

**CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL – UNIBRASIL
PROGRAMA DE MESTRADO EM DIREITOS FUNDAMENTAIS E
DEMOCRACIA**

HANSLILIAN CORREIA CRUZ RODRIGUES

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM
DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

CURITIBA
2015

HANSLILIAN CORREIA CRUZ RODRIGUES

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM
DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de mestre, no Programa de
Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia do
Centro Universitário Autônomo do Brasil -
UNIBRASIL.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Augusto Maliska

CURITIBA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

HANSLILIAN CORREIA CRUZ RODRIGUES

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito, Programa de Mestrado, Faculdades Integradas do Brasil – UniBrasil, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Marcos Augusto Maliska

Programa de Mestrado em Direito, Faculdades Integradas do Brasil – UniBrasil.

Membros: Prof. Dra. Ana Paula Barbosa-Fohrmann

Programa de Mestrado em Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Prof. Dra. Laura Jane Ribeiro Garbini Both

Programa de Mestrado em Direito, Faculdades Integradas do Brasil – UniBrasil.

Dedico este trabalho à minha querida mãe Anadir Correia Cruz (*in memoriam*) pela sabedoria e pela alegria de viver que sempre contagiava a todos que a cercava. Saudades de suas palavras sábias e do seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente **a Deus**, força maior.

Ao meu esposo **Fábio**, amigo e companheiro para toda vida, pela compreensão e paciência de ouvir-me e de dividir comigo minhas angústias e incertezas.

Ao meu filho **Miguel**, querido e amado, pela compreensão e pelos inúmeros avisos de que eu iria virar um “zumbi” por estar tanto tempo em frente ao computador.

Ao meu filho **Fábio Gabriel**, querido e amado, que mesmo no meu ventre durante a realização da maior parte desse trabalho dava-me forças para continuar nessa pesquisa, e que após o seu nascimento continuou dando-me forças toda vez que me sorria e olhava-me carinhosamente.

À minha irmã **Hanslivian**, amiga e confidente, que me instigou a realizar o Mestrado, que sempre esteve ao meu lado dando-me força, estímulo, coragem e, sobretudo me orientando na área pedagógica, com seu conhecimento e sua sabedoria infinita pelos muitos anos de prática pedagógica.

Aos meus outros irmãos **Hansledir e Hansley**, amigos e amados, que sempre me incentivaram a continuar meus estudos para a conclusão desse trabalho.

À minha amada sobrinha **Juliana**, que me ajudou na tradução para o inglês dos resumos dos artigos que foram entregues no decorrer do curso e do resumo da presente dissertação, beijinhos...

Às professoras **Estefânia Maria de Queiroz Barboza e Laura Jane Ribeiro Garbini Both** pelas preciosas dicas e sugestões na ocasião da qualificação, que sem dúvida, enriqueceram o presente trabalho.

Ao meu orientador **Marcos Augusto Maliska**, pela sua orientação e trocas de saberes. Obrigada pela sua atenção em todos os momentos e pelos seus sábios ensinamentos.

Enfim, a todos que estiveram ao meu lado dando-me apoio, força, amor e carinho, familiares e amigos, e em especial a minha amiga **Sandra**, que me deu apoio e conselhos toda vez que me encontrava aflita e preocupada durante o curso de Mestrado, bem como nos momentos de angústias devido a minha gravidez de risco, obrigada pelas suas palavras amigas, carinhosas e abençoadas.

RESUMO

O direito à educação é um direito fundamental, social, prestacional e universal. Isso significa uma educação para todos, como preconiza a Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar e discutir sobre a inclusão de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares de ensino. Analisando qual o respaldo jurídico que garante este direito educacional a classe infanto-juvenil deficiente, bem como analisar as políticas públicas implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura, as quais necessitam de orçamento público para serem executadas nos Estados e nos Municípios. Através do estudo realizado percebe-se que a grande dificuldade de pôr em prática a educação inclusiva nas escolas brasileiras é a falta de políticas públicas que possibilitem o educando deficiente ter uma educação com qualidade. Pois, não basta apenas incluir o deficiente nas escolas regulares, mas sim, é necessário que a instituição educacional forneça uma educação especializada que complemente o ensino regular de acordo com as necessidades especiais de cada aluno. Nesse sentido, são necessárias ações que viabilizem a educação inclusiva como professores habilitados e especializados; escolas adaptadas às deficiências físicas; materiais pedagógicos e didáticos que auxiliem os alunos deficientes de acordo com suas necessidades, enfim, uma escola que esteja preparada em todos os sentidos para receber esse alunado. Busca-se com esse trabalho demonstrar a importância da discussão desse tema no âmbito acadêmico, pois quando esse fenômeno ocorre na prática surgem muitas contradições e indagações, que necessitam de um respaldo jurídico e legal dos operadores do direito. Para a realização da presente pesquisa foi utilizado o método de abordagem dedutivo e o método de procedimento monográfico.

Palavras-chaves: Educação. Crianças e Adolescentes Deficientes. Políticas Públicas de Inclusão.

ABSTRACT

The right to education is a fundamental, social and universal right. It means a education for all, as advocates the 1988's Federal Constitution. In this sense, this paper has as main objective analyze and discuss about the inclusion of disabled childrens and adolescents in regulars schools of teaching.

Analyzing which legal support guarantees this educational right to the disabled children and youth class, good as analyze the public policies implemented by the Ministry of Education and Culture, which ones need public budget to be executed in States and Municipalities. Trough the realized study it is noted that the great difficulty to put the inclusive education in the Brazilian schools in practice, is the lack of public policies that allows the disabled educating to have a education with quality. Because, it is not enough only include de disabled in regular schools, but, it is needed that the educational institution provide a specialized education that complements the regular teaching according to the special needs of each student.

In this sense, are needed actions that enable the inclusive teaching, such as specialized and enabled teachers, schools adapted to physicals disability, teaching and learning materials that help the disabled students according to their needs, anyway, a school that be prepared across the board to receive this student. With this paper, is sought to shown the importance to discuss this matter in the academic area, because, when this phenomenon occurs in the practice, arise lots of contradictions and doubts, that need a juridical and legal support of the law operators. To the realization of this research was utilized the deductive approach method and the method of a monographic procedure.

Key-words: Education. Disabled children and adolescents. Public Policies of Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO.....	14
1.1 CONCEITOS DE DIREITOS FUNDAMENTAIS X DIREITOS HUMANOS	14
1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E DIREITO PRESTACIONAL	24
1.3 A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE UMA ORDEM CONSTITUCIONAL ABERTA PARA DENTRO E PARA FORA.....	37
1.3.1 Ordem Constitucional Aberta para Fora.....	37
1.3.2 Ordem Constitucional Aberta para Dentro	44
1.4 O PRINCÍPIO DA IGUALDADE E O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA COMO COROLÁRIOS DE UMA ORDEM CONSTITUCIONAL ABERTA	54
CAPÍTULO II – O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DEFICIENTES EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO	59
2.1 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO.....	59
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DA INCLUSÃO – VYGOTSKY	65
2.3 INTRODUÇÃO EXPLICATIVA ACERCA DA NOMENCLATURA “DEFICIÊNCIA” E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	70
2.4 INTEGRAÇÃO <i>VERSUS</i> INCLUSÃO.....	79
CAPÍTULO III – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	87
3.1 CONCEITO E OBJETIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	87
3.2 PROGRAMAS IMPLANTADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	91
3.2.1 Programa Escola Acessível.....	91
3.2.2 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	93
3.2.3 Programa de Formação Continuada dos Professores de Educação Especial.....	96

3.2.4	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	98
3.2.5	Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola	99
3.2.6	Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP).....	100
3.2.7	Programa Livro Acessível	101
3.2.8	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS).....	104
3.2.9	Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAA.....	105
3.2.10	Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior	106
3.2.11	Plano Nacional da Educação.....	108
3.3	CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RESERVA DO POSSÍVEL E DA PROIBIÇÃO DO RETROCESSO SOCIAL QUANTO À EFICÁCIA DOS DIREITOS SOCIAIS PRESTACIONAIS	112
3.4	JURISPRUDÊNCIAS SOBRE O TEMA	122
3.4.1	Jurisprudências do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça	122
3.4.2	Jurisprudências dos Tribunais de Justiça	127
3.4.3	Comentários sobre as Jurisprudências acima descritas	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo principal analisar e discutir a respeito da inclusão escolar de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares. Procura-se demonstrar qual o respaldo jurídico para a concretização desse direito fundamental e social que necessita da ação positiva do Estado para que seja de fato concretizado no mundo real. Analisam-se, nesse contexto, as políticas públicas de inclusão que são fundamentais para que esse direito seja efetivado na prática.

Para a realização do trabalho dissertativo foi utilizada a técnica de pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos científicos e legislações pertinentes à matéria. O método de abordagem utilizado foi o dedutivo e o método de procedimento foi o monográfico.

Importa considerar que a presente dissertação é interdisciplinar, pois não há como abordar esse tema sem direcionar a pesquisa bibliográfica para outras áreas que estão diretamente ligadas a esse tema, tais como pedagogia, psicologia e sociologia. Portanto, trata-se de um trabalho de importante análise não só para os operadores do direito, mas também para educadores e profissionais que atuam na área da educação especial, a fim de que adquiram maior conhecimento sobre esse assunto polêmico e permeado de contradições e dificuldades na vida prática.

O direito à educação inclusiva possui uma vasta legislação, mas, por outro lado, ainda há muito que se fazer quanto à sua efetivação no mundo dos fatos, tendo em vista que, mesmo sendo dever do Estado garantir este direito à população infantojuvenil deficiente, aquele permanece, muitas vezes, inerte no que tange às políticas públicas educacionais inclusivas, sendo que, não raras vezes, o cidadão precisa recorrer ao Poder Judiciário para que esse direito possa ser de fato efetivado, a fim de que essa parcela da população possa usufruir o direito à educação com qualidade e eficiência.

A dissertação visa demonstrar a fundamentação legal e, ao mesmo tempo, pretende esclarecer que não basta a existência de leis para que o direito à educação seja satisfeito, mas sim que é necessário haver mudança de ordem cultural, pois vive-se numa sociedade homogeneizada, em que o diferente é visto com incômodo e

preconceito. Procura-se com esse estudo demonstrar que o diferente deve ser tratado diferente para que ocorra a concretização do direito à igualdade, o que, por consequência, propiciará um meio social mais amistoso e democrático.

A importância de estudar esse tema no âmbito jurídico concentra-se na ideia de que os operadores do direito devem estar atentos às transformações sociais, tendo em vista que a inclusão é algo revolucionário e transformador, pois pretende romper com o paradigma da homogeneidade e monocultura presente de forma significativa nas escolas brasileiras. Os novos direitos que surgem necessitam de respaldo jurídico e legal, pois, muitas vezes, os cidadãos precisam buscar o Poder Judiciário para ter seu direito concretizado.

A dissertação defende a ideia de que a educação de crianças e adolescentes deficientes deve ocorrer não somente em escolas especiais, segregados dos demais alunos ditos “normais”, mas sim que tais crianças e adolescentes estejam incluídos nas escolas regulares, a fim de que ocorra de fato a democratização do ensino, o que vem preconizado pela Constituição Federal de 1988, “A educação, direito de todos [...]”.

O trabalho visa, por fim, demonstrar que com a inclusão pretende-se uma sociedade mais justa e igualitária, oferecendo a todos os indivíduos as mesmas oportunidades, a fim de que possam desenvolver suas habilidades e potencialidades de forma plena na sociedade, e que possam exercer de fato seus direitos civis, políticos e econômicos no meio em que vivem. A educação é, sobretudo, um direito humano, e como tal, não poderá ser renegada à classe infantojuvenil deficiente que, de certa forma, sempre esteve à margem da sociedade e das escolas.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, será abordado o conceito de direitos fundamentais e de direitos humanos, para após adentrar o tema direito à educação propriamente dito. Nesse capítulo, pretende-se demonstrar que a educação é um direito fundamental, humano e social e, como tal, deverá ser garantida a todas as crianças e adolescentes de forma indiscriminada e universal. Partindo desse pressuposto, conclui-se que a educação deve ser oferecida ou concedida também ao público infantojuvenil que possui algum tipo de deficiência, por se tratar de sujeitos de direitos e não apenas sujeitos passíveis de tratamento médico-terapêutico como outrora foi concebido.

Ainda no primeiro capítulo será desenvolvida a ideia do direito à educação como um direito social e prestacional em que o Estado deverá realizar ações positivas que viabilizem sua concretização junto à sociedade.

Por meio da visão constitucional será abordada a inclusão escolar sob a ótica de uma Constituição aberta para fora e para dentro. A abertura para fora diz respeito ao caráter normativo, em que o Brasil sendo signatário de vários diplomas internacionais reafirma a proteção aos direitos humanos, sendo que tais direitos são viga-mestra do direito constitucional contemporâneo. A referida abertura ocorre a fim de que haja proteção aos direitos humanos dos cidadãos, e dentre eles está o direito à educação, o qual deve ser garantido para todo e qualquer indivíduo, independentemente da situação em que se encontra.

A abertura para dentro significa que o direito constitucional deve atender às transformações que surgem em meio à sociedade, as quais acarretam a formação de novos direitos que deverão ser efetivados e concretizados no mundo dos fatos. Tal abertura possibilita que a Constituição Federal reconheça a pluralidade social e cultural que há na sociedade brasileira, de modo que o direito constitucional atenda à essa pluralidade da melhor forma possível, possibilitando, conseqüentemente, reconhecer o direito à diferença.

A ordem constitucional aberta para dentro possibilita a inclusão de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares, sendo um dos fundamentos legais para que tal fenômeno ocorra nas instituições educacionais brasileiras. Pretende-se com tal abertura que o direito do deficiente à educação seja satisfeito e que as escolas recebam esse alunado dando-lhes condições pedagógicas e didáticas para aprenderem os conteúdos acumulados. Pretende-se com a inclusão uma escola mais democrática e intercultural, que dialogue com a diferença, deixando de ser monocultural.

Ao finalizar o primeiro capítulo, serão feitas algumas considerações sobre os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, corolários de uma ordem constitucional aberta. Tais princípios somente serão concretizados no mundo dos fatos quando todos os cidadãos, sem diferenciações, tiverem seus direitos fundamentais garantidos, exercendo seus direitos com igualdade de condições, para que assim possam ter uma vida mais digna no ambiente social em que vivem.

O segundo capítulo versa sobre o direito à educação de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares de ensino. Inicialmente será analisada a educação como um instrumento de socialização, considerando-a como uma prática social, cujo objetivo principal é a socialização do indivíduo por meio da sua interação. Após, será abordada a educação escolar, sendo a escola uma das principais instituições que contribui e ao mesmo tempo completa a ação educacional espontânea dos adultos, de modo que uma parte importante da socialização das crianças ocorre nas escolas, tendo em vista que é no ambiente educacional que passam boa parte de seu tempo durante o período de crescimento.

No item seguinte, será analisada de forma sucinta a teoria histórico-cultural de Vygotsky, a qual defende a educação do alunado deficiente junto aos demais alunos ditos “normais”, pois acredita que a socialização é fator preponderante para o aprendizado do aluno, fato que contribuiria para a educação da classe infantojuvenil deficiente. Tal teoria considera a escola um local social “por excelência” e que, por isso, deve ser o local apropriado para socializar e ensinar crianças e adolescentes com deficiência.

Em seguida, defende-se o porquê ter sido utilizado o termo “deficiente” no presente trabalho, e não “portador de deficiência” ou “pessoa portadora de deficiência”. Nesse mesmo tópico serão feitas algumas considerações a respeito da educação especial, sendo esta uma educação complementar à educação regular.

Para finalizar o segundo capítulo, serão abordados dois fenômenos distintos, a integração e a inclusão, os quais são tratados por alguns doutrinadores como se fossem termos sinônimos. Pretende-se demonstrar que ainda hoje, em algumas escolas, há incidência do fenômeno da integração e não o da inclusão como deveria acontecer. Isso acontece porque na maioria das vezes os alunos deficientes estão inseridos no ambiente escolar, mas não estão incluídos no todo, permanecem à margem da instituição educacional e da comunidade escolar.

O terceiro e último capítulo objetiva analisar as políticas públicas, o seu conceito e seus objetivos. Posteriormente, discorrerá sobre as políticas públicas de inclusão implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), as quais serão instrumentos para a consolidação da inclusão de crianças e adolescentes deficientes em

escolas regulares de ensino. A pesquisa de tais políticas públicas foi realizada junto ao site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e demais sites pertinentes à matéria.

No contexto de políticas públicas serão feitas algumas considerações a respeito da reserva do possível e da proibição do retrocesso social, fenômenos que estão ligados intimamente à questão da eficácia dos direitos sociais prestacionais, uma vez que sem recursos financeiros o Estado não poderá realizar políticas públicas que venham satisfazer os direitos sociais, e dentre eles está o direito à educação. Para finalizar o referido item, serão demonstrados alguns dados orçamentários referentes à execução orçamentária da educação inclusiva.

Por fim, com o objetivo de ilustrar o tema apresentado nesta dissertação, serão analisadas algumas jurisprudências sobre o direito à educação, a fim de verificar qual o posicionamento das Cortes Superiores e dos Tribunais de Justiça nessa matéria. Percebe-se, todavia, que o assunto em análise, mesmo sendo de fundamental importância para o mundo jurídico e para a sociedade em geral, ainda é modestamente discutido nas Cortes Constitucionais, porém as poucas decisões presentes demonstram de forma satisfatória o posicionamento dos Ministros a respeito do direito à educação. Nos casos analisados, observou-se grande preocupação em efetivar esse direito social, um grande avanço se comparado com épocas pretéritas em que o direito à educação inclusiva sequer era discutida, e não dispunha da proteção legal que hoje conquistou.

