso de Mello. **RMP**, n. 32, p. 279-290, 2009.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008; Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 4 ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 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: 12 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o §3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n. 594018/RJ. 2ª Turma. Relator: Ministro Eros Grau. **RMP**, n. 43, p. 217-225, 2012.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Agravo de Instrumento n. 658491/GO. 1ª Turma. Relator: Ministro Dias Toffoli. **RT**, v. 101, n. 925, p. 612-627, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0004429-32.2014.8.26.0224**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Manoel Ribeiro. Data do julgamento: 3 fev. 2016. Data da publicação: 3 fev. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1018577-31.2014.8.26.0224**. 1. Câmara Extraordinária de Direito Público. Relator: Sidney Romano dos Reis. Data do julgamento: 22 fev. 2016. Data da publicação: 23 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0005781-32.2014.8.26.0157**. 1. Câmara de Direito Público. Relator: Danilo Panizza. Data do julgamento: 26 abr. 2016. Data da publicação: 27 abr. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0002779-03.2014.8.26.0562**. 13. Câmara de Direito Público. Relator: Spolandore Dominguez. Data do julgamento: 11 maio 2016. Data da publicação: 12 maio 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1020747-49.8.26.0224**. 2. Câmara de Direito Público. Relatora: Luciana Almeida Prado Presciani. Data do julgamento: 31 maio 2016. Data da publicação: 31 maio 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **A Constituição e o Supremo**. 5 ed. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1023651-12.2015.8.26.0554**. 5. Câmara de Direito Público. Relatora: Heloísa Martins Mimessi. Data do julgamento: 5 ago. 2016. Data da publicação: 5 ago. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1009686-04.2015.8.26.0477**. 4. Câmara de Direito Público. Relator: Paulo Barcellos Gatti. Data do julgamento: 29 ago. 2016. Data da publicação: 1 set. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0004252-66.2012.8.26.0506**. 12. Câmara de Direito Público. Relatora: Isabel Cogan. Data do julgamento: 16 set. 2016. Data da publicação: 16 set. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1034974-10.2014.8.26.0114**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Manoel Ribeiro. Data do julgamento: 28 set. 2016. Data da publicação: 28 set. 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário com Agravo n. 896076/SC. 1ª Turma. Ministro: Luiz Fux. **Diário de Justiça Eletrônico**, 3 nov. 2016. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur359002/false>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0012136-50.2012.8.26.0053**. 6. Câmara de Direito Público. Relator: José Maria Câmara Junior. Data do julgamento: 6 dez. 2016. Data da publicação: 6 dez. 2016.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1006555-51.2016.8.26.0003**. 30. Câmara de Direito Público. Relator: Lino Machado. Data do julgamento: 3 maio 2017. Data da publicação: 9 maio 2017.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0004171-28.2012.8.26.0180**. 13. Câmara de Direito Público. Relator: Spoladore Dominguez. Data do julgamento: 10 maio 2017. Data da publicação: 11 maio 2017.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0011440-83.2012.8.26.0224**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Leonel Costa. Data do julgamento: 16 ago. 2017. Data da publicação: 1 ago. 2017.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002225-31.2015.8.26.0428**. 2. Câmara de Direito Público. Relatora: Luciana Bresciani. Data do julgamento: 20 set. 2017. Data da publicação: 20 set. 2017.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1016037-91.2014.8.26.0100**. 30. Câmara de Direito Público. Relatora: Maria Lúcia Pizzoti. Data do julgamento: 8 nov. 2017. Data da publicação: 20 nov. 2017.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento n. 2184778-81.2017.8.26.0000**. 10. Câmara de Direito Público. Relator: Marcelo Semer. Data do julgamento: 18 dez. 2017. Data da publicação: 19 dez. 2017.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1001367-29.2017.8.26.0428**. 2. Câmara de Direito Público. Relator: Claudio Augusto Pedrassi. Data do julgamento: 8 fev. 2018. Data de publicação: 8 fev. 2018.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0005409-76.2014.8.26.0224**. 5. Câmara de Direito Público. Relator: Nogueira Diefenthaler. Data do julgamento: 14 fev. 2018. Data de publicação: 14 fev. 2018.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0020210-59.2013.8.26.0053**. 1. Câmara de Direito Público. Relator: Marcos Pimentel Tamassia. Data do julgamento: 3 abr. 2018. Data de publicação: 3 abr. 2018.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1014832-18.2017.8.26.0554**. 8. Câmara de Direito Público. Relator: Paulo Dimas Mascaretti. Data do julgamento: 11 abr. 2018. Data de publicação: 11 abr. 2018.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0006915-60.2015.8.26.0157**. 10. Câmara de Direito Público. Relator: Marcelo Semer. Data do julgamento: 20 ago. 2018. Data de publicação: 22 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 0031198-41.2013.8.26.0506**. 1. Câmara de Direito Público. Relator: Marcos Pimentel Tamassia. Data do julgamento: 17 set. 2018. Data de publicação: 18 set. 2018.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002689-16.2018.8.26.0019**. 2. Câmara de Direito Público. Relator: Alves Braga Junior. Data do julgamento: 8 abr. 2019. Data de publicação: 8 abr. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1041909-27.2014.8.26.0224**. 6. Câmara de Direito Público. Relatora: Silvia Meirelles. Data do julgamento: 20 maio 2019. Data de publicação: 20 maio 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1000164-43.2018.8.26.0219**. 4. Câmara de Direito Público. Relator: Paulo Barcelos Gatti. Data do julgamento: 27 maio 2019. Data de publicação: 29 maio 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1029813-38.2018.8.26.0224**. 7. Câmara de Direito Público. Relator: Fernão Borba Franco. Data do julgamento: 26 ago. 2019. Data de publicação: 26 ago. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1000409-89.2019.8.26.0196**. Câmara Especial. Relator: Renato Genzani Filho. Data do julgamento: 17 set. 2019. Data de publicação: 17 set. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento n. 3001655-92.2019.8.26.0000**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 23 set. 2019. Data de publicação: 23 set. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1004524-11.2019.8.26.0114**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 23 set. 2019. Data de publicação: 23 set. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1011602-64.2017.8.26.0037**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 25 set. 2019. Data de publicação: 25 set. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1000610-73.2019.8.26.0037**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 4 out. 2019. Data de publicação: 4 out. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de instrumento n. 2141368-02.2019.8.26.0000**. Câmara Especial. Relator: Renato Genzani Filho. Data do julgamento: 9 out. 2019. Data de publicação: 9 out. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária n. 1043127-78.2018.8.26.0506**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 17 out. 2019. Data de publicação: 17 out. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Agravo de Instrumento n. 2158320-56.2019.8.26.0000**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 21 out. 2019. Data de publicação: 21 out. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1008406-35.2018.8.26.0269**. Câmara Especial. Relator: Sulaiman Miguel. Data do julgamento: 7 nov. 2019. Data de publicação: 7 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1010769-72.2018.8.26.0405**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 11 nov. 2019. Data de publicação: 11 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1005874-34.2019.8.26.0114**. Câmara Especial. Relator: Renato Genzani Filho. Data do julgamento: 14 nov. 2019. Data de publicação: 14 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1006290-54.2018.8.26.0302**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 18 nov. 2019. Data de publicação: 18 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1008716-45.2019.8.26.0224**. Câmara Especial. Relator: Fernando Torres Garcia. Data do julgamento: 21 nov. 2019. Data de publicação: 21 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1001010-40.2017.8.26.0431**. Câmara Especial. Relator: Campos Mello. Data do julgamento: 22 nov. 2019. Data de publicação: 22 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária n. 1000143-06.2015.8.26.0435**. Câmara Especial. Relator: Fernando Torres Garcia. Data do julgamento: 29 nov. 2019. Data de publicação: 29 nov. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002674-66.2017.8.26.0024**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 25 nov. 2019. Data de publicação: 3 dez. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Remessa Necessária n. 1011259-80.2018.8.26.0248**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 25 nov. 2019. Data de publicação: 3 dez. 2019.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Apelação n. 1002520-38.2019.8.26.0037**. Câmara Especial. Relatora: Lídia Conceição. Data do julgamento: 9 nov. 2019. Data de publicação: 11 dez. 2019.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Ministério da Educação**, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência**: censo MEC/INEP. [S.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Súmulas do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Diretoria de Gestão do Conhecimento Judiciário (DGJUD)**, Serviço de Gestão de Legislação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Download/Portal/Biblioteca/Biblioteca/Legislacao/SumulasTJSP.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRITO, Sandra Gonçalves de; SANTANA, Nayara Soares. Judicialização de políticas públicas educacionais na efetividade da educação. In: SIMPÓSIO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ICESP, 2016.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, Brasília, ano 34, n. 133, jan./mar. 1997.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Pesquisa em direito e políticas públicas. In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito**: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

CALVO, Maria Isabel; VERDUGO, Miguel Ángel; AMOR, Antonio Manuel. La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 99-113, 2016. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CARVALHO, Anivaldo José de. **A importância do transporte público e da acessibilidade como meios de acesso a direitos de cidadania das pessoas com deficiência**: o caso dos cadeirantes de Franca-SP. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2017.