Não se pretende com tal estudo exaurir o assunto, mas sim discutir e analisar os principais pontos que permeiam esse tema, considerado de grande importância para o mundo jurídico, mas que infelizmente é pouco conhecido pelos operadores do direito.

Busca-se demonstrar que a inclusão de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares é algo necessário e legal, bem como imprescindível para que haja de fato uma sociedade democrática e inclusiva, fundamentada nos direitos humanos. Por meio da inclusão escolar pretende-se que o indivíduo deficiente tenha as mesmas oportunidades que o dito aluno “normal”, a fim de que possa desenvolver suas capacidades no meio em que vive, sem barreiras arquitetônicas, morais e culturais.

CAPÍTULO I – O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

1.1 CONCEITOS DE DIREITOS FUNDAMENTAIS X DIREITOS HUMANOS

Inicialmente, é necessário conceituar e distinguir direitos fundamentais de direitos humanos, para então abordar o direito à educação como um direito fundamental, social e prestacional, qualificações que vêm claramente dispostas na Constituição Federal de 1988. E também como direito humano, uma vez que vem consagrado e previsto em vários diplomas internacionais, possuindo, portanto, abrangência de âmbito universal.

Os direitos fundamentais “são elementos essenciais do ordenamento jurídico nacional” (ALEXY, 2007, p. 55), de modo que são considerados, indubitavelmente, como o núcleo essencial da Constituição Federal, e possuem posição de destaque em toda ordem constitucional, como também refletem sua importância no sistema jurídico como um todo. Os direitos fundamentais vigentes na Carta Magna são ressaltados de forma nítida, “com zelo de quem edifica algo novo, em substituição ao regime autoritário do sistema jurídico anterior. A Constituição tratou com primazia os direitos e garantias fundamentais” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 162).

Assim, os direitos fundamentais integram a essência do Estado Constitucional “constituindo, neste sentido, não apenas parte da Constituição formal, mas também elemento nuclear da Constituição material”. Há uma forte vinculação “entre as ideias de Constituição, Estado de Direito e Direitos fundamentais” (SARLET, 2007, p. 70).

Penã de Moraes (1997, p. 24) conceitua direito fundamental como

[...] direito ou posição jurídica subjetiva asseguradora de uma esfera de ação própria e livre, impondo abstinência ou limitação à atividade estatal ou privada, ou determinante da possibilidade, decorrente de sua titularidade, de exigir prestações positivas do Estado.

Alexy (2007) utiliza-se do ponto de vista formal para conceituar os direitos fundamentais, pois considera que são aqueles provenientes dos denominados enunciados normativos de direito fundamental inseridos no texto constitucional vigente. Para Canotilho (2003, p. 1.170), normas de direitos fundamentais são “todos

os preceitos constitucionais destinados ao reconhecimento, garantia ou conformação constitutiva de direitos fundamentais”, sendo que a importância de tais normas “deriva do fato de elas, direta ou indiretamente, assegurarem um *status* jurídico-material aos cidadãos”.

Assim, denota-se a partir das conceituações acima expostas que os direitos fundamentais são imprescindíveis ao homem no seio da sociedade, ou seja, são indispensáveis à condição humana, considerados como direitos básicos e fundamentais para promoção de uma existência digna em sociedade (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 22). Da mesma forma, “são essenciais no Estado Democrático na medida em que são inerentes às liberdades, formando a base de um Estado de Direito” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 160).

Sarlet (2007, p. 43) ensina que a história dos direitos fundamentais é uma história “que desemboca no surgimento do moderno Estado Constitucional¹, cuja essência e razão de ser residem justamente no reconhecimento e na proteção da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais do homem”. Entende a dignidade da pessoa humana não como um mero direito e sim como um princípio, com caráter absoluto, não comportando exceções. Trata-se, portanto, do primeiro fundamento da nação (art. 1º da CF), “repassando ao Estado a obrigação de garantir o mínimo necessário”² para todos os cidadãos com igualdade de condições (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 147).

O mesmo autor ainda ressalta que houve diversas modificações quanto ao conteúdo, titularidade; eficácia e efetivação dos direitos fundamentais. Assim, devido a essas inúmeras transformações no decorrer dos tempos, costuma-se falar “da existência de três gerações de direitos fundamentais, havendo, inclusive, quem defenda a existência de uma quarta geração e até mesmo de uma quinta ou sexta geração” (SARLET, 2007, p. 54).

¹ Segundo Breus (2013, p. 36), hoje, com o Estado Constitucional, procura-se estabelecer “metas diretrizes ou princípios vinculados abertamente a valores e a opções políticas gerais por meio das suas espécies jurídicas normativas”, procura-se diminuir as desigualdades sociais por meio de políticas específicas.

² Segundo Siqueira Junior e Oliveira (2010, p. 147), o mínimo existencial está evidenciado precipuamente no artigo 6º da Constituição Federal.

Entretanto, para Sarlet (2007), o termo “gerações” deve ser utilizado com cautela, tendo em vista que tal termo é alvo de constantes críticas, pois leva à concepção de substituição gradativa de uma geração por outra, razão que prefere o termo dimensão. Mas ressalva que, quanto ao conteúdo das respectivas dimensões ou gerações de direitos fundamentais, há um consenso por parte dos doutrinadores em geral.

No presente trabalho serão abordadas as três dimensões de direitos fundamentais que são mais retratadas e estudadas pela doutrina de um modo geral. A primeira dimensão³ refere-se àqueles direitos de liberdade, de cunho negativo, os quais são característicos do Estado liberal⁴. São considerados como negativos porque requerem uma abstenção por parte do Estado, isto é, “são direitos asseguradores de uma esfera de ação pessoal própria, inibidora da ação estatal, de modo que o Estado os satisfaz por um abster-se ou não atuar” (PENÃ DE MORAES, 1997, p. 70). Observa-se que neste período regido pelo Estado liberal houve o surgimento da desigualdade real, bem como das injustiças sociais, tendo em vista que num Estado em que tudo é permitido, “o mais forte oprime o mais fraco” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 53). Sarlet (2007, p. 56) cita como exemplos de direitos fundamentais de primeira dimensão “os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei”.

Os direitos de segunda dimensão surgem devido às grandes injustiças sociais presentes por ocasião do Estado liberal, bem como devido à Revolução Industrial, cujas condições de trabalho de inúmeros empregados em fábricas eram extremamente desumanas, fato que fez surgir várias reivindicações por melhores condições de trabalho, em prol da dignidade da pessoa humana. Tais reivindicações fazem surgir os

³ Os direitos de primeira dimensão tiveram “seu ponto de sustentáculo na Revolução Francesa. O ícone da história dos direitos humanos é a Revolução Francesa e a consequente Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que representou o fim do antigo regime (*ancien regime*), com a queda da monarquia absoluta e dos privilégios feudais” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 51).

⁴ “Na doutrina liberal, o Estado era responsável apenas pela segurança das relações sociais, de forma a proteger a liberdade dos indivíduos”. Assim, os direitos de primeira geração surgem para limitar o poder absolutista, em que há “forte proeminência do papel do Poder Legislativo, na conformação dos direitos fundamentais estabelecidos nas novas Constituições” (BARBOZA, 2007, p. 138).

chamados direitos sociais (direitos de igualdade), característicos do Estado social⁵, aqueles que requerem um comportamento positivo por parte do Estado, o qual passa a ser um ente importante para a realização da justiça social⁶ (SARLET, 2007, p. 56). São direitos que deverão ser satisfeitos por meio de uma prestação pelo Estado. Entretanto, Sarlet (2007) considera que os direitos de segunda dimensão não se restringem apenas aos direitos de cunho prestacional, pois acabam englobando os direitos denominados “liberdades sociais”, e cita como exemplos de tais direitos a liberdade de sindicalização, o direito de greve, direito a férias dos trabalhadores, do décimo salário e etc. No próximo tópico, o tema sobre os direitos sociais prestacionais será aprofundado, tendo em vista que o direito à educação é típico direito dessa espécie.

Os direitos de terceira dimensão, por fim, são aqueles denominados “usualmente como direitos de solidariedade e fraternidade de modo especial em face de sua implicação universal, ou, no mínimo, transindividual, e por exigirem esforços e responsabilidades em escala até mesmo mundial para sua efetivação” (SARLET, 2007, p. 58-59). São os direitos que contêm em sua essência direitos de titularidade coletiva, sendo que Siqueira Junior e Oliveira (2010, p. 79) enquadram-nos no gênero dos direitos difusos, “para num segundo momento, analisando caso a caso, defini-los nas espécies de direitos difusos ou direitos coletivos”. Penã de Moraes (1997, p. 71) cita como exemplos o direito à paz; direito ao desenvolvimento, direito ao meio ambiente, etc.

É importante ressaltar que, pelo fato de a doutrina dividir os direitos fundamentais em dimensões, estes não podem ser vistos em categorias estanques, “como se a concreção de um não dependesse do outro. A moderna teoria constitucional faz coro com esta concepção ao consagrar indivisibilidade dos direitos fundamentais” (VACCARO, 2007, p. 485). Os direitos fundamentais se “complementam e formam um todo, o qual cada ser humano deveria ter o direito de possuir. Assim, não há liberdade de expressão sem educação e saúde, como não há

⁵ O Estado Social, também chamado de Estado Providência, é aquele chamado a intervir no âmbito social, por meio de prestações positivas, a fim de melhorar as condições de vida de seus cidadãos, bem como uma igualdade de condições em meio à sociedade (BARBOZA, 2007, p. 141-142).

⁶ Torres (2001, p. 286) ensina que a justiça social abrange os direitos enumerados nos artigos 6º e 7º da Constituição Federal. Também afirma que “os direitos fundamentais e o mínimo existencial, especialmente nos países em desenvolvimento, têm uma extensão maior do que nas nações ricas, pela necessidade da proteção estatal aos bens essenciais à sobrevivência das populações miseráveis”.

saúde sem moradia, etc.” (MALISKA, 2007, p. 548). Denota-se que “a plena realização dos direitos individuais surge com a realização dos direitos sociais”, sendo que o indivíduo somente exercerá sua autonomia se a ele for assegurado um mínimo de direitos sociais concretos (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 55).

Nesse mesmo sentido, Piovesan (2010) defende a ideia de indivisibilidade dos direitos fundamentais, tendo em vista que “a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa”, tendo em vista que, “quando um deles é violado, os demais também o são” (PIOVESAN, 2004, p. 4). A autora também defende a ideia da universalidade desses direitos, “sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana” (PIOVESAN, 2004, p. 56).

Desse modo, para que haja de fato a materialização dos direitos fundamentais em meio à sociedade, há necessidade de aplicá-los, não de forma estanque, mas de forma conjunta, tendo em vista que, em tese, não há nenhuma hierarquia entre os direitos fundamentais de primeira, segunda ou terceira dimensão. Nesse sentido, todos os direitos fundamentais previstos na Constituição devem ser implementados pelo Estado, fato que atenderá ao princípio da dignidade da pessoa humana, sendo este um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, bem como é o alicerce dos direitos humanos (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 56-57).

Sarlet (2007) deixa claro em sua doutrina que os direitos fundamentais “são, acima de tudo, fruto de reivindicações concretas, geradas por situações de injustiça e/ou de agressão a bens fundamentais e elementares do ser humano”. Assim, o surgimento dos direitos fundamentais em cada época específica se dá pela necessidade de os indivíduos terem seus direitos satisfeitos e respeitados pelo Estado. Direitos esses essenciais para garantir uma existência mais digna em sociedade (VACCARO, 2007, p. 485).

É importante no presente trabalho diferenciar direitos fundamentais de direitos humanos, tema bastante discutido na doutrina, que merece ser destacado, tendo em

vista que alguns doutrinadores considera-nos como sinônimos, entretanto eles possuem suas especificações, as quais merecem ser destacadas.

Canotilho (2003, p. 393) alerta que as expressões: direitos do homem e direitos fundamentais, não raras vezes, são usadas como sinônimos, entretanto, há diferenciações, tendo em vista que os direitos do homem “são direitos válidos para todos os povos em todos os tempos” e os direitos fundamentais “são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espacio-temporalmente”, seriam aqueles objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta.

Para Alexy (2007, p. 55), os direitos fundamentais são, por um lado, elementos essenciais do ordenamento jurídico nacional, mas, por outro, acabam remetendo para além do sistema nacional, pois “rompem, por razões substanciais, o quadro nacional, porque eles, se querem satisfazer as exigências a serem postas a eles, devem abarcar os direitos do homem”. Os direitos do homem⁷, por sua vez, segundo o autor, têm, independentemente de sua positivação, validade universal, e impõem exigências a cada ordenamento jurídico. “Os direitos do homem, como fundamentais, são no núcleo de seu significado, direitos – Direitos são relações de três variáveis entre um titular, um destinatário e um objeto” (ALEXY, 2007, p. 93). Conclui o autor que os direitos fundamentais “são direitos do homem transformados em direito constitucional positivo”. Ele defende a ideia de que a imposição dos direitos do homem será possível por meio da sua positivação (p. 96).

Os direitos fundamentais são aqueles direitos “reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado”, já os direitos humanos “guardariam relação com os documentos de direito internacional, por referirem-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional”, e desse modo aspiram validade universal para todos os povos (SARLET, 2007, p. 36). Ademais, os direitos fundamentais possuem sentido mais restrito e preciso, uma vez que “constituem o conjunto de direitos e liberdades institucionalmente reconhecidos e garantidos pelo direito positivo de determinado Estado”, ao passo que os direitos

⁷ Os direitos do homem “são aqueles inerentes ao homem enquanto tal. É o próprio direito individual” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 29).

humanos possuem sentido mais amplo e impreciso, por não estarem positivados em uma ordem constitucional específica (SARLET, 2007, p. 38).

Sarlet (2007, p. 40) evidencia que não há necessariamente uma identidade entre direitos humanos e direitos fundamentais, uma vez que muitas das Constituições contemporâneas acabam contendo direitos fundamentais que não atingem o elenco de direitos humanos consagrados nos diplomas internacionais, ou seja, ficam aquém do rol de direito humanos. Mas, por outro lado, há Constituições que ficam além do rol de direitos humanos; nesse caso específico, o autor cita como exemplo a Constituição Federal brasileira de 1988.

Cumprе ressaltar que os direitos humanos não pertencentes ao rol dos direitos fundamentais de determinado Estado têm eficácia dependente da sua recepção na ordem jurídica interna, bem como “do *status* jurídico que esta lhe atribui, visto que, do contrário, lhe falta a necessária cogência” (SARLET, 2007, p. 41).

No que tange ao direito à educação, trata-se de um direito fundamental, uma vez que está explicitamente positivado como tal na Constituição Federal de 1988, baseado num critério formal, “que se associa a critérios materiais e estruturais” (CEZNE, 2006, p. 128). E refere-se a um direito humano, pois está presente em vários diplomas internacionais, reconhecido internacionalmente como um direito importantíssimo para o desenvolvimento do indivíduo e instrumento de transformação social, uma vez que a “educação passou a ser vista como fator-chave para o avanço da ciência, para a eliminação dos problemas sociais e para o funcionamento das instituições democráticas” (STRECK, 2009, p. 90).

A educação escolar é, sem dúvida nenhuma, um instrumento de transformação social, pois possibilita “que as camadas populares se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem, de modo que possam não apenas compreender e interpretar a realidade, mas expressar seus interesses de forma elaborada, sistematizada”⁸ (MOREIRA, 2011, p. 47). Dessa forma, a educação interfere sobre a sociedade “podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 2012, p. 80).

⁸ A escola “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, ou seja, “não é qualquer saber, e sim o conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; o saber sistematizado e não o saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular” (SAVIANI, 2012, p. 14).

Saviani (2012, p. 80) ainda acrescenta que, ao expandir a escola para toda a população, “significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializada”, o que contraria os interesses dominantes, ameaçando a ordem estabelecida. Por isso, não raras vezes, a educação é deixada em segundo plano pelo Estado, que nega seu acesso pelo povo, e também promove sua desvalorização e secundarização, “esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-se numa agência de assistência social, destinada a contrariar as contradições da sociedade capitalista”.

Tavares (2013, p. 6) ensina que o conteúdo da própria educação deve ser entendido como um direito fundamental. O autor ensina que

Não se trata de qualquer direito à educação, mas daquele cujas balizas foram construídas constitucionalmente. Isso significa que o direito à educação é o direito de acesso, mas não um acesso a qualquer educação, e sim àquela que atende às preocupações constitucionais.

O direito à educação não pode estar desvinculado dos fundamentos da República Federativa do Brasil, previstos no artigo 1º da CF, pois a educação constitui uma necessidade para efetiva aplicação desses fundamentos, quais sejam, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, previstos nos incisos II e III do artigo 1º⁹, respectivamente, da Carta Magna. Tendo em vista que somente por meio da educação “pode-se construir cidadania em seu pleno sentido, como também a dignidade da pessoa humana, exige a implementação do acesso à educação para sua concretização” (CEZNE, 2006, p. 116). Do mesmo modo, o direito à educação também está intimamente vinculado aos objetivos fundamentais da República brasileira, previstos no artigo 3º da CF¹⁰, especialmente no inciso I, que prevê a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”, o que é somente possível por meio da educação.

⁹ **Art. 1º** A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; **II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana;** IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político (Constituição Federal de 1988, grifo nosso).

¹⁰ **Art. 3º** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: **I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;** II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Constituição Federal de 1988, grifo nosso).

A autora conclui que a educação está conectada “com as estruturas maiores, as linhas mestras que orientam o Estado brasileiro” (CEZNE, 2006, p. 116), mas que, por outro lado, são necessários instrumentos jurídicos que obriguem o Estado à sua efetiva concretização. Isso porque o direito à educação não depende apenas da sua previsão normativa abstrata, mas sim de uma prestação positiva por parte das autoridades públicas para a sua efetivação no mundo dos fatos.

Na mesma esteira interpretativa, Muniz (2002, p. 198) ensina que, sem educação “latente e em potência no ser humano”, não haverá o alcance e a concretização dos princípios e fundamentos presentes na Constituição brasileira, bem como não haverá o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205, CF).

Assim, o direito à educação tem suas bases na Constituição Federal de 1988, considerado como um direito fundamental importante para a realização de outros direitos, sejam eles individuais, sociais, econômicos, civis, políticos, fato que comprova a complementaridade e a indivisibilidade dos direitos fundamentais. A educação é um instrumento importante de afirmação do indivíduo na sociedade, sendo um “veículo pelo qual as pessoas economicamente e socialmente marginalizadas podem se livrarem da pobreza e obter os meios para participar plenamente na vida nacional” (CORDEIRO; CARVALHO, 2013, p. 87).

A educação, portanto, possibilita a emancipação das pessoas na sociedade para que elas possam ter autonomia. Por meio da educação, o indivíduo, desde a tenra idade, é incluído no meio em que vive, aprende a trabalhar com as diferenças, com a solidariedade, a participar da vida social de forma mais reflexiva, crítica e, sobretudo, mais autônoma¹¹. Por meio da educação busca-se a contemplação dos direitos humanos. “A educação deve ter como fim o educar para ‘ser mais humano’, para ter mais qualidade enquanto gente, simplesmente, educar para humanizar”¹² (KONRAD; SCHWINN, 2013, p. 79).

¹¹ Autonomia significa “indivíduos capazes de reconhecer nas regras e nas normas sociais o resultado do acordo mútuo, do respeito ao outro e da reciprocidade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 121).

¹² Segundo Pimenta (2002, p. 2), “A educação tem por finalidade possibilitar que as pessoas se tornem seres humanos, é processo de humanização. É somente na sociedade humana que ocorre um processo de educação, um processo de humanização. Tornar-se humano significa tornar-se partícipe do processo

O direito à educação, como qualquer outro direito humano, impõe três tipos de obrigação ao Estado: obrigação de respeitar, ou seja, o Estado deve evitar medidas que dificultem ou impeçam o gozo do direito à educação; obrigação de proteger, no sentido de que o Estado deve atuar para que terceiros não venham dificultar ou impedir o gozo do direito à educação; e, por fim, obrigação de realizar, que exige do Estado a implementação de medidas positivas que permitam ajudar pessoas e comunidades a desfrutarem do direito à educação (CORDEIRO; CARVALHO, 2013, p. 93).

Nesse contexto, atualmente busca-se uma educação voltada para os direitos humanos e para a democracia, qual seja, a formação de cidadãos conscientes, tendo em vista a experiência negativa que o País viveu durante o período ditatorial e de repressão. A partir da Constituição de 1988, buscou-se a redemocratização do País, ocasião em que a sociedade, de um modo geral, reivindicava pela efetivação dos direitos humanos amplamente desrespeitados pelo regime militar (MUGRABI; BASTOS; FRANCISCHETTO, 2011, p. 17-18).

Por ocasião das reivindicações e manifestações populares, surge o Programa Nacional de Direitos Humanos¹³ (Decreto nº 1.904/96), revogado pelo Decreto nº 4.229/02¹⁴. Um dos destaques desse programa que coaduna com o presente trabalho é a redução da violência, da intolerância e da discriminação, observando os direitos e deveres constitucionais e a plena realização da cidadania. Após o advento do referido programa, surge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁵, concluído apenas em 2006, o qual preconiza a preocupação com a formação do cidadão, isto é, sujeitos de direito¹⁶ (MUGRABI; BASTOS; FRANCISCHETTO, 2011, p. 18).

civilizatório, dos bens que historicamente foram produzidos pelos homens em sociedade e dos problemas gerados por esse mesmo processo.”

¹³ O Programa Nacional de Direitos Humanos “é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. [...] incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento de justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (BRASIL, 1996, p. 10).

¹⁴ O Decreto nº 4.229/2002 foi revogado pelo Decreto nº 7.037/2009, o qual aprova o novo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH -3.

¹⁵ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é “resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído pela Portaria nº 66, de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH” (BRASIL, 2003, p. 5).

¹⁶ “Educar em Direitos Humanos é fomentar processo de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos Direitos Fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crença religiosa.” (BRASIL, 2003, p. 7)

A importância da educação em direitos humanos está centrada na formação de cidadãos, vez que a educação compreende processos para a formação da cidadania. Sendo o Direito o caminho para realização da dignidade da pessoa humana, percebe-se que ambos estão interligados, e há, sem dúvida nenhuma, um diálogo entre Direito e Educação quando se fala em educação em direitos humanos.

O tema inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares trata-se, indubitavelmente, de uma questão de direitos humanos. Primeiro, porque a educação refere-se a um direito humano reconhecido internacionalmente. E, segundo, porque, ao incluir a classe infantojuvenil com deficiência em escolas regulares junto aos demais alunos ditos “normais”, está se querendo “construir uma sociedade mais justa, inclusiva, sustentável e plural” (MUGRABI; BASTOS; FRANCISCHETTO, 2011, p. 23-27).

Após as análises do direito à educação como direito fundamental e direito humano, passa-se a analisar o direito à educação como um direito social e prestacional, que deverá ser fornecido pelo Estado por meio de políticas públicas para que ocorra a sua real efetivação no mundo dos fatos.

1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E DIREITO PRESTACIONAL

A educação é um dos direitos fundamentais mais importantes para o indivíduo, pois por meio dela o homem pode desenvolver suas potencialidades e aptidões em meio à sociedade, preparando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania, o que lhe possibilitará participar da vida política de forma consciente, bem como lhe dará melhores e iguais condições de reivindicar pelos seus direitos civis, sociais e políticos.

Por meio da educação, o indivíduo poderá ter maior conhecimento de seus direitos e deveres no meio social em que vive, e assim poderá lutar por mais justiça social, principalmente num país como o Brasil, que possui gritante desigualdade social. A educação está diretamente ligada ao princípio da dignidade da pessoa humana, uma vez que por meio dela se busca uma vida mais digna em sociedade, com

melhores condições de emprego, bem como formar um ser humano mais crítico e sabedor de seus direitos e deveres.

O direito à educação é um direito fundamental e um direito social, sendo um dos primeiros direitos sociais a ser consagrado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, que preconiza: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A Constituição brasileira de 1988 estabeleceu em capítulo próprio os direitos sociais, bem como reconheceu tais direitos como direitos fundamentais, “diversamente das Constituições brasileiras anteriores, que lhes davam reduzida eficácia e efetividade” (BARBOZA, 2006, p. 72). Assim, denota-se que o Brasil adotou o Estado Social Democrático de Direito, o qual tem objetivos sociais a serem atingidos visando sempre à dignidade da pessoa humana, bem como atender de forma plena e com relevância aos direitos sociais, os quais possuem um “sentido promocional prospectivo, colocando-se como exigência de implementação pelo Estado” (BARBOZA, 2006, p. 70).

Os direitos sociais são os chamados direitos fundamentais de 2ª dimensão, como dito anteriormente, aqueles que demandam um comportamento positivo por parte do Estado, “o qual passa a ser um ente importante para a realização da justiça social” (SARLET, 2007, p. 56). Entende-se por direitos sociais

[...] aqueles direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentais do Estado Democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal. (MORAES, 2010, p.197).

Hoje, a doutrina contemporânea reconhece os direitos sociais como autênticos direitos fundamentais, tendo plena eficácia, bem como os reconhece como direitos subjetivos públicos. Assim, as normas de direitos sociais são consideradas como

normas programáticas¹⁷, que possuem eficácia plena e “não podem ser consideradas mera proclamações de cunho ideológico ou político” (SARLET, 2007, p. 310).

É sabido que a doutrina tradicional não considerava as normas programáticas como possuidoras de eficácia plena e, tal fato, segundo Silva (2009, p. 155), deve-se pela natureza da Constituição Federal de 1988, que é dirigente, aquela que define fins e programas de ação futura; muitas vezes, as normas ali consagradas geraram imprecisão, prejudicando sua eficácia e aplicabilidade imediata, bem como tais normas eram consideradas normas de princípios teleológicos, pois apontavam um mero esquema, para um fim a ser atingido. Entretanto, a sua vinculatividade está sendo cada vez mais reconhecida. Silva (2009, p. 137) ainda ensina que a Constituição

[...] foi minuciosa e, no seu compromisso com as conquistas liberais e com um plano de evolução política de conteúdo social, o enunciado de suas normas assumiu, muitas vezes, grande imprecisão, comprometendo sua eficácia e aplicabilidade imediata, por requerer providências ulteriores para incidir corretamente.

As normas programáticas estão vinculadas à disciplina das relações econômico-sociais, que tanto no direito à saúde quanto no direito à educação “a norma institui um dever correlato de um sujeito determinado: o Estado – que, por isso, tem a obrigação de satisfazer aquele ato” e, caso este não seja satisfeito, “não se trata de programaticidade, mas de desrespeito ao direito, de descumprimento da norma” (SILVA, 2009, p. 150).

É importante esclarecer que o fato de as normas programáticas dependerem de providências institucionais para a sua realização, “não quer dizer que não tenham eficácia. Ao contrário, sua imperatividade direta é reconhecida como imposição constitucional aos órgãos públicos” (SILVA, 2009, p. 155).

Assim, ao se adotar a doutrina que restringe a eficácia de parte das normas constitucionais, “constitui grave erro, no momento histórico atual de nosso País”, pois tal doutrina é incompatível “com a vigência de uma Constituição democrática, com

¹⁷ Segundo a doutrina de Sarlet (2007, p. 309) “as normas programáticas são aquelas que demandam uma interposição do legislador para surtirem a plenitude de seus efeitos”. São normas “que estabelecem programas, finalidades e tarefas a serem implementadas pelo Estado, ou que contêm determinadas imposições de maior ou menor concretude dirigidas ao legislador”.

grande conteúdo de justiça social e que contempla a eficácia plena e aplicabilidade imediata dos direitos e garantias fundamentais [...]” (SERRANO JUNIOR, 2010, p. 177). O mesmo autor ainda afirma que há uma “violação aos direitos humanos e fundamentais pelo Estado brasileiro, por omissão no cumprimento do dever de proteção”, quando a “negativa de tutela a direito fundamental prestacional estiver embasada numa simples classificação semântica do texto normativo como mera norma programática, despida de eficácia antes da concretização pelo legislador ordinário” (SERRANO JUNIOR, 2010, p. 179).

Entende-se que a efetividade dos direitos sociais sofre obstáculos quando restritos à esfera prestacional, por duas situações identificadas pela doutrina. A primeira, quando estabelece que os direitos sociais são normas programáticas, fato que teria uma eficácia limitada, pois, para que houvesse sua eficácia plena, necessitaria de uma interposição legislativa. A segunda situação identificada é que tais direitos dependeriam de uma ação do Estado para sua concretização, o que demandaria recursos financeiros para tanto. Desse modo, os direitos sociais prestacionais sofreriam limitação quanto à sua efetivação, em virtude da necessidade da atuação do Estado, pressupondo grandes disponibilidades financeiras (BARBOZA, 2006, p. 74).

Entretanto, é importante ressaltar que os direitos sociais prestacionais estão configurados como direitos fundamentais pela Constituição Federal, e, como tais, possuem eficácia plena. Tais direitos “conferem verdadeiros direitos ao seu titular, motivo por que são passíveis, pelo menos em certa medida, de aplicabilidade imediata” (NICOLODI, 2013, p. 188). A mesma autora ainda salienta que o “Constitucionalismo pátrio inovou ao incluir os direitos sociais no Título II – destinado aos direitos e garantias fundamentais –, pois, até a Constituição de 1988, eram previstos em outras partes das Constituições brasileiras”, situação que acarretava um grau de eficácia e efetividade reduzido, tendo em vista que eram considerados como meras normas programáticas (NICOLODI, 2013, p. 182).

Ademais, Sarlet (2007, p. 297) ensina que os direitos fundamentais constituem direitos imediatamente aplicáveis, nos termos do disposto no artigo 5º, § 1º¹⁸ da Constituição de 1988, e ainda defende a ideia de que,

[...] por menor que seja sua densidade normativa ao nível da Constituição, sempre estarão aptas a gerar um mínimo de efeitos jurídicos, sendo, na medida desta aptidão, diretamente aplicáveis, aplicando-se-lhes (com muita razão) a regra geral¹⁹, já referida, no sentido de que inexistente norma constitucional destituída de eficácia e aplicabilidade.

No que tange ao direito social à educação, Sarlet (2007, p. 355) explica que nos artigos 205 a 208 da Constituição Federal estão estabelecidos os contornos essenciais do direito fundamental à educação, sendo que o artigo 205 tem “a função de impor tarefas e objetivos aos órgãos públicos e, em especial, ao legislador, servindo, além disso, como parâmetro obrigatório para a aplicação e interpretação das demais normas jurídicas”. Ainda acrescenta que o artigo 206 da Constituição Federal

[...] contém normas sobre os princípios que embasam o ensino, encontram-se diversos dispositivos que inequivocadamente são diretamente aplicáveis e dotados de plena eficácia. É o caso, por exemplo, da garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I²⁰), que constitui concretização do princípio da isonomia, ainda que se pudesse – mesmo sem esta norma cogitar de um direito social derivado de igual acesso às instituições e ao sistema de ensino, deduzido com base no direito geral de igualdade (art. 5º, *caput*). (SARLET, 2007, p. 356)

Observa-se, assim, que o direito à educação é um nítido direito social prestacional, uma vez que pretende que o Estado realize ações que venham a satisfazer este direito junto à sociedade. A educação está diretamente relacionada ao princípio da dignidade da pessoa humana, uma vez que, satisfeito o direito à educação pelas autoridades públicas, “pressupõe um certo grau de autonomia do indivíduo, no sentido de ser capaz de conduzir a sua própria existência, de tal sorte que a liberdade pessoal²¹

¹⁸ **Art. 5º, § 1º** As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata (Constituição Federal de 1988).

¹⁹ Regra geral do artigo 5º, § 1º, da Constituição Federal de 1988.

²⁰ **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

²¹ “A liberdade fática torna-se de suma importância quando o direito fundamental refere-se à educação. A Constituição, no artigo 205, garante a todos esse direito, ‘visando ao pleno desenvolvimento da pessoa’.

[...] constitui exigência indeclinável da própria dignidade” (SARLET, 2007, p. 374). O autor ainda acrescenta que manter o indivíduo sob o véu da ignorância absoluta “significa tolher a sua própria capacidade de compreensão do mundo e sua liberdade (real) de autodeterminação e de fomentar sua existência” (p. 374).

Tendo em vista que o homem ignorante “não respeita seu semelhante, está acima da lei e não consegue enxergar nada além de si mesmo”, salienta-se que a ignorância não “é apenas a falta de instrução, mas a falta de educação solidária, consciente e responsável”. Só com a educação o homem “conseguirá assimilar e respeitar os direitos dos outros. Aí está, portanto, uma das razões por que a educação está acima de qualquer direito social” (MUNIZ, 2002, p. 231).

Por isso, torna-se imprescindível a ação positiva por parte das autoridades públicas responsáveis quanto à satisfação do direito à educação, por meio de políticas públicas que possibilitem não apenas o acesso do cidadão à escola, mas também a sua permanência. Pois, caso haja a inércia das autoridades competentes, haverá, sem dúvida, comprometimento quanto à existência digna do ser humano em sociedade. Não se pode deixar de considerar que os direitos sociais estipulados na Constituição Federal “requerem do Estado um amplo rol de políticas públicas dirigidas a segmentos específicos da sociedade – políticas essas que têm por objetivo fundamental esses direitos e atender às expectativas por eles geradas com sua positivação” (FARIA, 2002, p. 105).

O Estado acaba sendo uma das principais instituições, quanto à efetivação do direito à educação, haja vista que a família, apesar de também possuir obrigação constitucional quanto à educação, não poderá ver esse direito sendo concretizado caso o Estado não promova em meio à sociedade instrumentos necessários para sua efetivação no mundo dos fatos. Ou seja, a família, mesmo tendo o dever constitucional de promover a educação, ficará, indubitavelmente, de “mãos atadas” frente à inércia dos agentes administrativos. Dessa forma, a família não poderá ser responsabilizada pela falta de interesse das autoridades públicas.

Entretanto, este direito passa a não ter valor algum se não existe a possibilidade fática de torná-lo real. Se o objetivo dos direitos fundamentais é fazer com que a personalidade humana desenvolva-se plenamente, devem também apontar as possibilidades fáticas para que isto aconteça. Do contrário, convertem-se em fórmulas vazias.” (MUNIZ, 2002, p. 233)

Alexy (2008, p. 201) defende a ideia de direitos a ações positivas, sendo aqueles “direitos em que o cidadão tem, contra o Estado”. O mesmo autor divide as ações estatais positivas em dois grupos: “aquele cujo objeto é uma ação fática e aquele cujo objeto é uma ação normativa” (p. 201). Quando se fala em direitos a prestações, que é o caso do direito à educação, se refere, segundo a doutrina de Alexy, às ações positivas fáticas, as quais são designadas como direitos a prestações em sentido estrito, enquanto as ações positivas normativas são consideradas como direitos a prestações em sentido amplo.

Os direitos sociais caracterizam-se por outorgarem aos cidadãos direitos a prestações sociais estatais, como assistência social, saúde, educação, trabalho, entre outros. Tais direitos são fruto de várias reivindicações sociais²², que possibilitaram a sua positivação nas Constituições contemporâneas, bem como o aparecimento de muitos desses direitos em tratados e convenções internacionais, como, por exemplo, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²³, no qual, dentre os direitos ali consagrados, está o direito à educação, caracterizando-o como um direito humano. Sarlet (2008, p. 78) ensina que

Os direitos fundamentais sociais constituem exigências inarredáveis do exercício efetivo das liberdades e garantia da igualdade de chances (oportunidades), inerente à noção de uma democracia e um Estado de Direito de conteúdo não meramente formal, mas, sim, gerado pelo valor da justiça.