CASANOVA, María Antonia. Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 31, p. 42-54, 2018. DOI: 10.21814/rpe.15078.

CASTRO, Moisés Coelho. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro**: um estudo das normas e ações afirmativas à luz do direito internacional. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

CLIVERY, Elisa. Deputados apresentam projetos para barrar decreto que separa alunos com deficiência. **G1**, 2 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/10/02/deputados-apresentam-projetos-para-derrubar-decreto-que-preve-separacao-de-alunos-com-deficiencia.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2020.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.

Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO no Brasil, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Joltien, Tailândia, mar.1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 maio 2020.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?

RPGE – Revista Online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716-731, dez. 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905.

COSTA, Dayanne Caroline Máximo da. **Os direitos da pessoa com deficiência no contexto da educação inclusiva**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) – Centro Universitário Tabosa de Almeida, Caruaru, 2016.

CROSSO, Camila. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 79-95, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.html>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CRUZ, Deusina Lopes da. **Família, deficiência e proteção social**: mães cuidadoras e os serviços do Sistema Único da Assistência Social. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DESCHAMPS, Eduardo. Justiça, educação e o papel do CNE no equilíbrio entre os poderes. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

DINIZ, Fernanda Paula; SOUZA, Raquel Menezes de. A educação inclusiva no ensino regular no Brasil: aspectos legais e desafios a serem enfrentados pela pessoa com deficiência para o efetivo exercício de um direito fundamental. In: FREITAS, André Vicente Leite de; DINIZ, Fernanda Paula; RIBEIRO, Thiago Helton Miranda (Orgs.). **Direitos da pessoa com deficiência**: estudos em homenagem ao professor Daniel Augusto dos Reis. Pará de Minas: VirtualBooks, 2018.

DONE, Elizabeth J.; ANDREWS, Mandy J. How inclusion became exclusion: policy, teachers and inclusive education. **Journal of Education Policy**, v. 34, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1080/02680939.2018.1552763.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

DUARTE, Clarice Seixas; GOTTI, Alessandra. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 11, n. 1, p. 219-257, jan./abr. 2016.

DUARTE, Clarice Seixas; GOTTI, Alessandra. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v. 11, n. 1, p. 219-257, jan./abr. 2016. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica. Acesso em: 22 nov. 2019.

DUARTE, Clarice Seixas. O Sistema Nacional de Educação (SNE) e os entraves à sua institucionalização: uma análise a partir da abordagem direito e políticas públicas. **Revista Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, p. 942-976, set./dez. 2019. DOI: 10.21783/rei.v5i3.436.

DUTRA, Deo Campos. Métodos(s) em direito comparado. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 61, n. 3, p. 189-212, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rfdufpr.v61i3.46620>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/46620/29831>. Acesso em: 12 ago. 2019.

EMPRESA METROPOLITANA DE TRANSPORTES URBANOS. **Resolução STM n. 19, de 27 de fevereiro de 2009**. Disponível em: http://www.emtu.sp.gov.br/Sistemas/legislacao/categorias/transporte%20metropolitano/2009_res19.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Educación inclusiva y cambio escolar. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 55, p. 85-105, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie550526>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/526>. Acesso em: 04 nov. 2019.

FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da pessoa com deficiência comentado artigo por artigo**. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2016.

FARIAS, Lindbergh. A tentativa de usurpação do direito à escola das crianças com deficiência no Brasil. *In: Revista Eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região*, v. 5, n. 46, p. 54-57, nov. 2015.

FAUSTINONI E SILVA, João Paulo. O ministério público e o direito à educação. *In: TODOS PELA EDUCAÇÃO*; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Julio. La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad. **Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del Estado, derecho público e historia constitucional**, Oviedo, n. 9, p. 393-424, 2016.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>.

FIGUEIREDO, Ana Cláudia M. de. A suspensão da política nacional de educação especial de 2020 pelo STF. **JOTA**, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/a-suspensao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-de-2020-pelo-stf-06012021>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FIORATI, Jete Jane. A evolução jurisprudencial dos sistemas regionais internacionais de proteção aos direitos humanos. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 32, n. 127, p. 177-190, jul./set. 1995.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Incheon**. Incheon, maio 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 3 jun. 2020.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GOES, José Henrique de. Direito fundamental à educação: núcleo essencial e retrocesso em relação à PEC 241/2016 e à MP 746/2016. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 17, n. 32, p. 77-100, jan./jun. 2017.

GÓMEZ, Miguel Ávila. Políticas de educación inclusiva, ¿lo estamos haciendo bien?. *In: RODRÍGUEZ, Ricardo Moreno; CRUZ, Antonio Tejada (Coord.). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*. Granada: La Ciudad Accesible, 2018. Colección iAccessibility, v. 15. p. 201-225. Disponível em: https://sid.usal.es/docs/F8/FDO27377/iAccessibility_15.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

GOTTI, Alessandra. Um retrato da judicialização da educação básica no Brasil. *In: TODOS PELA EDUCAÇÃO*; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

GRANDUQUE JOSÉ, Caio Jesus. O absurdo dos direitos humanos: reflexões a partir de Albert Camus. **O Direito Alternativo**, v. 1, n. 1, p. 7-33, ago. 2011.

GUEDES, Denyse Moreira. A importância da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como norma em nossa Carta Magna. **Leopoldianum**, ano 38, n. 104/105/106, p. 85-98, 2012.

HEVIA RIVAS, Ricardo. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em 10 jul. 2018.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Apresentação**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Diversa**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://diversa.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Metodologia**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://diversa.org.br/institucional/metodologia/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

KIM, Richard Pae. O direito social à educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 421-434, jul./set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000300005>.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017.

LAMONIER, Elisangela Leles. Políticas públicas inclusivas: direitos e garantias à pessoa com deficiência. **Revista EIXO**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-37, jul./dez. 2016.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, p. 1-13, jan./dez. 2016.

LIMA, Alessio Costa. Apenas a judicialização garante a oferta ou a qualidade da educação?. *In: TODOS PELA EDUCAÇÃO*; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

LIMA, Carolina Alves de Souza. **A construção da cidadania e o direito à educação**. 2011. Tese (Livres-Docência em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPEZ, Gonzalo. A importância da atuação articulada entre sociedade civil e o poder constituído, em especial, com o Ministério Público. *In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: ESMPU, 2018.

LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves. **Políticas para educação inclusiva no município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

LUZ, Katariny Labore Barbosa da; CAMPOS, Cerise de Castro. O direito da pessoa com deficiência à educação pública: uma história de arbítrios. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2018.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, 2017.

MACHADO, Máira Rocha (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. 428 p.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. 10p.

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2009.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 443-454, jul./set. 2016.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINEZ, Marcela Borges. Axel Honneth e a luta por reconhecimento. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 16, n. 2, p. 148-168, dez. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.31977/grirfi.v16i2.773>. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/773>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**: políticas públicas na visão dos professores. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1.014, jan./out. 2015. DOI: 10.1590/S0104-40362015000400008.