Busca-se com a concretização dos direitos sociais pelo Estado uma sociedade mais igualitária e justa, no sentido de que tais direitos promovam o bem comum a todos os indivíduos indistintamente. Assim, pressupõe-se que os direitos sociais

²² “[...] a industrialização dos meios de produção, aliada ao crescimento da população, bem assim ao descaso do Estado Liberal em relação às desigualdades sociais, fez ruir os pressupostos básicos do liberalismo, passando a sociedade, então, a exigir do Estado, posição ativa no que tange à realização da justiça social. Surgem os direitos de segunda geração.” (LAVALLE, 2010, p. 207, grifo nosso).

²³ A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), em 1966, entretanto, a norma entrou em vigor apenas dez anos depois. Tal Pacto representa a busca da juridicização da Declaração Universal, entendida como mera carta de intenções, destituída, portanto, de força de lei. Bem como representa o detalhamento dos direitos genericamente contidos na Declaração Universal. Nesse sentido, acaba sendo um instrumento de adicional proteção dos direitos humanos, destinado “a ser usado quando vierem a falhar as instituições nacionais na concretização da justiça”. Ademais, o referido Pacto “criou obrigações para os Estados-Partes, atribuindo-lhes responsabilização internacional, nos casos de violações aos direitos enumerados” (LIMA JUNIOR, 2001, p. 30-31 e 33).

buscam a igualização dos cidadãos, para que todos tenham, no meio em que vivem, as mesmas oportunidades e, que conseqüentemente, tenham uma vida mais digna. Silva (2007, p. 370) ensina que

A Constituição estrutura um regime democrático consubstanciado nos objetivos de igualização por via dos direitos sociais e da universalização de prestações sociais [...]. A democratização dessas prestações, ou seja, a estrutura de modos democráticos (universalização e participação popular) constitui fundamento do Estado Democrático de Direito.

Os direitos sociais “configuram-se como condições instrumentais para o pleno desenvolvimento do ser humano, e a sua maior ou menor efetivação marcará a capacidade de exclusão ou inclusão dos seres humanos no ordenamento jurídico” (VACCARO, 2013, p. 487). Isso significa que os direitos sociais consagrados na Carta Magna devem ser concedidos a todos, sem diferenciações, a fim de que tenham condições de desenvolverem suas potencialidades de forma plena. A mesma autora ainda argumenta que, em um Estado Social e Democrático de Direito, a real democracia não se efetiva apenas pela dimensão política, mais sim também pela social, cultural, familiar, tecnológica, “isto é, pela dimensão existencial dos cidadãos” (VACCARO, 2013, p. 489).

Segundo Alexy (2008, p. 434), os direitos fundamentais sociais constituem, de fato, “uma importante parte daquilo que é denominado ‘direitos a prestações’”, e cita como exemplos desses direitos a assistência social, o trabalho, a moradia e a *educação*, objeto de presente estudo. O autor afirma que os direitos a uma ação positiva do Estado pertencem ao *status* positivo em sentido estrito (ALEXY, 2008, p. 433).

O direito a prestações é todo direito a uma ação positiva por parte do Estado, sendo diferente dos direitos de defesa, que pressupõem uma abstenção por parte do Estado. Os direitos fundamentais sociais são considerados direitos a prestações por excelência, e “há um feixe de posições que dizem respeito em parte a prestações fáticas e em parte a prestações normativas” (ALEXY, 2008, p. 442). Assim, para o autor, o direito a prestações vai além do direito a algo, ou seja, além de prestações fáticas, pois também há possibilidade de direito a prestações normativas (p. 442).

Entretanto, Maliska (2001, p. 153) entende que não existe uma razão para tratar como “categorias diversas as prestações normativas e fáticas e as prestações em sentido amplo e sentido estrito”, pois toda ação fática, “ainda que não restrita a uma determinada forma, é também uma prestação normativa, com veículo de realização da prestação material”.

De qualquer modo, Alexy (2008, p. 445) divide as prestações em sentido amplo em três grupos: direitos à proteção, direitos à organização e procedimento e direitos a prestações em sentido estrito. Esses direitos prestacionais somente poderão ser considerados direitos a prestações caso tratem de direitos *subjetivos de nível constitucional*, bem como todos os direitos a prestações “são relações triádicas entre um titular do direito fundamental, o Estado e uma ação estatal positiva”. O autor ainda afirma que “sempre que houver uma relação constitucional desse tipo, entre um titular de direito fundamental e o Estado, o titular do direito fundamental tem a competência de exigir judicialmente este direito” (ALEXY, 2008, p. 445).

Essa exigência judicial dos direitos prestacionais sociais decorre da importância que os direitos fundamentais possuem no ordenamento jurídico, sendo que, “do ponto de vista do direito constitucional, são tão importantes que a decisão de garanti-los ou não garanti-los não pode ser simplesmente deixada para a maioria parlamentar simples” (ALEXY, 2008, p. 446). A importância dada aos direitos fundamentais está diretamente ligada à concepção básica ampla e substancial, determinada pelo conceito de dignidade humana (p. 449).

No que tange aos direitos subjetivos, Alexy (2008, p. 181) afirma que o sujeito que os detém está diante de uma questão jurídico-dogmática, ou seja, “àquilo que é válido no sistema jurídico”. Entretanto, o autor alega que o grande problema está em saber se aquela norma confere ou não um direito subjetivo ao cidadão, tendo em vista que, muitas vezes, o texto normativo deixa a questão em aberto, fato que dificulta a busca por tal direito (p. 182).

Assim, quando se aborda a questão de direito subjetivo, não tem como se desvencilhar do direito à educação, haja vista que este direito, social e prestacional, é explicitamente um direito subjetivo público, uma vez que a própria Constituição Federal de 1988 estabelece tal preceito, no artigo 208, § 1º:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

§ 1º Acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

E estabelece no artigo 205 da Constituição Federal que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade²⁴, tendo como objetivos legais o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ressalta-se que a educação básica é obrigatória e gratuita às crianças e aos adolescentes dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, portanto, sendo um direito público subjetivo obrigatório constitucional, não há como o Estado se eximir de sua responsabilidade em garantir esse direito à população infantojuvenil.

Nesse sentido, Sarlet (2007, p. 319) explica que,

[...] a partir do momento em que a Constituição utiliza-se da expressão ‘Direito’, está, na verdade, positivando o direito fundamental como subjetivo. Tal circunstância não teria o condão de elidir as dificuldades e a problemática delas decorrentes, no que tange à possibilidade de reconhecer-se diretamente com a base na norma constitucional, um direito subjetivo a prestações para o titular.

De acordo com a teoria de Alexy (2008), denota-se a partir da leitura dos artigos constitucionais quanto ao direito à educação, que o referido direito refere-se, sem dúvida nenhuma, a um direito tipicamente prestacional, ou seja, um direito a prestações em sentido estrito, direito social e subjetivo, passível de ser demandado em juízo quando não for satisfeito pelo Estado, pois cabe a ele claramente o dever de prestá-lo aos cidadãos. Nesse sentido, Lopes (2002, p. 137) ensina que, ao falar sobre direito público subjetivo, “o cidadão está habilitado, [...], a exigir do Estado, seja a prestação direta, seja a indenização”.

A própria Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 208, § 2º, que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular,

²⁴ As três instituições: Estado, família e sociedade devem pautar suas ações nos mesmos princípios e valores, “para que todos possam atingir excelência física, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e igualdade. E é somente por meio da educação que o homem consegue atingir sua plenitude” (MUNIZ, 2002, p. 186).

importa responsabilidade da autoridade competente. Caso o cidadão seja excluído de forma arbitrária da “fruição de uma determinada prestação já existente, nasce um direito subjetivo de natureza defensiva, com o objetivo de impedir o tratamento discriminatório”, viabilizando, dessa forma, o acesso à prestação pretendida (SARLET, 2007, p. 320).

Perante o direito à educação, ao Estado “surge o dever de atuar positivamente”, seja, “criando condições normativas adequadas ao exercício desse direito (legislação), seja na “criação de condições reais, como estruturas, instituições e recursos humanos (as chamadas garantias institucionais relacionadas diretamente a direitos fundamentais)” (TAVARES, 2013, p. 11). Ademais, as tarefas impostas para os Poderes Representativos não se restringem apenas à realização de leis ou normas, mas dizem respeito também à implementação de políticas públicas que atendam toda a coletividade, a fim de que os cidadãos possam usufruir de forma plena e concreta os seus direitos sociais.

Mediante o Estado constitucional, procuram-se estabelecer “metas, diretrizes ou princípios vinculados abertamente a valores e opções políticas gerais, por meio das suas espécies jurídico-normativas” (BREUS, 2013, p. 36), bem como procura-se diminuir as desigualdades sociais implementando políticas públicas específicas, “como prestação de serviços de educação e saúde, com vistas à superação de um grave quadro social, no qual a maioria da população não consegue exercer, em plenitude, sua dignidade humana” (BREUS, 2013, p. 36).

Caso o Estado não atue de forma positiva em prol do direito à educação, deverá ser chamado ao Judiciário. É importante evidenciar que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 5º, § 3º, também estabelece a possibilidade de peticionar ao Poder Judiciário “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou qualquer outra legalmente constituída, e o Ministério Público para exigí-lo. A ação judicial será gratuita e de rito sumário” (POMPEU, 2005, p. 158).

O cidadão que se sentir lesado do seu direito a ter uma educação com qualidade deve acionar o Judiciário, para que o direito seja satisfeito a contento, pelo fato de a Constituição Federal de 1988 não garantir apenas o acesso e a permanência

do aluno²⁵ na instituição de ensino, mas também o padrão de qualidade. Ou seja, que o ensino ministrado venha a atingir os objetivos elencados no artigo 205 da CF, quais sejam: pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como a sua função social de tornar pessoas autônomas, críticas e participativas da sociedade democrática, ou seja, que possam exercer de forma plena a sua cidadania.

O Estado deve garantir a todos os cidadãos uma educação de qualidade²⁶, “de modo que todos possam competir de maneira igualitária” no meio em que vivem, pois, caso contrário, o Estado deverá ser responsabilizado civilmente, tendo em vista que, mesmo que “não se omita na prestação educacional, mas o faça de maneira irresponsável, causando danos irreversíveis para um cidadão, também é passível de responsabilidade civil, pois falho no seu propósito e finalidade” (MUNIZ, 2002, p. 222).

O ato de educar “é formar caráter e isso requer planejamento, seriedade e vontade política consciente”, bem como o Estado deverá estar presente na formação de seus cidadãos, “em parceria com a sociedade, preocupado, precipuamente, com a personalidade infantil, implantando programas educacionais de qualidade e não apenas abrindo novas escolas”, isto é, que o Estado não esteja apenas preocupado com a questão da quantidade, mas também com a qualidade do ensino ministrado nas instituições educacionais públicas (MUNIZ, 2002, p. 222-223).

Cumpramos ressaltar que, a fim de a população participar de fato do processo deliberativo²⁷ quanto a assuntos de relevante interesse público, faz-se necessária a educação, propiciando que os cidadãos estejam “aptos a participar e influir no processo de deliberação acerca de ações normativas, materiais e administrativas do

²⁵ **Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII – garantia de padrão de qualidade (Constituição Federal de 1988).

²⁶ Educação com qualidade “é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois conceito implícito à educação e ao ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 117).

²⁷ Com a deliberação, pretende-se que “a democracia seja um processo que crie público, que se oriente pela discussão em redor do bem comum, que mobilize a autenticidade nos procedimentos discursivos, que transforme as preferências de acordo com fins públicos e racionalmente argumentados, em diálogo aberto e livre de dominação” (ESTEVAO, 2011, p. 18).

Estado” (BREUS, 2013, p. 34-35). Um povo sem educação terá menos chances de influenciar no processo democrático deliberativo, bem como possivelmente não terá voz ativa em meio à sociedade na luta por seus direitos fundamentais, sejam eles sociais ou individuais.

Entretanto, para que a sociedade participe da realização dos direitos fundamentais sociais, faz-se necessária a educação, a qual possibilitará que as pessoas tenham discernimento de seus deveres e direitos na sociedade, e possam participar de forma plena e consciente das políticas públicas desenvolvidas no país. “Sem o amadurecimento popular, a sociedade não poderá desenvolver-se a ponto de poder discutir se a efetividade dos direitos sociais foi ou não plenamente satisfeita”, pois é necessário entender quais as possibilidades e os direitos a ela garantidos (PANSIERI, 2003, p. 400). Assim, a educação torna-se um instrumento importante e fundamental para o desenvolvimento do novo modelo estatal que vem estabelecido na Constituição Federal de 1988, bem como para a efetivação dos direitos sociais prestacionais e demais direitos fundamentais.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, há a figura do Estado Regulador (Gestor), aquele que não concentra todas as suas responsabilidades sociais em suas “mãos”, ou seja, houve uma “descentralização do poder público e a promoção de regulação social de políticas, numa interação entre a sociedade civil e o poder público” (BREUS, 2013, p. 39). Na visão de Maliska (2013, p. 552), a justiça social pressupõe que haja responsabilização conjunta entre Estado e sociedade civil na concretização dos direitos fundamentais, sendo que tal responsabilização conjunta “é inerente a um país que se diz democrático e que assume os desafios da transferência social como desafio de todos, como responsabilidade solidária”.

Canotilho (2003, p. 474) entende que

[...] a concepção da dignidade da pessoa humana e do livre desenvolvimento da personalidade pode estar na origem de uma política de realização de direitos sociais ativa e comprometida ou de uma política quietista e resignada consoante se considere que, abaixo de um certo nível de bem-estar material, social, de aprendizagem e de educação, as pessoas não podem tomar parte na sociedade como cidadãos e, muito menos, como cidadãos iguais, ou se entenda que a cidadania social é basicamente uma conquista individual.

Entende-se que os direitos fundamentais, ao serem expostos na Constituição Federal, impõem uma obrigação aos poderes representativos em zelá-los e garanti-los. Portanto, não se trata de mera faculdade em respeitar e cumprir com aqueles direitos que, além de serem fundamentais, são sociais, os quais irão garantir uma vida mais digna aos cidadãos. Uma vez determinada na Constituição Federal a obrigatoriedade do ensino fundamental, importa a imposição de um dever do Estado em prestar este direito social, e quando se refere à gratuidade do ensino, determina que este seja ministrado em órgãos oficiais do Estado, ou seja, “a gratuidade é um corolário da obrigatoriedade do ensino imposta aos Poderes Públicos” (DUARTE, 2013, p. 116). Assim, tais expressões, obrigatoriedade e gratuidade, são suficientes para se exigir judicialmente do Estado suas pretensões com relação ao direito à educação.

Passa-se agora a abordar a inclusão escolar sob a ótica de uma ordem constitucional aberta para fora e para dentro como fundamento da Constituição Federal de 1988, o que garante o direito à educação inclusiva da classe infantojuvenil deficiente.

1.3 A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE UMA ORDEM CONSTITUCIONAL ABERTA PARA DENTRO E PARA FORA

1.3.1 Ordem Constitucional Aberta para Fora

Neste tópico, será abordada a abertura da ordem constitucional para fora como fundamento da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a Constituição possui certo grau de abertura normativa para fora, indicado por dispositivos normativos, os quais acabam influenciando diretamente o direito à educação de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares.

A abertura para fora explorada neste tópico significa cooperação, isto é, Estado constitucional aberto é um Estado constitucional cooperativo, que “encontra a sua identidade também no Direito Internacional, no entrelaçamento das relações internacionais e supranacionais, na percepção da cooperação e responsabilidade internacional, assim como no campo da solidariedade” (HÄBERLE, 2007, p. 4).

Segundo Maliska (2013, p. 15), essa abertura²⁸ é considerada elemento fundamental das Constituições, pois atualmente não há condições da existência isolada de um Estado, “assentado sobre si mesmo, independente da comunidade internacional”. Na visão de Häberle (2007, p. 5), o Estado constitucional cooperativo já assumiu conformação clara na realidade, “e é, necessariamente, uma forma de estatalidade legítima do amanhã”.

Ao existir esse diálogo entre as nações e das nações com os organismos internacionais, cabe ao direito constitucional “o dever de compreender essa abertura e delimitá-la, pois as ordens constitucionais necessitam interagir com o externo sem perder suas identidades” (MALISKA, 2013, p. 16). O mesmo autor ainda afirma que a Constituição deve ser entendida como “estatuto fundamental que confere legitimidade democrática à ordem jurídica no contexto da abertura dessa própria Constituição à ordem internacional” (p. 17).

Em um Estado constitucional cooperativo não há primazia do direito constitucional e nem do direito internacional, mas sim há uma reciprocidade entre a ordem externa e a ordem interna, em que ambas as ordens crescem juntas num todo (HÄBERLE, 2007, p. 12). Busca-se com a cooperação, Estados constitucionais que dialoguem, se fortifiquem frente aos desafios econômicos, sociais e culturais. Ambos os ramos do direito “revelam o mesmo objeto e a mesma preocupação”, qual seja, resguardar os direitos humanos (PIOVESAN, 2002, p. 46).

O Estado constitucional cooperativo “não deixa de ser um Estado Nacional, mas ele agrega à sua estrutura elementos de abertura, cooperação e integração que descaracterizam o Estado Nacional como uma unidade fechada, centralizada na soberania nacional” (MALISKA, 2013, p. 7020 A abertura da ordem constitucional “consistiria em criar um *standard* de proteção dos direitos humanos no conjunto das nações, bem como pela necessidade de se buscar solucionar os conflitos por meios não violentos” (MALISKA, 2013, p. 22).

O que será analisado no presente trabalho é com relação à proteção dos direitos humanos, pelo fato de o tema inclusão de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares estar concentrado justamente na questão dos direitos humanos. O

²⁸ Para Häberle (2007, p. 6), “o Estado Constitucional é o tipo ideal de Estado da sociedade aberta”.

direito internacional reconhece direito à educação em inúmeros instrumentos, “sejam eles de caráter obrigatório ou não” (BARBOSA-FOHRMANN; LANES, 2011, p. 160). Sendo, portanto, um direito humano, como tal deve ser prestado pelas autoridades competentes a todo e qualquer cidadão, de modo que o direito à educação atinja aos alunos deficientes de forma plena, a fim de que possam estar desenvolvendo suas habilidades no meio em que vivem.

Quando se fala em direitos humanos está-se justamente reforçando o caráter humanista do constitucionalismo contemporâneo, tendo os direitos fundamentais como elemento estruturante da ordem constitucional. A ideia central desse constitucionalismo concentra-se no respeito e na garantia dos direitos dos cidadãos (MALISKA, 2013, p. 22).

Os direitos fundamentais e humanos “remetem o Estado e ‘seus’ cidadãos ao ‘outro’, ao chamado ‘estrangeiro’, ou seja, a outros Estados com suas sociedades ou cidadãos ‘estrangeiros’”, no sentido de que “o Estado Constitucional Cooperativo vive de necessidades de cooperação no plano econômico, social e humanitário [...]” (HÄBERLE, 2007, p. 19).

O Estado tem o dever legal, tanto na esfera nacional quanto internacional, de respeitar e garantir os direitos fundamentais de seus cidadãos. Os diplomas internacionais surgem justamente para impor aos países signatários o respeito aos direitos humanos, impedir que sejam arbitrariamente violados. Assim, há um “compromisso formal das Constituições com a proteção dos direitos humanos, apresentando-se como um avanço institucional inquestionável, que, se ainda não está no seu modelo ideal, apresenta-se como um passo histórico importante” (MALISKA, 2013, p. 24).

Denota-se, portanto, que o País tem um compromisso com os direitos humanos no sentido de respeitá-los e concretizá-los em seu território e “a abertura do texto constitucional irá possibilitar a atualização permanente das exigências que o desenvolvimento irá impor no tocante aos avanços de significado que a noção de direitos humanos poderá atingir” (MALISKA, 2013, p. 27). A questão dos direitos humanos torna-se assunto internacional a partir do momento que surgem declarações (Declaração Universal dos Direitos Humanos) e pactos (Pacto Internacional sobre os

Direitos Civis e Políticos) que tratam da segurança e preservação dos direitos humanos (HÄBERLE, 2007, p. 29).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 4º, estabelece que o Brasil é regido pelos princípios da prevalência dos direitos humanos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade. O referido artigo “simboliza a reinserção do Brasil na arena internacional”, de modo que a Carta Magna inovou “ao realçar uma orientação internacionalista jamais vista na história constitucional brasileira” (PIOVESAN, 2002, p. 61-62).

Assim, “o Estado Constitucional Cooperativo está ligado na sua essência aos Direitos Humanos” (MALISKA, 2013, p.702). Portanto, o país tem um compromisso com tais direitos, na possibilidade de denunciar a violação desses direitos que ocorrerem em seu território, e isso impõe uma constante “vigília quanto à sua real observância” (MALISKA, 2013, p. 29).

Ao analisar a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares, percebe-se que tal tema surge para atender aos preceitos normativos internacionais que defendem a inclusão das pessoas com deficiência, não somente no ambiente escolar, mas nos demais ambientes sociais.

Nesse sentido, existem documentos internacionais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência e sua inclusão, e o Brasil é signatário de vários documentos internacionais que irão obrigá-lo a realizar políticas públicas que atendam ao direito educacional dos indivíduos com deficiência, no sentido de incluí-los nos diversos ambientes sociais, a fim de que possam exercer seus direitos civis, econômicos e sociais de forma plena na sociedade.

A “incorporação dos tratados de Direitos Humanos no corpo da Constituição revela-se medida fundamental para aferição do grau de abertura da ordem jurídica interna”, sendo um “elemento identificador do chamado Estado Constitucional Cooperativo” (MALISKA, 2009, p. 120), pois,

[...] a prevalência dos direitos humanos, como princípio a reger o Brasil no âmbito internacional, não implica apenas no engajamento do país no processo de elaboração de normas vinculadas ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas implica na busca da plena integração de tais regras à ordem jurídica interna brasileira. (PIOVESAN, 2002, p. 63)

Assim, observa-se que a Constituição Federal de 1988 incorporou vários direitos humanos de fundamental importância para a garantia da dignidade da pessoa humana. Portanto, “está absolutamente adequada à ordem internacional”, considerada “uma das Constituições mais avançadas do mundo, elegendo a dignidade da pessoa humana como princípio e parâmetro de todo ordenamento jurídico nacional” (RIGOLDI, 2011, p. 307).

Dentre os documentos internacionais mais importantes relacionados ao tema inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares, está a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual surgiu “para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (p.08).

Tal Convenção tem como princípios: o respeito pela dignidade inerente; a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; a não-discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (Art.3º).

A Declaração evidencia a importância de tratar as crianças de forma igual, destacando que “os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar à criança com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades as demais crianças” (Art.7º).

No que tange ao direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência, a Declaração defende a inclusão escolar dispondo que “os Estados Partes devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Art.24, caput). E traça alguns objetivos que são pertinentes ao presente trabalho, quais sejam:

- a) o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Entretanto, para que haja de fato a garantia do direito à educação a essa classe infantojuvenil, a Declaração determina que os Estados Partes assegurem que tal classe de pessoas não seja excluída das instituições educacionais sob a alegação de deficiência, bem como não sejam excluídos do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência. E que tal educação seja fornecida com qualidade e em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. Ademais, a Declaração ainda determina que as pessoas com deficiência tenham apoio necessário no sistema de ensino objetivando facilitar sua efetiva educação e sua inclusão plena no sistema educacional em geral (Art.24).

A Declaração também determina que os Estados Partes assegurem “às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (art.24). Entretanto para que isso ocorra é necessário que os Estados Partes tomem algumas medidas, tais como:

- a)Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (art.24).

E, por fim, a referida Declaração determina que os Estados Partes tomem “medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino” (Art.24).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, em 1990, também contribuiu para a defesa dos direitos educacionais de crianças e adolescentes com deficiência, tendo como principais objetivos:

- A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;
- Expansão do enfoque da educação para todos;
- Universalização do acesso à educação – nesse momento, o documento ressalta o caso das pessoas com deficiência, esclarecendo que devem ser adotadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo;
- Oferecimento de um ambiente adequado para aprendizagem. (KASSAR, 2007, p. 59)

Outro documento internacional de fundamental importância para a inclusão de alunos deficientes em escolas regulares é a Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994, na Espanha. Nessa Declaração foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e também, foram propostas as linhas de ação em educação especial (KASSAR, 2007, p. 59-60).

A Declaração de Salamanca delineou de forma mais decisiva a inclusão e impulsionou a educação inclusiva em todo o mundo. Nessa Declaração, ficou consignado em linhas gerais que todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimento. As escolas devem se organizar para receber as crianças com diferentes características e necessidades, ou seja, as instituições educacionais devem se adaptar às necessidades dos alunos com deficiência (SÁNCHEZ, 2005, p. 9).

Denota-se que tais documentos legais internacionais consideram a educação um direito humano, o qual é assegurado a toda e qualquer pessoa, a fim de que possa exercer sua cidadania em meio à sociedade, bem como representam uma forma de

aprimorar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e de implantá-los nos Estados signatários (KASSAR, 2007, p. 58).

Os direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência “devem ter como norte os valores da dignidade, autonomia e igualdade, valores que justificam a acessibilidade e inclusão no sistema de ensino”, a fim de que possam “desenvolver suas capacidades e ter independência na definição de suas escolhas no futuro” (BARBOSA-FOHRMANN; LANES, 2011, p. 162).

Assim, a inclusão escolar é uma questão de direitos humanos, de modo que as pessoas com deficiência igualmente terão esse direito garantido no mesmo espaço que os demais alunos considerados “normais”. Ao serem incluídos, terão oportunidade de usufruir dos mesmos conhecimentos sistematizados fornecidos por uma educação formal, como também de se socializarem com pessoas diferentes de suas condições físicas e mentais.

Por meio desses documentos internacionais, percebe-se que o Brasil está comprometido em atender aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, ou seja, está disposto a atender preceitos internacionais que reafirmam o que vem preconizado na Constituição Federal de 1988, no que tange à inclusão da classe infantojuvenil com deficiência em escolas regulares.

A inclusão, indubitavelmente, é um processo de longo prazo, pois não se trata apenas de editar leis nacionais ou internacionais que normatizem tal fenômeno. Mas, sim, é necessária uma mudança de ordem cultural e estrutural no Brasil. Isto é, pensar na abertura da ordem constitucional para dentro, uma Constituição que atenda a uma sociedade plural e diversificada como a brasileira, um Estado constitucional cooperativo com seus cidadãos, tema que será discutido no próximo tópico.

1.3.2 Ordem Constitucional Aberta para Dentro

Este tópico trata da abertura para dentro da ordem constitucional, também como fundamento da Constituição Federal de 1988, analisando, neste contexto, a

inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares e a sua possibilidade em virtude da abertura da Constituição ao pluralismo cultural²⁹.

Segundo Maliska (2013, p. 36), o conceito de abertura “indica um elemento fundamental da existência da ordem constitucional no contexto de uma rede de Constituição”, e também “serve para caracterizar as Constituições de sociedades pluralistas. Assim, a ordem constitucional se abre para dentro para a sua própria sociedade, no sentido de que além de garantir o pluralismo, ela também se abre para ele”.

É importante considerar que a Constituição se refere a um “pacto político que expressa a pluralidade; ela materializa uma forma de poder que se legitima pela convivência e coexistência de concepções divergentes, diversas e participativas” (WOLKMER, 2014, p. 143), de modo que, em meio à sociedade, acaba surgindo uma pluralidade de direitos, dos quais a Constituição deve dar conta, uma vez que “não há uma ordem plural pronta e acabada, mas sim, uma ordem plural em constante mutação, em que novos direitos são continuamente afirmados” (MALISKA, 2013, p. 40).

Nesse sentido, a Constituição deverá estar atenta aos novos direitos que surgem, “reconhecendo e garantido os direitos conquistados dos seus cidadãos, materializando o quadro real das forças sociais hegemônicas e das forças dominantes” (WOLKMER, 2014, p. 144). A Constituição deve se abrir para a sociedade, a fim de atender às novas demandas que surgem, e que necessitam ser satisfeitas em nome de uma sociedade mais democrática.

A teoria constitucional, “compreendida como uma ciência da cultura, precisa voltar seu olhar dos textos jurídicos à realidade e aos contextos por esses regulados, sob pena de estes permanecerem alheios à realidade [...]” (HÄBERLE, 2008, p. 35). Ou seja, a Constituição deve estar aberta às transformações sociais, as quais acabam gerando direitos que devem ser regulamentados e efetivados no mundo dos fatos, a fim de que não fique distante da realidade social.

²⁹ O pluralismo cultural também é chamado de multiculturalismo cultural ou cosmopolitismo – “busca que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades” (D’ÁVILA LOPES, 2012, p. 68).

A “Constituição não estrutura apenas o Estado em sentido estrito, mas também a própria esfera pública [...] dispendo sobre a organização da própria sociedade e, diretamente, sobre setores da vida privada [...]” (HÄBERLE, 1997, p. 33). Neste sentido, é importante considerar uma interpretação constitucional aberta que atenda ao interesse público e ao bem-estar social, ou seja, “os critérios de interpretação constitucional hão de ser tanto mais abertos quanto mais pluralista for a sociedade” (HÄBERLE, 1997, p. 12-13). Percebe-se que os intérpretes³⁰ da Constituição Federal de 1988 devem tomá-la com certo grau de abertura, numa medida em que seja possível atender às demandas da sociedade brasileira, a qual possui uma pluralidade ímpar com relação às demais sociedades.

Atualmente não se concebe a sociedade como homogênea, e sim, uma sociedade heterogênea, na qual ordem constitucional vigente terá que dar conta de satisfazer todos os direitos de seus cidadãos. As “Constituições, ao reconhecerem o pluralismo, rompem com o princípio da homogeneidade, pois reconhecem diferenças e legitimam políticas públicas que buscam a igualdade de oportunidades com respeito à diversidade” (MALISKA, 2013, p. 46). O autor ainda argumenta que

A superação do pressuposto de que as sociedades para as quais se funda a ordem constitucional são homogêneas, ou seja, sociedades cujos aspectos sociológicos, psicológicos, linguísticos, antropológicos conduzem para certa identidade, colocam desafios à ordem constitucional, pois a afirmação da igualdade de oportunidades no contexto da diversidade passa a ser um referencial fundamental para a existência própria dessa organização política: a radicalização da democracia como direito à liberdade e à igualdade acabou por levar para a afirmação das particularidades. (MALISKA, 2013, p. 37)

A inclusão de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares concentra-se justamente no argumento de dar a elas oportunidades iguais, levando em conta suas particularidades e especificidades. Por isso a importância de uma

³⁰ É importante esclarecer que, para Häberle (1997, p. 23-24), a figura do intérprete da Constituição não se restringe apenas aos intérpretes jurídicos, ou seja, não é um evento exclusivamente estatal, mas sim, que a interpretação constitucional é uma atividade que diz respeito a todos. Na “Democracia Liberal o cidadão é intérprete da Constituição! Por essa razão, tornam-se mais relevantes as cautelas adotadas com o objetivo de garantir a liberdade: a política de garantia dos direitos fundamentais de caráter positivo, a liberdade de opinião, a constitucionalização da sociedade, na estruturação do setor econômico público” (p. 37-38). “A sociedade é livre e aberta na medida em que amplia o círculo dos intérpretes da Constituição em sentido lato” (p. 40).

Constituição “que consagre e reafirme o Pluralismo como um dos seus princípios basilares, prescrevendo não só um modelo de Estado Pluridimensional, mas, sobretudo, como projeto para uma sociedade intercultural”³¹ (WOLKMER, 2014, p. 145).

A Constituição Federal de 1988, sem dúvida alguma, consagra o pluralismo,

[...] agregando a ele o adjetivo ‘político’, num sentido muito mais abrangente. Trata-se do art. 1º, inciso V, da Constituição Federal, que proclama, como um dos seus eixos fundamentais, o princípio do pluralismo político pautado na convivência e interdependência de diversos grupos sociais [...]. (WOLKMER, 2014, p. 151)

Devido ao processo de redemocratização em que o País estava vivendo na década de 1980, havia uma grande discussão com relação aos direitos sociais dos cidadãos. Surgem, nesse período, inúmeras reivindicações populares dispostas a lutar por melhores condições de vida, como também movimentos de grupos até então excluídos dos ambientes sociais, como é o caso da população de deficientes (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 38).

A Constituição Federal de 1988, considerada Constituição Cidadã, garantiu a tutela de novos direitos oriundos de movimentos sociais³², os quais clamaram pelo reconhecimento de direitos fundamentais cabíveis a eles. Em meio a esses movimentos, surge o direito de crianças e adolescentes, de idosos, de pessoas com deficiência, de indígenas, etc. Representam grupos sociais que historicamente eram invisíveis para o Estado e que foram submetidos constantemente à discriminação e à dominação.

Tais movimentos sociais resultaram de lutas devido a opressões e exclusões que estavam sofrendo, e que, de certa forma, os impediam de ter direitos como os

³¹ “Para a interculturalidade, a simples coexistência entre os membros de uma sociedade não é suficiente para a garantia dos seus direitos fundamentais. O sentimento de pertença, o submetimento às leis em prol do bem comum e a solidariedade entre todas as pessoas constituem pré-requisito para o sucesso de toda comunidade [...]” (D’ÁVILA LOPES, 2012, p. 70). A interculturalidade pressupõe o diálogo entre as majorias e as minorias da sociedade, “por meio da regulação da escola, da mídia e do Direito, de forma a incluir a participação efetiva das minorias” (D’ÁVILA LOPES, 2012, p. 78).

³² Segundo Maliska (2000, p. 76), “ao mesmo tempo em que os movimentos sociais são independentes e desvinculados do aparelho estatal são também uma fonte permanente e organizada de pressão na busca de reformas sociais. As relações entre os movimentos sociais e o Estado expressam concretamente a forma de ser de uma sociedade civil organizada e de um Estado que se diz democrático”.

demais cidadãos. Entretanto, tais formas de opressão e exclusão não são abolidas apenas com “a concessão de direitos, necessitando, de transformações concretas imediatas e locais” (SANTOS, 1999, p. 261). Exigem-se atitudes positivas por parte do Estado, por meio de políticas públicas que materializem esses direitos no mundo dos fatos.

O direito dos alunos com deficiência de serem incluídos em escolares regulares também foi resultado de manifestações sociais, as quais pretendiam que a classe de deficientes fosse incluída nas escolas regulares e não mais segregados em instituições médico-terapêuticas. Mas, para que isso ocorresse, seria necessária uma transformação não só de caráter pedagógico/didático nas escolas, mas também transformação de cunho cultural. Isso porque, infelizmente, a sociedade e o Estado sempre enxergaram os indivíduos com deficiência como pessoas incapazes e improdutivas para o meio social, e por conta disso sempre estiveram segregados, à margem dos diversos ambientes sociais.

A inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares acaba promovendo uma “redução na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação” (BARBOSA; CANDAU, 2003, p. 157). Quer-se uma escola e uma sociedade que dialoguem com as diferenças, e que sejam, por consequência, mais justas para todos.

A escola é uma instituição cultural, pois em seu ambiente transmite-se cultura. Entretanto, infelizmente, ainda há uma visão monocultural da educação, em que quando os “outros”³³ penetram no “universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural”. A escola, nesse contexto, acaba sendo “espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” (BARBOSA; CANDAU, 2003, p. 160).