MARTINS, Paulo de Sena. O direito à educação na Carta Cidadã. **RIL**, Brasília, ano 56, n. 221, p. 223-246, jan./mar. 2019. Disponível em:

http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/56/221/ril_v56_n221_p223. Acesso em: 07 nov. 2019.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAURO, Fádias Yasmin Costa; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. O atendimento educacional especializado e a inclusão escolar: garantindo o direito à educação das pessoas com deficiência. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 140-159, jul./dez. 2017.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 5. ed. rev., atual. e amp. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

MENDES, Rodrigo Hübner. Ciladas da dicotomia entre inclusão e aprendizagem. In: GONZAGA, Eugênia Augusta; MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. **Ministério Público, sociedade e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: ESMPU, 2018.

MISISCHIA, Bibiana Sandra. Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 8, n. 1, p. 25-33, mar./ago. 2014.

MONEBHURRUN, Nitish; VARELLA, Marcelo D. O que é uma boa tese de doutorado em Direito? Uma análise a partir da própria percepção dos programas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 3, n. 2, p. 423-443, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/2730>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MONEBHURRUN, Nitish. Pensando na articulação entre a Internet como instrumento de pesquisa jurídica e o rigor acadêmico. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano 14, n. 19, p. 147-170, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.12662/2447-6641oj.v14i19.p147-170.2016>.

MORAES, Alexandre de *et al.* **Constituição Federal comentada**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

NAVES, Raphael de Andrade. Pensando na articulação entre a internet como instrumento de pesquisa jurídica e o rigor acadêmico. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano 14, n. 19, p. 147-170, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unichristus.edu.br/index.php/opiniaojuridica/article/view/1141>. Acesso em: 11 abr. 2019.

NAVES, Raphael de Andrade. O direito à educação à luz da normativa internacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO DO UBM, 4., 2016, Barra Mansa. **Anais [...]**. Barra Mansa: CONDIR, 2016.

NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013.

OLIVEIRA, Elida. Nova política nacional para alunos com deficiência lançada é lançada com ressalvas de especialistas sobre abordagem para inclusão. **G1**, 2 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/02/nova-politica-nacional-para-alunos-com-deficiencia-e-lancada-com-ressalvas-de-especialistas-sobre-abordagem-para-inclusao.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Luciano. Não fale do Código de Hamurabi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em direito. In: OLIVEIRA, Luciano. **Sua excelência o comissário e outros ensaios de sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Lacerda. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência e o direito à educação inclusiva**. 2015. Artigo (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos PROEJA) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, São Paulo, 2015.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 21-32, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). **Organização dos Estados Americanos**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **General comment n. 3: the nature of States Parties' obligations** (art. 2, para. 1, of the Covenant). Genevra, 14 dez. 1990. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/4538838e10.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS; COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. Observaciones generales 13: el derecho a la educación (artículo 13

del pacto) (1999). **Right to education**, [s. d.]. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observaci%C3%B3n_General_13_Derecho_Educaci%C3%B3n_es.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1960). **UNESCO**, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por. Acesso em: 6 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Education and disability**: analysis of data from 49 countries. Information paper n. 48, mar. 2018. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/news/education-and-disability-analysis-data-49-countries>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Programa educação inclusiva: direito à diversidade no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil. **Quaestio**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 141-161, maio 2012.

PALMA, Juliana Bonacorsi de; FEFERBAUM, Marina; PINHEIRO, Victor Marcel. Meu trabalho precisa de jurisprudência? Como posso utilizá-la? *In*: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito**: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

PALMA, Juliana Bonacorsi de; FEFERBAUM, Marina; PINHEIRO, Victor Marcel. A organização da informação jurisprudencial. *In*: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito**: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

PEDOTT, Larissa Gomes Ornellas. A organização legislativa brasileira na educação especial: resgate histórico da legislação e competência dos entes federativos na oferta desta modalidade educacional. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coord.). **Metodologia jurídica**: um roteiro prático para trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Saraiva, 2012.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

RAGAZZO, Carlos Emmanuel Joppert; OLIVEIRA, Isabel Cristina Veloso de. Plano Nacional de Educação: desafios de governança e *accountability*. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. **Proposições**, v. 28, n. 2, p. 141-171, maio/ago. 2017.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Panorama da judicialização do direito à educação no Supremo Tribunal Federal entre 2000 e 2015. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017. p. 123-132.

RASMUSSEN, Marit; LEWIS, Oliver. Introductory note to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **International Legal Materials**, v. 46, p. 441-466, 2007.

REDAÇÃO DO SENADO NOTÍCIAS. Senadores querem revogar política de educação especial do governo. **Senado Notícias**, 6 out. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/06/senadores-querem-revogar-politica-de-educacao-especial-do-governo>. Acesso em: 18 out. 2020.

RIBEIRO, Andreia Couto; TENTES, Vanessa Teresinha Alves. O caminho da escola para os estudantes com deficiência: o transporte escolar acessível no plano Viver Sem Limite. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes; VILAROUCA, Márcio Grijó. Como devo fazer entrevistas? In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (Coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

RIGOLDI, Vivianne; NEME, Eliana Franco. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: o confronto entre a educação especial e a prática escolar regular. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 38-59, jan./jun. 2017.

RIQUELME SALDIVIA, Kirian Sebastián. Igualdad y personas con discapacidad: retos para la protección efectiva a nivel internacional. **Cuestiones de Interés Jurídico do Instituto de Derecho Iberoamericano (IDIBE)**, 25 set. 2018. Disponível em: <https://idibe.org/cuestiones-de-interes-juridico/igualdad-personas-discapacidad-retos-la-proteccion-efectiva-nivel-internacional/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

RODRIGUES, Cássia Sígolo; ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Judicialização da educação de surdos: caminho para sua efetivação?. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. 1-15, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7113.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>.

ROSA, Mariana Camilo Medeiros; CÂMARA, Hermano Victor Faustino. Fundamentos do direito à educação inclusiva no sistema jurídico brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2016.

ROSSI, Danilo Valdir Vieira. Do ativismo judicial na formação de políticas públicas: a falta de vagas em creches. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RUBIRA, Deise Medeiros; SANTOS, Fransuelem Studinski; MARTINS, Everton Bandeira. Um olhar para o processo de construção da cidadania diante da inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p. 3.944-3.955.

SALES, Gabriela Azevedo Campos. A proteção aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil: o diálogo entre o direito interno e o direito internacional. **Revista Direito e Justiça**, v. 11, n. 16, p. 203-225, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v11i16.703>. Disponível em: http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/direito_e_justica/article/view/703. Acesso em: 26 mar. 2020.

SALVADORI, Mateus. Ensaio de “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”. **Conjectura**, v. 16, n. 1, 189-192, jan./abr. 2011.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100508&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2020.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. In: SETUBAL, Joyce Marquezini; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang; SARLET, Gabriele Bezerra Sales. As ações afirmativas, pessoas com deficiência e o acesso ao ensino superior no Brasil: contexto, marco normativo, efetividade e desafios. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 24, n. 2, p. 338-363, maio/ago. 2019. DOI: 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i21554.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Quantas pessoas têm deficiência? **Instituto Interamericano del Niño**, 1998. Disponível em: http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura6_disc.UT1.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância; Fundação Banco do Brasil, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 10, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.

SASSAKI, Romeu Zakumi. **Deficiência psicossocial**: a nova categoria de deficiência. Fortaleza: Agenda Portadora de Eficiência, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial. **Reação**, ano 14, n. 78, p. 10-14, jan./fev. 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Conhecendo pessoas com deficiência psicossocial. *In*: EVENTO DA OAB/RJ “AUTISMO: CONHECER E AGIR”, 1., 2012, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: OAB/RJ, 2012. Disponível em: http://administrativo.oabRJ.org.br/arquivos/files/-Comissao/cartilha_autismo.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 12, p. 1-9, 2012.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 431-454, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216523>.

SENO, Marília Piazzzi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Uma reflexão sobre a política educacional inclusiva no Brasil. *In*: MACHADO, Danielle H. A.; CAZINI, Janaína (Orgs.). **Inclusão e educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 202-212.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 2012.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do Estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, v. 17, n. 1, p. 27-35, jan./mar. 2017. DOI: 10.12957/polemica.2017.28294.

SILVA, José Afonso da. Aplicabilidade das normas constitucionais. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 7-22, ago. 1993.

SILVA, Marcos Wanderley da. **Princípios constitucionais afetos à educação**. São Paulo: SRS Editora, 2009.

SILVA, Virgílio Afonso da. O conteúdo essencial dos direitos fundamentais e a eficácia das normas constitucionais. **Revista de Direito do Estado**, v. 4, p. 23-51, 2006.

SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 9, p. 30-40, jan./jun. 2011.

SIMÓN, Cecilia; GINÉ, Climent; ECHEITA, Gerardo. Escuela, família y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 25-42, 2016.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de. Os desafios enfrentados por crianças autistas e seus pais: um panorama da necessidade da inclusão escolar. In: JUSTUS, Michéle Barreto (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira: caminhos para a inclusão**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 2.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. New Jersey: Princeton, 1994. Disponível em: http://elplandehiram.org/documentos/JoustingNYC/Politics_of_Recognition.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L.; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Silvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. Especialistas em inclusão escolar reprovam nova política de educação especial e pedem revogação do decreto. **Estadão**, 1 out. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>. Acesso em: 18 out. 2020.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. Instituições e especialistas celebram veto à política que segrega alunos com deficiência. **Estadão**, 19 dez. 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/instituicoes-e-especialistas-celebram-veto-a-politica-que-segrega-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

WANG, Daniel Wei Liang. Escassez de recursos, custos dos direitos e reserva do possível na jurisprudência do STF. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 539-568, jul./dez. 2008.

XIMENES, Salomão Barros; SILVEIRA, Adriana Dragone. Judicialização da educação: riscos e recomendações. *In: TODOS PELA EDUCAÇÃO*; EDITORA MODERNA (Orgs.). **Reflexões sobre justiça e educação**. São Paulo: Moderna, 2017.

ZAMBONE, Alessandra Maria Sabatine; TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito social à educação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 12, n. 12, p. 3-37, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO SIMPLIFICADA DA ENTREVISTA COM LUIZ HENRIQUE DE PAULA CONCEIÇÃO DO INSTITUTO RODRIGO MENDES

Isabella: Boa tarde, Luiz. Você pode se apresentar e falar um pouco das suas funções?

Luiz: Claro. Meu nome completo é Luiz Henrique de Paula Conceição, eu sou coordenador de formação no Instituto Rodrigo Mendes há quase oito anos. Essa é uma área dentro do Instituto em que desenvolvemos diversos formatos de curso, tanto presencial, quanto semipresencial e à distância. Minha função é, junto com a equipe, desenvolver e executar programas de formação do Instituto. Esses programas normalmente vêm sob demanda, então temos um convênio com grandes ONGs que patrocinam os nossos cursos, os quais são todos gratuitos para o usuário final. Nenhum dos nossos cursos são pagos. 95% dos cursos que desenvolvemos são para instituições públicas.

I: Os destinatários são professores, educadores e diretores de escola?

L: Isso. Normalmente, nos nossos cursos, trabalhamos com públicos heterogêneos. Nas formações, buscamos conversar com os professores, orientando que devem ter classes heterogêneas e saber lidar com as diferenças. Um segundo ponto é que quando convivem técnicos da secretaria, diretores, vice diretores, coordenadores pedagógico, gestores escolares e educadores, todos na mesma formação, acaba por circular um pouco o discurso. Quando se conversa com eles separadamente, via de regra, os gestores centrais alegam desejar a implementação da política de educação inclusiva, mas contam com resistência dos professores e dos diretores. Já os diretores aduzem que estão no meio, que recebem ordens da secretaria, no entanto, os professores não executam. Por sua vez, os professores argumentam que apenas seguem ordens. Então, quando se trabalha com públicos heterogêneos, essa discursividade circula. A ideia é que as formações façam com que o discurso e a prática comecem a fluir a partir do encontro desses atores.

I: Interessante. Eu tenho conhecimento que o Instituto Rodrigo Mendes abrange várias áreas, mas quais são as principais atividades?

L: Atualmente, as principais áreas é o Diversa, um grande projeto do Instituto originado há nove anos, que é uma plataforma que articula o conhecimento; a formação, que é a que eu coordeno; e a comunicação, a qual exerce função institucional e apoia o Diversa. Há, também, a área de redes sociais e a área de consultoria, com menor relevância dentro do Instituto. Essas são as principais atividades administrativas e estruturais do Instituto Rodrigo Mendes.

I: Quais são os desafios da educação inclusiva atualmente?

L: Os desafios, as questões macro, enfrentados a partir da eleição do atual Presidente condizem ao recrudescimento em relação à questão dos direitos humanos. A educação inclusiva está dentro desse bojo, não está alheia. Houve uma reestruturação do MEC, havendo um desmonte em relação à área da equidade, passando a ser uma questão absolutamente marginal. A questão da equidade, portanto, das pessoas com deficiência acaba sendo secundarizada. O interessante é que o Brasil, sendo um país *sui generis*, possui uma primeira dama com certa fluência em libras e proximidade com uma Federação de surdos. Então alguns componentes dessa Federação estão no Governo hoje, mas, ao menos onde é possível enxergar, isso não está parecendo reverberar para a comunidade. Reverberou para os diretores da Federação, que conseguiram cargos, mas enquanto política pública não se vê nada de relevante e não traz nenhuma novidade, nenhum aprofundamento. Esse é um desafio, pensando que esse Governo ainda tem mais três anos, infelizmente, torna-se um desafio lidar com essa questão nos próximos três anos, tendo que negociar, porque ele é legitimamente eleito. Dentro dessa perspectiva existe uma quase-ameaça, personificada em uma nova política nacional, que vem sendo colocada desde agosto do ano passado. Cheguei a participar de algumas audiências públicas no Conselho Nacional de Educação, mas ela não aparece, apesar de sabermos que ela existe, inclusive pelo próprio Governo e por parte de profissionais do MEC que levantam a bandeira de uma nova política nas audiências. Estamos no aguardo, mas notícias não são boas, o que faz com que essa discursividade de que o Governo é contra os direitos humanos acabe ganhando concretude dentro da área de educação inclusiva quando isso se tornar a nova diretriz do Governo. Ao mesmo tempo, dentro do Conselho Nacional de Educação, estão sendo revistas as diretrizes curriculares nacionais para educação especial, as quais estarão em consonância com essa política. Estamos tentando colaborar para que se concretize uma diretriz que leve em consideração a educação inclusiva, considerando, assim, os protocolos internacionais dos quais o Brasil é signatário, a própria Convenção, a Declaração de Incheon, enfim...

I: Essa nova política visa privilegiar a educação especial em detrimento da educação inclusiva, em contramão à Convenção da ONU de 2008, que possui status de constitucionalidade?

L: Sim, o enfoque da nova política é a educação especial, mas a política atual, de 2008, bastante discutida e implementada, ainda está sendo exercida em conformidade aos protocolos e documentos internacionais e nacionais que dispõem sobre a educação inclusiva em escolas regulares. Então a maioria dos governos estaduais e municipais opera com a política nacional de 2008, nessa perspectiva de uma educação inclusiva, que vai no sentido de uma educação para todos. É um desafio do ponto de vista federal, mas no estadual e no municipal se mostra

tranquilo, vez que, por enquanto, esse é o protocolo utilizado para a discussão nas nossas formações e na construção de suas políticas locais, internamente. Isso mostra que a política nacional tem raízes, tem um alicerce e acaba dando frutos até hoje.

I: Pelo menos, por agora, é um suspiro, né?