E, nesse aspecto, surge a grande dificuldade de incluir alunos com deficiência em escolas regulares, pois o “outro” ocasiona desconforto, incômodo aos demais alunos, aos professores e a toda comunidade escolar. Há, sem dúvida, uma dificuldade de dialogar com o diferente, por circunstâncias culturais preconceituosas arraigadas na

³³ O significado de o “outro” refere-se às minorias, “identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem”, grupos que são desvalorizados e discriminados por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior” (BARBOSA MOREIRA, 2002, p. 2).

sociedade e na escola. Tendo em vista que não basta a tolerância³⁴, no sentido da indiferença ou da falsa caridade, é necessário que haja incentivo à interculturalidade, à convivência entre os diferentes, ao diálogo entre as culturas. A simples coexistência entre os membros de uma sociedade não é suficiente para a garantia dos seus direitos fundamentais (D'ÁVILA LOPES, 2012, p. 73-75).

A “relação intercultural se constitui como um contexto de integração. Não se trata só de comunicar ou de informações, trata-se de criar um contexto relacional, um contexto que permite justamente aos sujeitos, a partir de referenciais diferentes, interagirem, acolherem-se e entenderem-se” (BARBOSA, 2012, p. 9). Essa é a proposta da inclusão, no sentido de que o aluno com deficiência seja acolhido nas escolas regulares, com suas diferenças e particularidades. E, apesar de tais diferenças, consigam interagir uns com os outros, na busca de um entendimento e de uma troca de culturas e de saberes.

Hoje, a escola “está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (BARBOSA; CANDAU, 2003, p. 161). Por esse motivo a inclusão é um fenômeno revolucionário e desafiador, pois, de certa forma, desestabiliza a homogeneidade e a padronização presentes de forma significativa nos ambientes escolares.

O que se observa na prática é que as escolas são minissociedades, nas quais estão fortemente presentes o preconceito e a discriminação. A “demarcação entre ‘nós’ e os ‘outros’ é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, ‘inferiores’, por diferentes características identitárias³⁵ e comportamentais” (BARBOSA; CANDAU, 2003, p. 163).

³⁴ Bobbio (2004, p. 206) explica que atualmente “o conceito de tolerância é generalizado para o problema da convivência das minorias étnicas, linguísticas, raciais, para os que são chamados de diferentes, como, por exemplo, os homossexuais, os loucos e os deficientes”, ou seja, não se restringe apenas ao problema de convivência de crenças diversas.

³⁵ Segundo Marques (2008) “a construção identitária dos indivíduos se daria com base em suas relações dialógicas com os outros, no reconhecimento da diferença que produz no indivíduo diferenciado o sentimento de autovalorização e, nos outros, um sentimento ativo e positivo de admiração e reconhecimento” (p. 03).

Assim, é necessário reinventar a cultura escolar, o que não é tarefa fácil, pois exige persistência e vontade política. O desafio é idealizar “uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório” (BARBOSA; CANDAU, 2003, p. 166).

Não há como negar que a Constituição Federal de 1988 possui uma visão pluralista e inclusiva, pois define no artigo 208, inciso III, que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, será realizado preferencialmente, na rede regular de ensino”. Tal mandamento “implica a ressignificação da Educação Especial, pois é aquela que complementa, mas não substitui o que ensino em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência” (MANTOAN, 2005, p. 27). Ou seja, a Constituição Federal de 1988 está aberta aos novos direitos que surgem, ao colocar em seu corpo a inclusão como também fornecer instrumentos para que essa ocorra nos ambientes escolares e sociais.

Denota-se que não se pretende abandonar o ensino especializado, aquele voltado para ajudar o aluno com deficiência a superar as dificuldades impostas pela sua deficiência. Este apenas deve ser ministrado aos educandos deficientes nas escolas especializadas. Há a necessidade de uma vinculação entre o ensino especial e o regular, de modo que esses dois ensinamentos possam dialogar, se comunicar, objetivando o sucesso da inclusão. Busca-se com esse diálogo e vinculação o “desenvolvimento do educando, de suas aptidões e o pleno exercício de seus direitos tanto no plano social quanto familiar e do trabalho [...]” (RIGOLDI, 2011, p. 325).

A Carta Magna garante aos alunos deficientes

[...] o direito de serem tratados de forma desigual em razão de suas especificidades, do ponto de vista jurídico-constitucional, separa a educação inclusiva em dois aspectos bem distintos para o cumprimento das normas legais de educação especial das pessoas com deficiência: primeiro, *a escola* é que deve ser regular, ou seja, a expressão ‘escola regular’ corresponde tão somente a um ambiente físico com que se deve interagir, e segundo, *a educação* continua sendo a especializada. (RIGOLDI, 2011, p. 321)

Mantoan (2006, p. 23) argumenta que combinar igualdade e diferença nos ambientes educacionais é extremamente desafiador. Entretanto, os alunos que possuem

alguma deficiência não poderão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas condições e diferenças. Esses espaços educacionais “não podem continuar sendo lugares da discriminação e do esquecimento”. A inclusão “implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania” (FERREIRA, 2005, p. 43-44).

A Constituição Federal de 1988 “delineou as escolas brasileiras como verdadeiro berço de cidadania”. Entretanto, para que de fato esta ocorra, é necessário que as escolas “se utilizem de práticas de ensino que acolham as diferenças, fazendo com que os alunos se considerem, uns aos outros, como partes indispensáveis de uma mesma comunidade” (FÁVERO, 2004, p. 32).

A educação especial ministrada para os alunos com deficiência em escolas regulares “é a única maneira de o Estado assegurar à pessoa com deficiência o direito à educação” (RIGOLDI, 2011, p. 322). Bem como esse tipo de educação corresponde “à forma de aprimoramento intelectual que prepara o indivíduo para uma profissão, para a integração de uma vida familiar e social dignas” (p. 327).

Assim, a ordem constitucional deve estar aberta à diversidade, pois é a partir dela que se conseguirá a tão sonhada igualdade material. Por meio da identificação das particularidades de cada grupo se buscará atender às suas necessidades especiais e seus direitos fundamentais, dentre eles, o direito à educação.

Maliska (2013, p. 42) argumenta que

A relação entre Constituição e pluralismo talvez possa ser compreendida na relação entre igualdade e diversidade. Se a Constituição afirma a igualdade dos cidadãos, o pluralismo reconhece as particularidades e clama para que o princípio da igualdade seja interpretado no contexto da diversidade.

Cumprido destacar que o pluralismo jurídico surge em virtude do multiculturalismo social. A Constituição terá que “reconhecer da existência de direitos legítimos ao lado do direito regulado pelo Estado, direitos que são expressão de direitos assegurados constitucionalmente”, de modo que “a Constituição, ao se abrir ao

pluralismo, reconhece os direitos inerentes à expressão desse pluralismo jurídico” (MALISKA, 2013, p. 56).

Segundo Maliska (2000, p. 132), “a expressão pluralismo do direito faz-se também presente quando o direito positivado e efetivamente cumprido não atende unicamente a alguns setores da sociedade e sim aos mais diversos segmentos sociais”. Nesse contexto, surge a problemática que envolve o direito à educação de crianças e adolescentes deficientes em escolas regulares, pois o que se percebe na prática é que muitos alunos deficientes são excluídos dos ambientes escolares, por diversas razões, e acabam sendo segregados em instituições voltadas para tratamento médico-terapêutico. Ou seja, há o direito à educação de ser incluído, no entanto, no mundo dos fatos, esse direito não é garantido, e quando é oferecido, é de má qualidade.

Constata-se que o grande desafio da inclusão está em enxergar que as minorias, como o grupo de deficientes, não estão nem acima e nem abaixo das demais pessoas, mas sim que eles entendem o mundo de uma maneira bem diferente, “por referências completamente diversas” (MALISKA, 2013, p. 121). E essa pluralidade de perspectivas e percepções, defendida pela Constituição, deve se tornar realidade para as pessoa com deficiência de um modo geral.

Esse é o motivo da importância de, ao incluir o aluno deficiente em escolas regulares, que estas estejam de fato preparadas para recebê-los. No sentido de olhar para esse alunado com suas diferenças e diversidades, e satisfazer suas necessidades pedagógicas/didáticas. Essa pluralidade de percepção e perspectivas é que garantirá a inclusão como algo possível na prática.

Lembra-se que o direito à educação é um direito social garantido a toda e qualquer pessoa, inclusive àquelas que possuem algum tipo de deficiência, respeitando as suas especificidades e utilizando instrumentos ou recursos próprios destinados à satisfação do direito à educação. Busca-se com a inclusão escolar uma forma de resgatar esses indivíduos do anonimato, e principalmente das situações de preconceitos que sofreram e ainda sofrem pelo fato de serem diferentes das outras pessoas.

A Constituição Federal de 1988, “além de tratar a educação como um direito fundamental, elegeu como um dos princípios basilares do ensino a igualdade de

condições para acesso e permanência na escola”³⁶ (FÁVERO, 2004, p. 30). A escola, portanto, deve ser um ambiente o mais democrático possível, aceitando em seu espaço todo e qualquer aluno, independentemente de sua condição social, econômica, física ou mental. Como bem explica Fávero (2004, p. 30),

Escola é o estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. O ensino coletivo é, portanto, pressuposto para ser “escola”. Para não ser discriminatório e ter a coletividade como público, deve ser o local onde estudam os alunos do bairro, da comunidade, independentemente de suas características individuais. Só assim a escola será o espaço adequado e privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos a serem alcançados pelo ensino e previstos na Constituição Federal de 1988 (art. 205).

O artigo 208, inciso I, da CF/88, determina educação como um dever do Estado, sendo o ensino fundamental³⁷ obrigatório e gratuito, o qual abrange alunos dos 4 anos aos 17 anos de idade. Dessa forma, está claro que a educação escolar é cabível de forma obrigatória também para os deficientes, sendo o Estado responsável por garantir essa educação, “Pois se reconhecêssemos que não, seria o mesmo que a negação da cidadania, pois esta pressupõe direitos e deveres” (FÁVERO, 2004, p. 31). O direito fundamental à educação é um direito, sobretudo, humano e indisponível, e como tal as escolas têm o dever de se adaptarem para receberem essa clientela com responsabilidade e compromisso com a qualidade educacional (FÁVERO, 2004, p. 31).

Para finalizar o presente tópico, é pertinente citar um trecho do texto de Paulo Freire (2014, p. 42) que de certa forma resume o que foi dito até o presente momento.

[...] a educação não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, e que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

³⁶ Art.206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Constituição Federal de 1988).

³⁷ Segundo Barbosa-Fohrmann e Lanes (2011) “o ensino fundamental representa um dos níveis mais importantes no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade e das capacidades dos indivíduos, o que justifica a preocupação com a garantia de acesso das pessoas com deficiência a tal nível escolar, decisivo na formação do indivíduo” (p. 17).

No próximo tópico serão feitas algumas considerações a respeito de dois princípios constitucionais, o princípio da dignidade da pessoa humana e o princípio da igualdade, os quais são corolários de uma ordem constitucional aberta.

1.4 O PRINCÍPIO DA IGUALDADE E O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA COMO COROLÁRIOS DE UMA ORDEM CONSTITUCIONAL ABERTA

Cumprir fazer algumas considerações a respeito de dois princípios constitucionais importantes que dão base legal à efetivação da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares, quais sejam, o princípio da dignidade da pessoa humana e o princípio da igualdade. Tais princípios “representam a expressão máxima da positivação dos direitos humanos e constituem pilar-mestre dos direitos das pessoas com deficiência” (RIGOLDI, 2011, p. 321).

Inicialmente, é importante considerar que tais princípios serão concretizados no mundo dos fatos se a Constituição estiver atenta às transformações da sociedade. Ou seja, tais princípios somente conseguirão ser efetivados se a Ordem Constitucional estiver aberta ao pluralismo jurídico, que surge em virtude das novas demandas e reivindicações dos novos grupos sociais.

Assim, o princípio da igualdade e o princípio da dignidade da pessoa humana serão garantidos quando todos os cidadãos, indistintamente, tiverem seus direitos fundamentais garantidos e respeitados nas suas diversidades e diferenças, de modo que a Constituição e seus intérpretes estejam atentos às constantes transformações sociais, e que estejam abertos a elas, a fim de que o Direito não esteja distante da realidade social, pois, ao falar em direito, está se falando em práticas sociais.

O princípio da dignidade da pessoa humana está previsto no artigo 1º da CF, tendo em vista ser um dos aportes legais que garantem o direito à inclusão escolar de crianças e adolescentes deficientes nas escolas regulares. Tal princípio caracteriza-se como sendo um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, bem como princípio importante para assegurar a todas as pessoas “um espaço de integridade moral pela única razão de sua existência no mundo” (RIGOLDI, 2011, p. 309). A mesma autora argumenta que tal princípio está relacionado “tanto com a liberdade e

valores do espírito, como com as condições materiais de subsistência. O conteúdo jurídico do princípio vem associado aos direitos fundamentais e envolve aspectos dos direitos individuais, políticos e sociais” (p. 309).

Cumprido ressaltar que o princípio da dignidade da pessoa humana está situado no centro do ordenamento jurídico brasileiro, sendo um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 “reconheceu categoricamente que é o Estado que existe em função da pessoa humana, e não ao contrário, já que o ser humano constitui finalidade precípua, e não meio da atividade estatal” (LIMA, s/d, p. 12). Portanto, o Estado deve ter uma atuação ativa no sentido de erradicar a discriminação que muitos grupos sociais sofreram ou ainda sofrem, os quais permanecem à margem da sociedade, são cotidianamente excluídos moral, econômica e socialmente, e de certa forma resgatá-los dessa situação de abandono.

Entretanto, importa considerar que o princípio da dignidade da pessoa humana também se concentra na questão dos particulares se respeitarem mutuamente, no sentido de cada cidadão respeitar o direito fundamental do outro, caracterizando a eficácia dos direitos fundamentais entre os particulares (MARTA; KUMAGAI, 2009, p. 7). Por isso a importância da comunidade escolar em aceitar o alunado com deficiência no ambiente escolar regular, pois estará, sem dúvida, garantido a esse alunado uma vida mais digna no meio em que vive, ao respeitar e cumprir o mandamento constitucional, pois “quanto maior a eficácia na órbita privada, maior será na ordem social, garantindo uma vida digna com direitos fundamentais e sociais preservados” (MARTA; KUMAGAI, 2009, p. 6).

O princípio da dignidade da pessoa humana garante que a classe de pessoas com deficiência tenha os mesmos direitos e que seja tratada como sujeito de direitos em meio à sociedade como qualquer outro indivíduo considerado “normal”. Garante-se a essa classe todos os direitos fundamentais elencados na Constituição Federal de 1988, inclusive o direito à educação, vez que tal princípio é algo intrínseco ao ser humano e indisponível. Não pode ser, portanto, concedido ou retirado dos indivíduos, sendo que o Direito e o Estado são instrumentos importantes de proteção e promoção da dignidade da pessoa humana (RIGOLDI, 2011, p. 309).

A dignidade da pessoa humana permite que o indivíduo tenha condições de ter uma vida mais digna em sociedade, bem como garante que o Estado o proteja de todas as formas de discriminação, permitindo que tenha uma vida saudável e que participe efetiva e ativamente para determinar o seu próprio destino e usufruir de bem-estar social (RIGOLDI, 2011, p. 309). Assim, tal princípio pretende satisfazer os direitos de todos os cidadãos, independentemente do grupo social que ele pertença.

Quanto ao princípio da igualdade, este, do mesmo modo, fornece suporte legal à inclusão escolar da classe infantojuvenil com deficiência em escolas regulares, como também atende a uma sociedade plural, visto que tal princípio exige que o Estado forneça as mesmas oportunidades para todos os indivíduos, para se desenvolverem no meio social em que vivem, independentemente do grupo social a que pertençam.

O princípio da igualdade está presente no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, e garante que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, bem como constitui-se um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, conforme enunciado nos incisos I – construir uma sociedade justa, livre e solidária e IV – promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade quaisquer outras formas de discriminação.

Observa-se que a Constituição Federal brasileira estabelece o princípio da igualdade no sentido meramente formal, geral e abstrato. Mas o que se pretende de fato é que o Estado satisfaça esse princípio de modo real, especial e substancial, não permanecendo apenas no mundo teórico. Pretende-se que o Estado viabilize a concretização de tal princípio por meio de políticas públicas que venham diminuir as disparidades existentes na sociedade, consoante está determinado na Constituição Federal. Que leve em conta também as diferenças existentes entre os indivíduos, para que haja uma proteção específica para aquele grupo social que acaba sendo vítima da exclusão social, diminuindo, dessa forma, as discriminações negativas existentes na sociedade.

Gomes (2001, p. 4) esclarece que a presença do princípio da igualdade no rol dos direitos fundamentais não bastou para se garantir concretamente essa igualdade constitucional entre os indivíduos, necessitando, para tanto, da “adoção de uma concepção substancial da igualdade, que levasse em conta sua operacionalização, e

não apenas certas condições fáticas e econômicas, mas também certos comportamentos inevitáveis da convivência humana, como é o caso da discriminação”.

Piovesan (2008, p. 888) destaca três vertentes no que tange à concepção da igualdade, as quais são importantes para se compreender o princípio da igualdade contemplado na Carta Magna, quais sejam:

- a) igualdade formal, reduzida à fórmula “*todos são iguais perante a lei*” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, corresponde ao *ideal de justiça social e distributiva* (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); e c) a igualdade material, correspondente ao *ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades* (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios) (grifo nosso).

O reconhecimento das diferenças será o primeiro passo para a promoção da igualdade em nossa sociedade, visto que a partir da identificação dessas diferenças o sujeito de direito passa a ser visto com suas especificidades e particularidades, fato que possibilitará uma proteção especial e particularizada para cada grupo social (PIOVESAN, 2008, p. 888).

A implementação do princípio da igualdade, na visão de Piovesan (2008, p. 25), “é tarefa fundamental em qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade, seja no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, ou mesmo nos sociais e culturais”.

A partir do momento em que se considera o indivíduo com suas especificidades e características próprias, está-se privilegiando a igualdade material, a qual reconhece as identidades das pessoas, utilizando-se, para tanto, de critérios étnicos, gênero, idade, raça, etc. Surge, nesse contexto, o direito à diferença que Piovesan (2008, p. 18) considera como o respeito à distinção e à diversidade, fato que assegura tratamento especial a determinados grupos sociais. Tal argumentação está fortemente presente na perspectiva da inclusão escolar, no sentido de considerar as especificidades dos alunos com deficiência, a fim de ministrar uma educação especial que atenda de fato às necessidades educacionais desse alunado.

Ao considerar o princípio da igualdade, percebe-se que ele está vinculado também ao princípio da diferença defendido por Rawls (2002), o qual tenta minimizar

as disparidades existentes na sociedade, dando conta de uma sociedade plural e diversificada. Busca-se, por meio de tal princípio, “minorar a influência das circunstâncias sociais e dos dotes naturais sobre as porções distribuídas” (RALWS, 2002, p. 77). A ideia de Rawls concentra-se na igualdade de oportunidades a todas as pessoas, dando-lhes possibilidades para que consigam, de um modo geral, usufruir de cargos e posições de forma igualitária, e o Estado teria o dever de proporcionar tais oportunidades aos cidadãos (RALWS, 2002, p. 77). Com tal princípio, busca-se diminuir as disparidades sociais e naturais existentes de forma significativa na sociedade brasileira.

Assim, percebe-se que o princípio da igualdade está vinculado ao tema em análise, uma vez que o objetivo da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares é fornecer as mesmas oportunidades concedidas aos considerados “normais”, a fim de que possam ter possibilidades de terem uma educação formal juntamente com as outras pessoas, e não mais segregadas em escolas especiais.

O princípio da igualdade permite que a inclusão da classe infantojuvenil com deficiência ocorra na sociedade e na escola com base de que todos têm igualdade de direitos, e como “mandado de não discriminação, impedindo classificações e diferenciações destituídas de sentido” (ROGOLDI, 2011, p. 311). O referido princípio não será rompido como norma jurídica quando diferencia pessoas e situações, “dando tratamento distinto a cada uma delas ou grupo delas, uma vez que, nesses casos, o papel do princípio da igualdade é vedar diferenciações desprovidas de razão legítima que as justifique” (RIGOLDI, 2011, p. 311).

Enfim, busca-se com o princípio da igualdade possibilitar que pessoas que estão em uma determinada situação, seja ela econômica, social, física ou mental, possam estar no mesmo patamar de igualdade que qualquer outro indivíduo, dando-lhes as mesmas oportunidades, a fim de que possam “participar das disputas sociais e busca dos anseios mais significativos da vida em condições equilibradas, equitativas, a partir de posições legais” (RIGOLDI, 2011, p. 314).

No próximo capítulo será discutido especificamente sobre o direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares de ensino, analisando as implicações que surgem quando ocorre o fenômeno da inclusão no âmbito escolar.

CAPÍTULO II – O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DEFICIENTES EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

2.1 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO

Inicialmente, cumpre fazer algumas considerações a respeito da educação como prática social³⁸; isso significa que se trata de um fenômeno social, que tem como objetivo principal a socialização do indivíduo (TOMIZAKI, 2010, p. 2). Após, será abordado o tema educação escolar, sendo a escola uma das principais instituições especializadas que “têm como missão contribuir e completar a ação espontânea dos adultos, de tal maneira que uma parte importante da socialização das crianças ocorre nas escolas, onde passam boa parte de seu tempo durante o período de crescimento” (DELVAL, 2001, p. 17).

A educação é algo iminentemente humano, tendo em vista que apenas o homem realiza tal prática na sociedade, fazendo com que os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos sejam transmitidos de geração a geração³⁹. O homem, por meio das relações que estabelece com os outros, ou seja, no processo de socialização, desenvolve suas capacidades (BRANDÃO, 1981, p. 14). A educação está ligada diretamente à capacidade de ensinar e aprender, “sendo parte do processo de socialização que humaniza o homem”⁴⁰ (KRUPPA, 1994, p. 26).

Segundo Durkheim (1975, p. 49),

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

³⁸ Segundo Brandão (1981, p. 71) a educação “é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais”.

³⁹ A “educação, como de alguma forma já afirmara Durkheim, possui um lugar de fundamental importância nas possibilidades e nos limites de se transmitir, de uma geração a outra, determinados modos de viver, de pensar, de sentir, de interpretar o mundo e suas hierarquias.” (TOMIZAKI, 2010, p. 3)

⁴⁰ A “socialização tem como objetivo a humanização do ser associal e não a sua submissão”. Pois, para Durkheim, socializar “é humanizar e essa humanização não é mero condicionamento”, uma vez que “os conhecimentos, valores e sentimentos são edificados pela vida coletiva ao longo dos séculos, mas que, uma vez adquiridos, permitem ao indivíduo refletir e agir de maneira autônoma, pois são pressupostos necessários ao exercício da autonomia” (VARES, 2011, p. 34-35).

A educação é, portanto, o meio pelo qual se preparam, “no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”. A “ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto ou por efeito comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas, ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana” (DURKHEIM, 1975, p. 48-55).

Vares (2011, p. 31) comenta que Durkheim procura demonstrar que a educação se refere a um fenômeno histórico-social, sendo uma prática intencional e direcionada, de uma geração preparada sobre uma geração despreparada socialmente, e isso significa que a educação prepara a geração mais jovem para a vida social, sendo, portanto, a educação um fato social que deve ser estudado.

É importante ressaltar que “a educação é a maior invenção que os seres humanos produziram e é uma das principais chaves de seu êxito como espécie animal. Graças a ela, os humanos recebem o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores” (DELVAL, 2001, p. 15). O mesmo autor conceitua a educação como o “processo de transmissão de conhecimento, de normas, de valores, de ritos, de condutas, de tradições, etc.”, sendo que “a educação constitui uma parte importante da atividade social” (p. 16).

Denota-se que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 1981, p. 7). A escola, portanto, não é o único lugar em que acontece a educação. Essa ideia está concentrada na “condição dinâmica da ação, da mudança, da transformação, da integração, da relação e da estruturação social” da educação, por ser um fato social (BOTH, 2012, p. 23).

Ao nascer, o homem é associal e somente com a educação vai se tornando social, isto é, a educação promove a socialização do indivíduo, o qual terá determinadas condutas sociais transmitidas pelas gerações anteriores (PILETTI, 1986, p. 84).

Na visão durkheimiana, o homem é composto por dois seres, “um constituído de estados mentais que não se relaciona senão conosco: é o ser individual. O outro, expressão de ideias, hábitos e sentimentos coletivos: é o ser social”. Sendo que “aquele

é natural, e este só pode desenvolver-se em sociedade, sendo a educação a responsável por edificar esse novo ser”. Nesse sentido, a educação tem como objetivo construir esse novo ser, que de associal passa a ser social e moral (VARES, 2011, p. 32).

A partir do processo de aprender e ensinar o homem vai adquirindo conhecimento e, ao mesmo tempo, socializando-se e tornando-se parte da vida social a que pertence, transformando-se em sujeito social (BRANDÃO, 2001, p. 25). Assim, a educação passa a ser uma ação socializadora na visão de Durkheim (VARES, 2011, p. 34). A socialização é um “processo de integração – não sem conflitos – do indivíduo no grupo social” no qual está inserido (BOTH, 2012, p. 25). Ela permite que o indivíduo aprenda “sobre os papéis sociais – que são as expectativas socialmente definidas que uma pessoa segue numa dada posição social” (BOTH, 2012, p. 27). Por meio do fenômeno da socialização

[...] os indivíduos internalizam os papéis sociais e aprendem nas relações como desempenhá-las e é também no processo de socialização que os indivíduos podem exercitar modos de ação que passam a entender e assumir por meio de um processo progressivo de interação sociais. (BOTH, 2012, p. 27)

Na mesma linha argumentativa, Kruppa (1994, p. 23) explica que a “socialização e, por decorrência, a educação, depende da capacidade que os homens têm de influírem uns no comportamento dos outros, modificando-se mutuamente, no processo de interação social”⁴¹. A socialização permite que o indivíduo se aproxime do grupo em que vive, incorporando determinados padrões sociais, mas, ao mesmo tempo, age sobre esse grupo modificando-o, bem como é um processo contínuo que de forma progressiva passa a fazer parte do conjunto de experiências do indivíduo (p. 23).

As instituições sociais possuem um papel importante para o processo de socialização, pois surgem na sociedade como forma de satisfazer certas necessidades dos indivíduos, bem como possuem “regras que organizam tanto as relações humanas dos que dela participam, como o espaço físico onde acontecem as relações”

⁴¹ Segundo Kruppa (1994) a socialização e a interação social, são elementos do processo educativo, e também condições e o resultado da vida social (p. 23).

(KRUPPA, 1994, p. 24). Exemplos de tais instituições são a Igreja, a família, a escola, o partido político, entre outras.

Entretanto, tais instituições podem sofrer mudanças pelos homens por meio da ação e interação social, pois são históricas e foram criadas em um dado momento social/histórico e, por conta disso, devem ser modificadas sempre que houver necessidade (KRUPPA, 1994, p. 26). Nesse contexto pode ser introduzido o tema da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares de ensino, devido às constantes modificações que surgem no âmbito escolar, devido às constantes transformações sociais e devido às novas demandas da sociedade, que exige uma “nova” escola centrada nos direitos humanos⁴².

A escola, por muito tempo, foi considerada uma instituição elitista e monocultural, mas hoje, tal concepção está sendo modificada e repensada pelos profissionais da educação em nome de uma educação voltada para os direitos humanos; isso significa uma escola mais democrática e, sobretudo, mais humana.

Todavia, é importante esclarecer que a socialização que ocorre no âmbito familiar, na maioria das vezes, acaba influenciando de forma significativa a socialização da criança no âmbito escolar. Na concepção teórica de Bourdieu⁴³, os alunos “não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem [...] uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

A escola não é uma instituição neutra, mas sofre influências das demais instituições sociais, dentre elas a família. Numa família estruturada, organizada, onde predominam o amor, o respeito mútuo, o afeto e, ainda, o incentivo aos estudos,

⁴² Atualmente busca-se uma educação voltada para os direitos humanos e para a democracia e surgem, nesse novo contexto escolar, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ambos visam à redução da violência, da intolerância e da discriminação, preconizando a preocupação com a formação do cidadão, isto é, sujeitos de direito. (Ver melhor sobre o assunto no item 1.1 desta dissertação.)

⁴³ Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 32), “a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola”.

possivelmente a criança inserida nesse ambiente terá um olhar diferenciado para a educação escolar, bem como terá maiores e melhores condições de sucesso educacional que uma criança inserida em uma família desestruturada, onde impera a violência e os conflitos são constantes; onde os estudos não são valorizados e enaltecidos. Provavelmente essa criança terá sérias dificuldades de se adaptar ao ambiente escolar, bem como poderá ser vítima do fracasso escolar (FREITAS, L., 2009, p. 282-283).

Denota-se que, muitas vezes, a escola tem uma atitude neutra em relação a essa bagagem social e cultural que o aluno leva para dentro da sala de aula, influenciando negativamente na vida desse aluno, que “foge” dos padrões dominantes da sociedade. Nesse sentido, destaca-se a importância que tem o professor na vida do aluno, pois aquele deverá respeitar a identidade cultural deste, possibilitando que o aluno se reconheça como ser social, histórico e cultural, respeitando as diferenças e construindo uma educação democrática (FREIRE, 1996, p. 44).

Assim, o professor precisa compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, a fim de buscar sua transformação, e o professor tem que ter seu posicionamento ético e político diante das contradições da sociedade, pois sua prática não é neutra e por isso exige dele (professor) uma posição. Desse modo, o autor destaca que ensinar exige liberdade e autoridade, no sentido de o educador respeitar as decisões dos seus alunos e dar liberdade para que ele tome sua própria decisão e faça suas escolhas, sendo o educador um assessor. Dessa forma a relação de ensinar não pode estar baseada no autoritarismo, mas numa liberdade ética (FREIRE, 1996, p. 125).

Enfim, para Freire (1996, p. 162), a prática educativa não deve ser fria, sem sentimentos, emoções, desejos e sonhos, porque o trabalho do professor “é uma especificidade humana”, pois, se a prática educativa for neutra, a instituição escolar acaba tendo um papel de legitimação das desigualdades, “ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

No contexto de legitimação de desigualdades, concentra-se a questão da má-fé institucional⁴⁴, da escola, tema discutido pelo sociólogo Jessé Sousa em seu livro *A Ralé Brasileira. Quem é e como vive*, a qual preconiza a indiferença para com a bagagem cultural e social que o aluno traz do meio familiar em que vive, e considera o aluno um ser abstrato, sem história. Muitas vezes, a escola, ao perceber o mau comportamento do aluno, não associa a causa que o levou àquela atitude. E quando percebe que tal comportamento está ligado à desorganização familiar, “a escola, historicamente precária em sua maioria, muito pouco pode fazer a respeito, o que leva o problema a se arrastar indefinidamente até ser naturalizado” (FREITAS, L., 2009, p. 291).

A má-fé institucional não é somente vista com relação aos alunos vindo de famílias desorganizadas e desestruturadas econômica e moralmente, mas também é observada quando se refere à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares de ensino. Na maioria das vezes, o aluno é inserido no ambiente escolar, mas não é incluído no todo. Isso significa colocar o aluno sem dar a ele suporte psicológico e pedagógico, para que possa ser acolhido no ambiente escolar e ter um aprendizado que atinja os objetivos educacionais.

Observa-se que “a crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência da ralé⁴⁵ na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar” (FREITAS, L., 2009, p. 301). Assertiva que se encaixa perfeitamente aos alunos de inclusão.

A socialização familiar é um fator importante para que o aluno possa ter mais condições de sucesso escolar, pois é necessário que tal socialização seja capaz de equipar a criança com uma ligação afetiva com o conhecimento, a fim de que haja uma

⁴⁴ A má-fé institucional refere-se “a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível micropoder, que dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem” (FREITAS, L., 2009, p. 294-295).

⁴⁵ Segundo Souza (2009, p. 25), a ralé é a “classe de indivíduos que nasceram sem o ‘bilhete premiado’ de pertencerem às classes alta e média”. Considerada “a classe excluída de todas as oportunidades materiais e simbólicas de reconhecimento social e as demais classes sociais que são, ainda que diferentemente, incluídas”.

identificação com ele, considerando-o como algo essencial e fundamental para sua vida (FREITAS, L., 2009, p. 302).

A socialização possibilita que o indivíduo interiorize as práticas sociais, e estas não são iguais em todos os ambientes, pois cada família possui a sua cultura, os seus costumes, o seu modo de viver, e tais ações são transmitidas para as crianças, sendo que elas aprendem por intermédio dos adultos. Portanto, são seres que possuem uma história que deve ser levada em conta no momento da prática escolar, a fim de que não haja desvantagens no processo ensino-aprendizagem.

Incluir alunos com deficiência em escolas regulares de ensino é permitir que estes alunos interajam com os demais colegas, socializem-se com aqueles considerados “normais”, e que estes também possam conviver com o diferente, a fim de que num futuro próximo não haja uma sociedade tão preconceituosa e intolerante como a atual.

Ademais, a entidade familiar, juntamente como o Estado, é que garantirá que os alunos com deficiência possam estar frequentando uma escola regular de ensino, e com isso se socializando com os demais alunos e com a comunidade escolar, fato que auxilia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, físico desse alunado, tema que será explorado no tópico seguinte com a teoria histórico-cultural de Vygotsky.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO TEÓRICO DA INCLUSÃO – VYGOTSKY⁴⁶

É pertinente relatar no presente trabalho dissertativo as razões psicológicas e pedagógicas que levam a considerar a importância da educação para crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência. Por meio da teoria histórico-cultural defendida por Vygotsky, busca-se uma razão plausível e científica na defesa

⁴⁶ Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital de Bielarus, país de hoje extinta União Soviética, em 17 de novembro de 1896. Formou-se em Direito em 1917, e anos mais tarde, com a intenção de estudar sobre assuntos neurológicos como forma de compreender o funcionamento psicológico do homem, estudou também medicina. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa. Criou o laboratório de psicologia na escola de formação de professores de Gomel e participou da criação do Instituto de Deficiência, em Moscou. Em 1943 veio a falecer de tuberculose (OLIVEIRA, 1997, p. 19-20).

da educação desse grupo infantojuvenil, que sempre esteve à margem da sociedade, bem como à margem de uma educação formal.

Pretende-se, mediante uma análise sucinta dos estudos de Vygotsky, explicar a importância da educação formal para essa parcela da população, bem como demonstrar que crianças e adolescentes com deficiência possuem as mesmas condições de aprendizagem e desenvolvimento que uma criança ou um adolescente dito “normal”. Ou seja, a educação não pode ser vista apenas como um direito de alguns, mas sim um direito de todos, tendo em vista que se trata de um direito humano, e como tal é inerente a todo e qualquer ser humano, independentemente de cor, sexo, raça, idade, etnia, condições físicas ou mentais do indivíduo.

Como bem argumentam Ferreira e Ferreira (2007, p. 40),

Independentemente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentido que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal. Fazemos este destaque a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que permite conceber a escola como espaço privilegiado da nossa sociedade em prover na vida da criança e dos jovens experiências culturais significativas em atividades compartilhadas.

Atualmente não se pode mais olhar a criança e o adolescente com deficiência como incapazes ou improdutivos para a sociedade. Eles devem ser vistos como pessoas também em desenvolvimento, que necessitam, na esfera educacional, de uma educação especial que atenda às suas necessidades, de modo que possam desenvolver suas potencialidades, o mais abrangente possível, ou seja, visando ao seu desenvolvimento pessoal, à sua qualificação para o trabalho e ao seu preparo para o exercício da cidadania (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, arts. 1º e 36, p. 1 e 9).