L: É... Ainda, hoje em dia, 90% dos estudantes público-alvo da educação especial estão em salas em escolas comuns, o que torna a regressão não tão simples, vez que é exatamente o contrário do que era antes. Não que seja impossível tirar essas crianças da escola comum – enquanto política pública e investindo dinheiro tudo é possível – mas não é tão simples assim. Isso está diretamente ligado à implementação da política nacional, é um grande mérito da política nacional.

I: O Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou Lei Brasileira de Inclusão, trouxe instrumentos eficazes para a promoção de uma educação inclusiva?

L: A LBI é, na parte da educação, muito parecida com a Convenção. Ademais, ela segue todos os parâmetros e traz as menções dispostas na política nacional. A política nacional é uma política de governo, então é super legítimo o atual Governo querer mudar. Não está em jogo aqui discutir isso, está em jogo o que eles pretendem mudar. O AEE, as salas de recursos e tudo o que está na política nacional, como é uma política de Estado, começa com o Plano Nacional de Educação e cristaliza na Lei Brasileira de Inclusão. Em que pese ela não ser muito específica – não sei se uma lei dessa natureza tenha que ser –, pelo menos ela traz a menção desses mecanismos. Então eles deixam de ser uma espécie de serviço organizado dentro de um determinado Governo para ser algo que está em uma lei, portanto é do Estado brasileiro. O atendimento educacional especializado é efetivamente referenciado na LBI; até então o máximo que havia eram pareceres do Conselho Nacional de Educação e o próprio plano de Governo, que tem uma limitação jurídica muito grande. Apesar de conter certa brecha, a LBI é importante nesse sentido, de tornar vários mecanismos que estavam apenas previstos na política nacional como mecanismos de Estado, e não mais mecanismos de Governo.

I: Certo. Na sua experiência, no tocante à educação básica, quais são as principais barreiras que as pessoas com deficiência física encontram?

L: Eu vi que as perguntas vêm sendo categorizadas, mas nós do Instituto não fazemos essa distinção, então, talvez, as respostas vão se repetindo um pouco. Quando conversamos com pessoas com deficiência, a principal barreira está tanto na educação como na sociedade em geral, vez que a educação é um reflexo da sociedade: é a questão atitudinal. Quanto à deficiência física, há uma questão de acessibilidade arquitetônica, é verdade, mas a acessibilidade arquitetônica é facilmente resolvida com dinheiro. A atitudinal, não. É como nós vemos os

estudantes, como vemos essas pessoas. E aí tem uma questão de coleta de dados, porque quando vamos a um centro escolar dito acessível, a “acessibilidade” se resume a basicamente dois itens: rampa e banheiro acessível. Isso é só um início, há várias outras questões que estão em jogo, barreiras comunicacionais também... Parece que a questão se limita a rampa e banheiro acessível. Ainda, banheiro acessível tem uma finalidade para determinadas deficiências; mesmo dentro das deficiências físicas nem todas se beneficiam. Posso usar o exemplo aqui do Instituto. O Rodrigo é uma pessoa tetraplégica, então, para ele, a bem da verdade, esse banheiro que é pensado com barras não tem necessidade: ele tem outras necessidades. Quando se discute a acessibilidade arquitetônica, a rampa e os banheiros adaptados são só o começo de uma história muito maior. Nós acabamos viajando por causa dos cursos, que são espalhados pelo Brasil, e vemos casos de escolas cujas infraestruturas internas têm acessibilidade arquitetônica, tem as rampas, tem tudo, só que a rua à frente é absolutamente esburacada, então uma pessoa usuária de cadeira de rodas não consegue chegar à escola. Não adianta a unidade escolar ter acessibilidade e o entorno dela não ter. Então os próprios dados do senso, apesar da relevância de sua coleta, não refletem exatamente o que se chamaria de acessibilidade arquitetônica. No segmento das pessoas com deficiência física, elas continuam com essa mesma questão, que vem avançando. De acordo com o relatório do INEP mesmo, a observância desses dois quesitos, se forem só esses dois quesitos, está avançando. Esse avanço se vê nas cidades – pouco menos ao considerar o meio rural, cujas escolas estão cada vez mais sendo fechadas. Mas a questão é muito maior que rampa e banheiro adaptado, que vai atender a uma determinada parcela das pessoas com deficiência física. A questão principal é que, pensando as leis brasileiras, isso é obrigação. Faz dez anos, dez anos se completam esse ano, que todos os edifícios próprios de uso público deveriam ser acessíveis arquitetonicamente, então não é nenhuma benesse, muito pelo contrário, temos uma dívida muito grande com esse segmento. Me adiantei porque depois você iria abrir para o nível superior, mas eu estava na USP em 2008-2009, e imagino que isso também se refletiu na UNICAMP e na UNESP, e a Universidade só se movimentou quando o Ministério Público entrou com uma ação e formulou um TAC, Termo de Ajustamento de Conduta, em que as universidades públicas começaram a implementar a acessibilidade arquitetônica. Mas elas só começaram a partir de serem instadas pelo Ministério Público, então é notável uma má vontade quase geral de fazer o cumprimento da lei, porque é lei, porque já faz dez anos que todo mundo tinha que ter acessibilidade arquitetônica, então é quase como se estivéssemos falando de uma coisa que não deveria nem estar sendo discutida ainda, mas, infelizmente, ainda está, porque ainda há muito para avançar.

I: Me parece que as Universidades parecem se movimentar apenas quando é necessário. Eu estudei na Faculdade de Direito de Franca e tinha muitas partes do prédio, um prédio muito antigo, de antes da virada do século, que não eram acessíveis a pessoas usuárias de cadeiras de rodas e foi só após a matrícula de uma pessoa cadeirante que eles começaram a mexer no prédio. Mas pelo menos começaram a mexer no prédio, pois parece que há escola que não faz nem isso.

L: Sim, a acessibilidade arquitetônica dos prédios de universidades deveria ser anterior à matrícula de alunos com deficiência, não posterior. Na matrícula, fala-se que são centros de excelências, mas esse tipo de discussão já deveria estar pautada. Aí o Ministério Público acaba tendo uma presença mais atuante em relação a essa questão específica. As federais que foram criadas depois, até onde eu sei, já saem do projeto pensadas a partir de uma ideia de acessibilidade arquitetônica – têm que sair, senão elas não recebem financiamento. Deveria servir, também, para o restante das construções. Há um estudo de caso, da federal do ABC, bastante recente, em que o campus já vem pensado. Não que não apareçam áreas que não são acessíveis, mas, de um modo geral, o campus já é pensado dessa forma.

I: Entendi. Quais são as principais barreiras que as pessoas com deficiência psicossocial encontram na educação básica e na superior?

L: Bom, essa questão eu precisava de uma explicação sua sobre que está sendo chamado de deficiência psicossocial. Eu conheço o conceito a partir da fala do Romeu Sassaki. Ele trabalha com esse conceito de deficiência psicossocial, mas é um conceito que nós acabamos não utilizando muito. Vou te dizer o motivo. É que se tratar, epistemologicamente, a radicalidade do termo, é possível enxergar que pobreza é deficiência psicossocial. Esse é um dos motivos de nós não adotarmos essa categoria. A Convenção discorre sobre questões sensoriais, físicas, mas não discorre sobre essa categoria, então acabamos não adotando. Conhecemos o Romeu, ele é uma pessoa muito próxima, um professor daqui, mas nós mesmos, como Instituição, acabamos não utilizando essa categoria. Aí eu queria entender contigo o que vocês chamam de deficiência psicossocial.

I: Na realidade, eu me utilizei justamente das publicações do Romeu para entender melhor, até porque como a pesquisa não é setorializada – seria até melhor se fosse setorializada, para poder aprofundar mais a uma deficiência, mas a pesquisa é geral – foram utilizadas as categorias do Romeu para estudar a compreensão de cada. Mas se não é uma categoria que vocês utilizam...

L: É, é difícil. Teve uma pesquisadora da África do Sul que usou também essa mesma categoria. Perguntei para ela de onde vem essa classificação, pois não a enxergo na Convenção, e ela respondeu que realmente não tem na Convenção, que advém de uma matriz, de onde o

Romeu também se inspira, com documentos da ONU e com alguns autores norte-americanos. Eu não me aprofundi nos fundamentos, pois não fizeram parte do meu mestrado, então não adotei essa categoria. Enquanto Instituto, temos essa restrição. Adoro o Romeu, mas quando ele está conosco ele não opera com essa categoria porque a gente entende, na radicalidade, que a pobreza pode estar inclusa. Gera interpretações muito diversas, o que faz com que perca qualquer tipo de rigor.

I: Faz muito sentido. Muito obrigada. Eu não tinha conhecimento de que o Instituto Rodrigo Mendes não trabalhava com esse conceito do Romeu, mas vou trazer essas anotações para a pesquisa e garimpar mais a fundo o que seria a deficiência psicossocial no âmbito das deficiências da Convenção. E quanto às barreiras que as pessoas com deficiência intelectual encontram, quais você acha que são as mais relevantes dentro da educação básica e do ensino superior?

L: É, quanto à deficiência intelectual, tem a questão da barreira atitudinal. O estudante já vem depreciado. A aposta que se faz desses estudantes é sempre de baixa qualidade. Se tem um estudante que consideram de segunda categoria, é esse. Então a primeira coisa quando se está discutindo isso, em qualquer lugar, qualquer formação, é justamente tornar esses estudantes um estudante. Então, quais são as principais barreiras? É a aposta que eles são estudantes capazes de aprender tanto quanto os outros. O quanto eles vão aprender, não sou eu que determino. São eles mesmos. Mas essa aposta, ela tem que estar nos professores, seja da educação básica, seja do ensino superior. Um detalhe interessante dentro dessa discussão em relação a deficientes intelectual é... A tua formação é de pedagoga?

I: É em direito.

L: Então melhor ainda. Se você for no DSM-5, olhar a definição de deficiência intelectual e contrapuser a essa noção que eles enunciam dentro do campo médico, um campo bastante restritivo, o fato de que tem pessoas que são categorizadas com deficiência intelectual e são professoras, que estão fazendo mestrado ou doutorado, você vê que a própria enunciação não se sustenta. Ela não tem sustentação fática dentro da realidade que nos cerca. O que isso significa? Que alguns autores e alguns médicos estão começando a rever – aí principalmente falando de Síndrome de Down – que um determinado percentual de pessoas com Síndrome de Down, e aí o número que eu lembro de ter visto era 10%, não tem deficiência intelectual. A empiricidade nos mostra que essa definição não se sustenta. Por quê? Se chegarmos em qualquer país e falarmos que tem uma pessoa com deficiência intelectual que tem mestrado, o que significa, então, de todas as outras pessoas que não têm mestrado? Como é que vamos pôr a ordem dentro de uma categoria? Elas se relacionam com as outras pessoas, elas têm uma boa

relação com as atividades de vida diária e além de tudo estão fazendo mestrado. Então como é que você vai definir essa pessoa? Só por que ela tem Síndrome de Down ela tem deficiência intelectual? Então o que eu quero dizer é que a própria ascensão dessas pessoas para níveis superiores, dentro da educação formal, faz com que a teoria tenha que ser revista e isso é bom, muito bom. Porque, novamente, escora-se boa parte dos nossos preconceitos em razão de existir uma determinada discussão na ciência que sustenta isso. Essa ciência que sustenta esses nossos preconceitos também é socialmente engajada. E aí o que temos que fazer para reduzir o preconceito é sempre mostrar que ele não se sustenta. Eu sempre uso o exemplo das mulheres: existia uma ciência médica do século XIX que dizia que as mulheres eram menos inteligentes, tinha uma ciência que dava base para isso. Absolutamente, tratava-se de uma ciência preconceituosa do seu tempo e é a esse tipo de ciência que temos que fazer algum tipo de oposição. Paulatinamente, portanto, esse conceito médico de deficiência intelectual, posto cientificamente, vai sendo enfrentado. O problema é que esses discursos hegemônicos frequentemente engrossam as barreiras atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência intelectual. Essa discursividade vai ganhando tom cada vez mais radicalizado, sendo muito palpável em relação a essas pessoas.

I: Me parece que as pessoas se sentem legitimadas a expor esses preconceitos, esses pensamentos dela.

L: Sim, exato. Exatamente isso. Elas se veem no direito de... e por quê? Se o Ministro pode abrir o guarda-chuva e dançar na chuva dentro do escritório do Ministério, por que que eu também não posso falar o que eu penso? Eu estou legitimado, dentro do que está posto. Aí, então não é preconceito, é opinião... Lidamos com isso e vamos continuar lidando. Só está ganhando tons mais fortes. Sempre teve, mas ganha tons mais fortes nesse momento.

I: Entendi. E quais são as principais barreiras que as pessoas com deficiência sensorial auditiva sofrem na educação básica e, também, na superior?

L: Um dos segmentos das pessoas com deficiência auditiva, que são os usuários de Libras, tem muita força e ganha força, também, política, no sentido da primeira dama. Este segmento, dentro das pessoas com deficiência auditiva, parece que está tendo alguma relevância. Não está acontecendo nada, como te disse antes, não vejo concretamente aparecendo nada, mas eles têm alguma expressão. O que acontece nesse momento é que apesar de ser bom que um segmento tenha expressão, o que não é bom é que dentro das pessoas com deficiência auditiva tem outros segmentos que acabam sendo cada vez mais eclipsados. Por exemplo, há pessoas que são implantadas. São pessoas com deficiência auditiva e intelectual que possuem uma voz absolutamente pequena, porque são segmento dentro do segmento, são uma minoria dentro

desse segmento. Já havia bastante preconceito dentro da comunidade surda em relação a eles e isso está exacerbando – novamente dentro do que estávamos falando do discurso. Então o discurso hegemônico dentro da comunidade surda é o uso de Libras, é português como L2, enfim... Eles lutam por isso e é totalmente legítima a luta deles, mas começam, neste momento de governo, desta natureza, a calar outras vozes dentro das pessoas que têm deficiência auditiva. Isso que deveria se tornar um ganho para todos, acaba sendo segmentado dentro do segmento. Não considero bom, mas também isso não significa que o pessoal que é usuário de Libras conquistou a contratação de intérprete e tudo o mais para todo mundo. Não é isso que está acontecendo. Está avançando, mas já estava antes: essa política já vem de antes e foi mantida. Não que tenha sido acelerada, só que talvez o que tenha acontecido é que ela não tenha sido paralisada como outras políticas públicas. Mas não vejo ganho de escala, então a educação deles continua sendo ter intérprete de Libras tanto na educação básica, quanto no nível superior. Tem uma questão, para nós do Instituto, que estamos vendo ao longo dos últimos anos, que não basta a questão de ter um intérprete de Libras dentro da sala de aula, fazendo a tradução do que o professor fala para Libras para o aluno que é surdo; é necessária a participação na interação dele em outros espaços. Por exemplo, os nossos cursos sempre possuem um problema prático. Tem um deles que é para o ensino médio. As três edições, os grupos de adolescentes presentes montaram uma oficina de Libras para poder se comunicar com esses estudantes – no caso, teve um em Minas que era uma menina; aqui em São Paulo era um menino. Independentemente do gênero, eles têm um colega de classe, que é surdo, com o qual eles só conseguem se comunicar durante a aula. No recreio, o intérprete tem que descansar, pois ele também é gente, então vai se alimentar, vai ao banheiro, enfim. E aí, como é que faz? Assim, uma questão que me parece que não está tão posta nas políticas públicas é também solidarizar os professores e todos os estudantes com os sinais de Libras para eles poderem se comunicar. Isso eu não vejo acontecendo. É demanda, por exemplo, dos adolescentes, mas eu não vejo isso como política pública. A política pública ainda está muito focada em resolver a questão do acesso ao conteúdo, mas escola não é só o conteúdo. São as relações com as outras pessoas. Então isso, do meu ponto de vista, também tem que ser pensado. E tem que ser pensado, também, essa questão de que não é só Libras para quem tem deficiência auditiva, esse é apenas um dos segmentos. Outras características dentro do próprio segmento têm que ser contempladas. E como a questão do surdo é muito mais uma questão de comunicação, acho que isso reverbera também no ensino superior. Diria que a questão é mais ou menos a mesma. É como o ambiente universitário se definisse só pelo que acontece nas aulas e sabemos que não. No rol de relações que se vão estabelecendo ao longo dos anos, os contatos, as discussões de corredor, muitas

vezes são mais interessantes que as discussões em sala de aula. Só que se eu não consigo me comunicar com meus colegas, como é que isso fica? Então é uma questão. E me parece importante considerar essa diversidade dentro desse segmento, que não tem um pedido único. O segmento que tem a constituição mais forte tem esse pedido e ela faz barulho – e tem mais é que fazer barulho mesmo, mas lembrando que não é o único pedido dentro da área da deficiência auditiva.

I: Quais são as principais barreiras que as pessoas com deficiência sensorial visual encontram na educação básica e na educação superior?

L: Novamente, me parece que a questão é de comunicação e eu vou reduzi-la a dois pontos: o braile e o uso de notebook. Tem uma tendência, enquanto política pública, ou se trabalha com braile ou se fornece o notebook para as pessoas trabalharem. E não me parece, principalmente na educação básica – na superior não, porque nesse estágio a pessoa já terá feito alguma das opções –, que ou a pessoa com deficiência visual vai ser usuária de Braile, optando pelo braile como principal forma de comunicação, ou vai usar o notebook com leitor de tela, enfim, esse tipo de tecnologia. Mas lá atrás, tratando da educação básica, me parece que devem ser oferecidos os dois. O que acontece de alguma forma é que nós, enquanto governo e sociedade, acabamos privilegiando um ou outro. Então existem zonas com uma certa influência em que os estudantes todos trabalham com braile, e aí há outra em que já está todo mundo com o notebook. Isso vai depender muito da localização e de quem são os gestores públicos. Me parece que em relação à pessoa com deficiência visual é necessário disponibilizar nos anos iniciais essas tecnologias assistivas, esses apoios, braile enquanto código, notebook, para a pessoa ir definindo qual é o seu caminho. Já no nível superior, é respeitar e dar continuidade ao que essa pessoa usou como meio de comunicação e aprendizagem. Então, que se disponibilizem os textos em braile ou em pdf acessível – em não havendo o pdf acessível, põe em txt, põe word, odp, mas põe códigos abertos –, que a pessoa vai poder ler esse texto usando o notebook. Ainda, o uso dessas ferramentas nunca é privilégio. Eu já ouvi isso: “Ah, por que a pessoa cega que está lá na sala de aula ou em uma universidade pode usar notebook e eu não posso?”. Porque para ela é uma tecnologia assistiva, não é para colar da sua prova, tem modos de fazer com que isso não aconteça. O notebook é uma tecnologia assistiva, não é privilégio da pessoa em relação ao resto da turma. Isso também é uma questão no nível superior, discutir essas questões do que é privilégio e do que não é. Então eu te diria que a questão me parece, com tudo o que vimos ao longo dos últimos anos, que a opção pela forma de comunicação não é do estudante. É de quem está estabelecendo aquela política pública local. Isso me causa estranheza. É como se a pessoa não fosse importante. Importante é: “Ah, não, mas eu compreí, sei lá, dois mil

notebooks, então tem que distribuir”. Calma. Primeiro, por que que você comprou dois mil? Não quer dizer que o notebook vá resolver para essa criança.

I: Cada uma tem as suas necessidades, né?

L: Exato. E suas aptidões e suas vontades. Tem muita criança cega que usa braile. Alguns anos atrás havia uma certa tendência em dizer que os velhos e velhas cegos usavam braile e os adolescentes todos usavam notebook porque era legal. Tem uma correlação com a realidade, mas não é absoluta. Tem muito adolescente que gosta também de braile, então... Eu acho que a questão aqui é oferecer as duas tecnologias assistivas e a preferência vai sendo criada pelo estudante, não como uma forma de imposição. Cada um vai encontrando aí o seu caminho.

I: Entendi. Quais são as políticas públicas em matéria de educação inclusiva que são mais significantes para as pessoas com deficiência em geral?

L: Bom. Eu acho que a principal política pública, lá da política nacional de 2008, é o atendimento educacional especializado. É o grande serviço. É quando se deu uma virada, de que a educação especial não é substitutiva, mas sim um serviço da educação. Ela presta serviço à educação comum. Então se acaba um pouco com a dicotomia entre educação especial e educação comum. A educação especial está para apoiar mesmo. Eu te diria, ainda, que a principal política pública que introduziu o atendimento educacional especializado foram as salas de recurso multifuncional. Não que o atendimento educacional especializado se subsuma à sala de recursos. Não. Só que hoje, absolutamente, enquanto uma política, mostra concretude. Havia “a sala de recursos” e as pessoas viam e começavam a entender. Como isso começou lá atrás, em 2008, eu vi muitos municípios entendendo que esse novo serviço, na verdade, era um serviço antigo, para reforço. Cansei de ouvir esse discurso, dialogando com secretários, de secretários mesmo da educação: “Nossa, Luiz, eu não sabia. Eu achei que o AEE era reforço, que nem a gente sempre fez”. Então a sala de recursos serviu para mostrar que não, não é reforço, é outra coisa. Agora o que é essa coisa, isso vai sendo construído ao longo dos anos e, como qualquer construção histórica, vai mudando. No entanto, já se fez uma clivagem muito grande, porque até então o que acontecia era que qualquer estudante indisciplinado era mandado para a educação especial. O menino era atentado, ia para a educação especial. Já nos anos anteriores, especialmente o governo Fernando Henrique, começou a ser um pouco separado, mas ainda era muito amalgamado. Com a política do AEE se fez a separação. E por isso a importância, que hoje é muito criticada, de se definir muito claramente qual é o teu público.

I: Qual o papel da família na promoção de uma educação básica e superior inclusiva?

L: O papel da família da criança ou jovem com deficiência, na educação básica, se assemelha ao das demais famílias: acompanhamento da vida escolar do estudante. Significa

participar das reuniões ou até mesmo da vida escolar, se interessar aos membros da família. No ensino superior, por outro lado, o estudante ganha independência e a família já não possui um papel a desempenhar.

I: Qual o papel da escola na promoção de uma educação básica e superior inclusiva?

L: A escola deve promover o diálogo, mitigando a barreira atitudinal de seus funcionários e de outros estudantes em relação a estudantes com deficiência, e deve fornecer os recursos de maneira a tornar a vida escolar da criança ou adolescente com deficiência plenamente possível. O papel não se modifica no ensino superior.

I: Qual o papel do Estado na promoção de uma educação básica e superior inclusiva?

L: O Estado deve ser mais rigoroso no cumprimento das legislações e políticas públicas que ele mesmo dispõe, visto que frequentemente pessoas com deficiência e seus familiares se veem na necessidade de judicializar determinadas medidas por omissão estatal.

I: As políticas públicas recentemente promovidas, em sua maioria, objetivam o tratamento de saúde de pessoas com deficiência, o estabelecimento de medidas assistencialistas ou a eliminação de barreiras?

L: Trata-se de uma pergunta complexa. Mas nota-se que os objetivos principais das políticas públicas orbitam o tratamento de saúde e o estabelecimento de medidas assistencialistas. São importantes medidas assistencialistas para casos imediatos e de promoção do tratamento de saúde (de pessoas em geral, não apenas para pessoas com deficiência). É necessário o desenvolvimento de mais políticas públicas que chegam à eliminação das barreiras. É preciso continuar cortando, cortando no sentido de colocando cada um em seu lugar, porque todos nós precisamos da saúde, eu, você, eles, todo mundo... como seres únicos, mas existem momentos, serviços e formas de financiamento.

I: Atualmente, o problema da educação inclusiva está na falta de promoção de políticas públicas ou na falta de efetividade das políticas públicas existentes?

L: Bom, hoje, em 2020, na falta de promoção. Políticas públicas foram todas paralisadas, regredidas ou extintas. Não se enxergam mais, a nível federal, novas políticas públicas, nem continuidade das anteriormente existentes. O que aconteceu em 2019 foi se dizimar qualquer questão em relação à equidade. Então não é nem mais uma questão da efetividade. Nos governos anteriores poderia ser essa a questão, porque existiam as políticas públicas. Mas agora nem isso mais. Não tem nem mais como se avaliar a efetividade. Há essa tradição, que vai se replicando e continuando dentro dos Municípios e dos Estados, mas sem o menor direcionamento dentro do Governo Federal. É uma política pública nacional consistente. Minimamente consistente.

I: A legislação brasileira sobre educação lhe parece adequada para incluir as pessoas com deficiência na escola? E caso ela não seja adequada, quais seriam as mudanças necessárias?

L: Não, ela me parece adequada, bastante adequada. Como não houve nenhuma normativa vindo do atual governo, ela é adequada. Pode ser melhorada, aprimorada e seria necessário avançar, mas elas são adequadas porque há, hoje, um rol de leis que demonstram possível avançar a uma educação inclusiva, no sentido de educação para todos, com tranquilidade. Até porque o Brasil é signatário de outros instrumentos internacionais. Então não é necessário a todo momento estar paternizando as leis porque o Brasil se tornou signatário de Incheon, das ODS, da dívida 2030, enfim... Tudo está posto lá, de alguma forma iríamos nos adequando. Já que não ferem nenhum instrumento constitucional, era necessário só que avançássemos nesse sentido.

I: Certo. Esses avanços, aprimoramentos, encontrariam resistência no Congresso Nacional?

L: De hoje? Sem dúvida nenhuma. Um Congresso com essa natureza, tenho dúvidas se a Convenção seria aprovada. Não creio, mesmo. Não me parece que isso seria factível dentro do que se vê hoje. Não me parece que estamos dentro de um momento em que a questão de direitos humanos e a educação comum nos direitos humanos seja o cerne. A questão aqui é uma visão absolutamente assistencialista vinda de segmentos de caráter religioso e outras dessa natureza. A visão é absolutamente assistencialista por conta de visão de mundo. Se sai de uma visão de mundo em que o direito humano é a questão para uma visão assistencialista, enfim.

I: E qual partido ou grupo de pressão que ofereceria maior resistência? Seria a ala religiosa, talvez...?

L: Me parece que sim. E alguns segmentos dentro da própria ala das pessoas com deficiência que têm ganhos bastante expressivos quanto a esse trabalho assistencialista. Para te dar um exemplo prático, se você abrir o orçamento do Estado de São Paulo vai ver que para a área de educação especial, a cada ano, são destinados mais ou menos 215 milhões de reais. Desses 215, mais ou menos 200 milhões vão para o Sistema APAE. O que eu estou falando é que o Governo do Estado de São Paulo sustenta o Sistema APAE no Estado de São Paulo. Então não é um jogo tão fácil assim. O Estado de Minas Gerais tem um deputado federal que se reelege só com os votos dos APAEanos. E no Paraná, o Vice-Governador foi Secretário de Educação e hoje é Senador pelo Paraná, ele é o ex-presidente da Fenapaes, só para te dar o exemplo de uma instituição. Assim, mesmo dentro do segmento se encontra resistência. Não sei o quanto você aprofundou, mas depois do Decreto Legislativo em 2008, o Lula teve que fazer o Decreto Presidencial um ano depois, primeiro porque é uma tradição, já que a Convenção foi o primeiro

protocolo de direitos humanos, mas também muito por força de uma retórica que vinha da Fenapaes de que aquele Decreto Legislativo não tinha validade jurídica. Eles ficaram com essa discussão até que em um dado momento o Governo Federal falou assim: “Bom, é só a gente publicar, então, o Decreto? É fácil, eu publico” e publicou. Mas a bem da verdade, na visão da ONU o que conta é o Decreto Legislativo. O Decreto Presidencial ele é absolutamente... tanto que depois nenhum dos outros protocolos tem decreto publicado. Quem questiona isso é a Fenapaes. Então a resposta é clara, direta para eles. O Senador falava na Cátedra: “Não, essa Convenção não tem validade”. Ele está dentro do segmento das pessoas com deficiência e fala que essa Convenção não tem validade jurídica, o que é uma mentira, já sabíamos na época, só que o Governo Federal foi sendo acostado e fez. Novamente, se você explicar isso para um estrangeiro, ele não vai entender, mas é uma federação que tem poder, poder político e poder econômico. E dentro delas não é a única, é só um exemplo, tem outras que também têm esse tipo de interesse, então também não é uma coisa estranha ao campo. Porque quando você fala “pessoa com deficiência”, está sendo super universalista, tem um mundo lá dentro, um mundo de interesses, um mundo de definições, não está absolutamente apartado. Se você ler os documentos da época, vai ver que a Fenapaes vinha acompanhando par e passo a Convenção. Ela se declarou a favor, mas batendo para o Presidente que não tinha validade. Então não basta fazer uma localização focada nos grupos religiosos – sim, eles são um fator importante, até porque nesse momento são atores importantes, mas eles sempre foram, é que agora ganham uma grande relevância. Mas dentro disso tem uma gama de outros interesses muito diversos e alguns não tão bonitos, outros talvez, mas não dá para só jogar nas costas e acusar determinado grupo de inimigo. É justamente como opera o governo atual, fazendo esse tipo de leitura: “Bom, então você não está comigo, você está contra, é meu inimigo. E você é meu amigo hoje, amanhã não necessariamente”. Não. Por respeito, dentro de um discurso racional, cada um tem o seu interesse e é nesses níveis de interesse que se opera a resistência. Parece que, do ponto de vista que sempre houve no Congresso, a questão dos direitos humanos não é uma questão relevante. Portanto, a questão das pessoas com deficiência também não é.

I: Você tem conhecimento de decisões na justiça que são particularmente emblemáticas ou importantes sobre a questão da educação inclusiva?

L: A última foi aquela súmula do STF que a Federação das Escolas privadas ingressou...

I: A da Confenem? A ADI 5357?

L: Bizarro. Não sei se você chegou a ler o texto da petição deles, é bizarra. Mas a sentença foi muito boa, alguns dos nossos ilustríssimos Ministros colocaram as coisas nos seus devidos lugares constitucionalmente falando. Mas é a última que eu tenho conhecimento, foi a última

bastante forte na área. Também não sou um cara que acompanha o judiciário, mas esse nós acompanhamos, eu li os textos, foi bom. O resultado final foi bom. O meio de campo não foi legal, nunca é no direito, a tensão do que vai rolar... Mas a conclusão foi boa e pôe um final do ponto de vista jurídico, porque na prática muitas famílias continuam pagando por apoio para os seus filhos dentro da escola particular. As escolas continuam cobrando de variadas formas, algumas são diretas e mandam no boleto e outras usam disfarces.

I: Elas camuflam?

L: Camuflam, exatamente isso. Elas camuflam e vendem isso como outra coisa, mas algumas são bem diretas mesmo. Mas do ponto de vista jurídico foi perfeito, impecável.

I: Para você, o Poder Judiciário aborda essas questões de modo adequado nas decisões?

L: Quando você fala de um modo geral é difícil, quanto ao poder judiciário não, não é. Temos bons exemplos, mas temos péssimos exemplos. É sempre difícil esse universalismo, pois temos desembargador do STJ, o Tadeu, que é cego, mas tem cara que fala que ele não deveria estar lá. Já vi colocação de juiz que fala: “Como é que um cego está no STJ e eu não estou?”. Como se um cego não tivesse essa capacidade. Ver que é ou não é me parece difícil em um campo tão grande quanto o judiciário. Eu diria que tem boas experiências e péssimas experiências.