A teoria histórico-cultural estudada por Vygotsky defende a ideia de que o ser humano é um ser histórico e cultural, tendo em vista que somente por meio da interação entre as pessoas, nas relações sociais, é que o homem vai poder construir-se como um ser humano, bem como o indivíduo interiorizará as formas culturalmente

estabelecidas de funcionamento psicológico. Dessa forma, para Vygotsky, “o fundamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 40), bem como o meio social é determinante no desenvolvimento do ser humano.

Os estudos de Vygotsky concentram-se no desenvolvimento humano e no aprendizado, bem como nas relações entre aprendizado e desenvolvimento. Por isso a importância do estudo de tal doutrina no presente trabalho dissertativo, uma vez que por esse ângulo será melhor compreendido o porquê de inserir ou incluir crianças e adolescentes com deficiência em classes regulares de ensino, juntamente com outras crianças e adolescentes considerados “normais”. Segundo a doutrina de Vygotsky, tais crianças terão iguais condições de se desenvolver e aprender de acordo com o ambiente estimulante em que vivem, sendo a escola um dos principais ambientes de interação social, o qual promove o desenvolvimento do indivíduo.

Victor (2010) comenta que Vygotsky preocupou-se em se livrar de um olhar biológico sobre a deficiência “para pôr em seu lugar um olhar social, enfatizando que o insuficiente avanço observado no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência era decorrente da educação inadequada destinada a eles” (p. 60), tendo em vista que, para Vygotsky, a educação deveria ser baseada “por métodos e procedimentos que permitissem um desenvolvimento semelhante” ao das crianças ditas “normais” (p. 60). A educação deveria ser realizada de forma integrada para as crianças com algum tipo de deficiência ou não, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento psíquico e físico dessas crianças (p. 60).

Importa considerar que a tese de Vygotsky baseia-se na concepção de que a criança com deficiência não apresenta “um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos” (VICTOR, 2010, p. 61). Por esse motivo a importância de a escola estar preparada para receber esse grupo social que necessita de métodos e procedimentos didáticos/pedagógicos que atendam às suas necessidades especiais. Ou seja, a diversidade entre os alunos deve ser evidenciada no ambiente escolar, a fim de que o ensino seja mais direcionado de acordo com as especificidades de cada aluno.

Assim, importante a convivência de alunos com deficiência junto aos demais alunos considerados “normais” para que, por meio das relações sociais entre eles possam desenvolver suas habilidades e potencialidades rumo ao conhecimento. Segundo Oliveira (1997, p. 58), Vygotsky defende que é o aprendizado que

[...] possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga desenvolvimento da pessoa à sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

O “desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Já que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento do ser humano, tem a escola um papel fundamental “na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (OLIVEIRA, 1997, p. 61). Ressalta-se que é por intermédio da figura do professor e dos demais alunos que ocorre o desenvolvimento do indivíduo. No entender de Vygotsky, a criança já nasce em um mundo social, e desde o seu nascimento vai formando uma visão desse mundo por meio da interação social com os adultos e com as outras crianças mais experientes.

Vygotsky entende que segregar a criança deficiente em escolas especiais é o mesmo que colocá-la em uma camisa de força, além de afastá-la do convívio sociocultural, pois as práticas educativas de desenvolvimento nessas escolas “preocupam-se apenas com a deficiência, as ações, e não com as vias metodológicas e didáticas para avançar dentro de uma linha gradual para superá-la” (VICTOR, 2010, p. 62). Nesse sentido, Beyer (2010, p. 106) comenta que a história das pessoas com deficiência sempre foi marcada pela reclusão, pelo isolamento social, tanto no âmbito familiar quanto escolar, e que isso “provoca rupturas sociais, enfraquecendo a convivência com outras pessoas, a não ser algumas poucas do convívio familiar ou as ‘iguais deficientes’”.

Assim, colocar uma criança com deficiência junto às outras crianças ditas “normais” em escolas regulares irá propiciar um maior desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que “uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras” (OLIVEIRA, 1997, p. 64). Tal providência também possibilitará que esta criança seja observada como um ser passível de ser educada intelectualmente, e não vista apenas como um ser de difícil socialização e incapacidade intelectual. Segundo Vygotsky, por meio da interação social a criança com necessidades especiais “poderá construir estruturas cognitivas e também linguísticas cada vez mais complexas” (BEYER, 2010, p. 107).

Vygotsky considera a escola como o espaço apropriado para o desenvolvimento da criança com deficiência, bem como o ambiente que impede o isolamento desse indivíduo. A escola é, portanto, um ambiente nitidamente de relação social. Considera que nas escolas especiais o aluno com deficiência é impedido de “beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças, que poderiam desempenhar o papel de mediadoras junto às zonas de desenvolvimento proximal⁴⁷” (BEYER, 2010, p. 107).

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky possibilita conceber e compreender melhor a inclusão como um ato positivo e necessário para crianças e adolescentes deficientes quanto ao seu desenvolvimento intelectual, físico e moral. A segregação desses alunos em instituições educacionais especiais apenas contribui para consolidar a deficiência (CARNEIRO, 2001, p. 133).

No próximo tópico será analisado o termo deficiência, o qual está sendo utilizado em todo o trabalho dissertativo, bem como sobre a educação especial sendo aquela que complementa o ensino fundamental nas escolas regulares de ensino, a fim de atender às necessidades pedagógicas do alunado deficiente incluído.

⁴⁷ Segundo Vygotsky (1998, p. 111-112) a zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real”, a qual se determina através da solução independente de problemas, ou seja, funções mentais das crianças que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas, e o nível de desenvolvimento potencial, “determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. A zona de desenvolvimento proximal define “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (p. 113).

2.3 INTRODUÇÃO EXPLICATIVA ACERCA DA NOMENCLATURA “DEFICIÊNCIA” E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Primeiramente, é importante explicar que “o termo deficiência é utilizado pela Organização das Nações Unidas” (RAMOS, 2013, p. 14), o qual consta na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, lembrando que tal Convenção foi aprovada pelo Brasil seguindo o rito especial do artigo 5º, § 3º, da CF/88⁴⁸, portanto, possui estatuto normativo equivalente à emenda constitucional (RAMOS, 2013, p. 14-15). Assim, o termo a ser utilizado na presente dissertação será ‘deficiente’, termo condizente também com a Constituição Federal de 1988.

O artigo 1º da referida Convenção define pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (p. 26).

Conforme o Projeto de Lei 7.699/2006⁴⁹, que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência considera-se deficiência

[...] toda restrição física, intelectual ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária e/ou atividades remuneradas, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social dificultando sua inclusão social [...]. (art. 2º, p. 1)

O Estatuto elenca como deficiências: a deficiência física; a auditiva; a visual; a intelectual; a surdocegueira; o autismo⁵⁰; as condutas típicas⁵¹ e a deficiência múltipla (associação de duas ou mais deficiências).

⁴⁸ De acordo com o art. 5º, § 3º, da CF/88 “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (RAMOS, 2013, p. 21).

⁴⁹ A Câmara dos Deputados aprovou no dia 05 de março de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência. Conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o texto cria normas para garantir acessibilidade, transporte, moradia e atendimento de saúde específico para pessoas com algum tipo de deficiência.

⁵⁰ Autismo: “comprometimento global do desenvolvimento, que se manifesta tipicamente antes dos 3 (três) anos, acarretando dificuldades de comunicação e de comportamento, caracterizando-se frequentemente por ausência de relação, movimentos estereotipados, atividades repetitivas, respostas mecânicas, resistência a mudanças nas rotinas diárias ou no ambiente e a experiências sensoriais” (art. 2º, inc. VI, p. 2).

⁵¹ As condutas típicas seriam: “comprometimento psicossocial, com características específicas ou combinadas, de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e/ou psiquiátricos, que causam atrasos no

O conceito usual de deficiência encontrado no dicionário é: imperfeição, insuficiência ou falta (AMORA, 2009, p. 195). Ou seja, denota-se que a ideia central é de falta de algo, característica que traz como consequência a diferença entre as demais pessoas.

Na doutrina, a deficiência “há de ser entendida levando-se em conta o grau de dificuldade para a integração social e não apenas a constatação de uma falha sensorial ou motora [...]”, de modo que o indivíduo apresente dificuldades em seu relacionamento social (ARAÚJO, 1994, p. 24).

De acordo com o documento do Ministério da Educação “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2010, p. 22), considera-se pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

É importante ressaltar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, Resolução CNE⁵²/CEB nº02/2001) utiliza o termo ‘necessidades educacionais especiais’, o qual engloba tanto aqueles indivíduos que apresentam alguma causa orgânica ou fisiológica, como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem durante o processo de ensino-aprendizagem, os quais necessitam de uma educação especial para a promoção do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com essas Diretrizes, a Educação Especial “é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral” (p. 29). Nesse sentido, importa esclarecer quais são as necessidades educacionais especiais que a referida Resolução prevê, tendo em vista, como dito anteriormente, que não se refere apenas à dificuldade de aprendizagem ligada a uma causa orgânica específica, mas também diz respeito àquelas necessidades que surgem durante o processo educacional, as quais deverão ser observadas pelos professores.

desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atenção e cuidados específicos em qualquer fase da vida” (art. 2º, inc. VII, p. 2).

⁵² CNE – CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO/CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

Assim, as necessidades educacionais especiais discriminadas no artigo 5º das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001, p. 39) são:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 1) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 2) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando adaptações de acesso ao currículo – com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive concluir, em menos tempo, a série etapa escolar.

Entretanto, o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 (Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial) substituiu o termo “alunos com necessidades educacionais” para “alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento⁵³ e alunos com altas habilidade/superdotação”. Tal Resolução especifica qual é o público-alvo passível de uma educação especial, o qual deverá ser preferencialmente incluído no sistema de ensino regular, mas que, no entanto, necessita de um atendimento educacional especializado, a fim de alcançar uma aprendizagem mais satisfatória, a saber

- alunos com deficiência: os que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial;
- alunos com transtornos globais do desenvolvimento: os que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se também alunos com autismo clássico, síndrome de

⁵³ São alunos que apresentam um quadro de alterações no “desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, movimento estereotipado e repetitivo” (Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, p. 1).

Asperger⁵⁴, síndrome de Rett⁵⁵, transtorno desintegrativo da infância (psicose)⁵⁶ e transtornos invasivos⁵⁷ sem outra especificação.

- alunos com altas habilidade/superdotação: os que apresentam em potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas, intelectual, liderança, psicomotoras, artes e criatividade.

Cumprе ressaltar que com o advento da Lei 12.796/2013 houve modificação de alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No que tange à educação especial, verifica-se que não se usa mais o termo ‘necessidades educacionais especiais’ como anteriormente era utilizado, e sim, educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidade/superdotação, como vem igualmente discriminado na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, acima especificado. Observa-se, assim, que houve uma ampliação do público-alvo da educação especial.

Com o advento da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, a educação especial não abrange apenas “as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas que não estão vinculadas a uma causa orgânica específica. Considerando, que por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (p. 43-44).

As Diretrizes (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2001) preveem que as dificuldades de aprendizagem dizem respeito à dislexia e disfunções correlatas;

⁵⁴ Tal síndrome também é classificada como um “transtorno invasivo do desenvolvimento”. Crianças que “apresentam inteligência normal, sendo que tipicamente apresentam inteligência verbal maior que a não verbal”, apresentam profundas dificuldades sociais. Sendo “um transtorno de múltiplas funções do psiquismo, com afetação principal na área do relacionamento interpessoal e no da comunicação, embora a fala seja relativamente normal” (*idem*, p. 2).

⁵⁵ Esta “síndrome é uma doença neurológica que acomete, principalmente, crianças do sexo feminino. É caracterizada pela perda progressiva das funções neurológicas e motoras após um período de desenvolvimento aparentemente normal nos primeiros meses de vida” (*idem*, p. 2).

⁵⁶ A “psicose seria uma desorganização da personalidade, podendo então ser compreendida como uma confusão entre o mundo imaginário e perceptivo na ausência do Ego, segundo Freud, estrutura limitante entre os dois mundos”. A “esquizofrenia pode ocorrer em crianças com menos de 12 anos de idade”, sendo que “o diagnóstico de esquizofrenia na infância exige um exame cuidadoso para que se faça o diagnóstico diferencial com o autismo e outros transtornos degenerativos do sistema nervoso central” (*idem*, p. 3).

⁵⁷ “São um grupo de transtornos caracterizados por importante atraso no desenvolvimento em diferentes áreas de funcionamento incluindo a socialização, comunicação e relacionamento interpessoal”. “É composto por um grupo heterogêneo de crianças com tendências a apresentar comportamento inflexível, intolerância à mudança, e explosão de raiva e birra quando submetidas às exigências do ambiente ou até mesmo à mudança de rotina” (*idem*, p. 5).

problemas de atenção; de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, bem como fatores ecológicos e socioeconômicos, com as privações de caráter sociocultural e nutricional (p. 44).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2001), a Educação especial é concebida como “conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais [...]” (p. 45). A educação especial em épocas atrás se concentrava em uma atuação a partir do modelo médico terapêutico. Considerava-se a deficiência como uma doença crônica “e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36).

Dessa forma, não havia ênfase a uma atividade acadêmica; ela não era considerada como necessária ou importante, ou até “mesmo possível, principalmente para aqueles alunos com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36). Ou seja, não se proporcionava a esse grupo vulnerável a mesma oportunidade dada aos indivíduos considerados “normais”.

Beyer (2010, p. 11) explica que hoje a educação especial encontra-se em uma crise de identidade, em que o “monopólio⁵⁸ histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim”. Cada vez mais surgem movimentos sociais, no sentido de ampliar os espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de seus ambientes segregados, dentre eles “as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas ou privadas, e também no mercado de trabalho” (BEYER, 2010, p. 11).

Pela Resolução CNE/CEB nº02/2001, observa-se que a inclusão escolar deverá estar presente não somente naqueles casos em que os educandos apresentam deficiências de ordem biológicas ou orgânicas, mas deve também estar presente naqueles casos em que o educando, durante o processo de aprendizagem, apresenta

⁵⁸ As escolas especiais ao longo da história sempre reivindicaram o monopólio pedagógico com relação aos alunos deficientes, defendia-se a ideia de que a educação especial era o melhor ou o mais apropriado educar esses alunos (BEYER, 2010, p. 15).

alguma dificuldade que deverá ser observada pelo professor e acompanhada por uma educação mais específica que atenda àquelas necessidades especiais, a fim de que tais educandos possam ter um desenvolvimento cognitivo satisfatório, e que não sejam simplesmente “empurrados” de uma série a outra sem qualquer aprendizado.

Entretanto, Kassir (2007, p. 56) faz uma ressalva com relação a essa nova proposta de oferecer educação especial aos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, sem necessariamente estar vinculada a uma causa orgânica específica. Considerando que, não raras vezes, não se trata de um problema de aprendizagem, mas sim de “ensinagem”, em que a escola não assume esse problema e nem se preocupa em atender de forma adequada aquela criança, tal fato pode colaborar para continuar a disseminar a ideia de que a escola pública “está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando, na verdade, pelo rótulo de crianças com ‘necessidades educacionais especiais’, continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido ‘fracasso escolar’”.

O problema da “ensinagem” é a “incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela”, acaba por dificultar ainda mais a capacidade de ensino, pois, ao incluir alunos com deficiência na escola regular, há uma resistência em aceitá-los como seus alunos, “em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 37).

Na mesma linha argumentativa, Beyer (2010, p. 23) explica que há um processo de individualização do fracasso escolar, em que a criança é culpada pelo fracasso escolar e que “o dedo indicador volta-se [...] para o aluno, denotando que ele é ou foi incapaz diante das exigências do currículo escolar, com resultado frustrante para o próprio aluno e sua família”.

Kassar (2007, p. 57) também critica o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o qual define como objetivo da educação especial a promoção da educação escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a promoção do desenvolvimento de suas potencialidades. Para a autora, ao especificar o termo

desenvolvimento das potencialidades, a legislação estaria baseada “na expectativa do autodesenvolvimento”, o que pode ser um risco, pois pode configurar “o fracasso como a falta da capacidade do aluno e nunca pela não adequação do processo pedagógico”.

Quando se fala em educação especial, tem-se como alvo todos os alunos que apresentam, “de modo mais ou menos permanente, características que o impedem de conseguir a aprendizagem pelos meios estabelecidos em termos gerais” (MARTÍNEZ; URQUÍZAR, 2012, p. 20). Assim, todos os indivíduos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem fazem jus “à educação inclusiva, tendo em vista ser esta a alternativa encontrada para assegurar o direito fundamental à educação”, bem como a educação inclusiva “é a maneira pela qual se assegura, de forma efetiva e não meramente formal, o direito à educação” (RIBEIRO, 2011, p. 119).

Cumprido ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino regular “exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 02/2001, p. 51). Dessa forma, com a inclusão não se quer substituir a educação especial pela educação regular, mas sim que a educação especial seja um complemento ou apoio desta, a fim de atender aos educandos que apresentam alguma deficiência, ligada à causa orgânica ou não. Busca-se com o apoio pedagógico especializado uma parceria entre o ensino especial e o regular, sempre visando ao melhor desenvolvimento do aluno, para que este possa ter um ensino de fato com qualidade.

Dessa forma, o atendimento educacional especializado “tem como função complementar e suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (art. 2º, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/2009). A Resolução também esclarece que esses recursos de acessibilidade na educação são aqueles que “asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e modalidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e

equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/2009, art. 2º, parágrafo único).

Para que o aluno com deficiência tenha realmente seu direito à educação satisfeito, são necessários instrumentos para o seu processo de ensino-aprendizagem, “pois, já que a educação é direito fundamental, cabe ao Estado não só ofertar como também garantir, viabilizando efetivamente dotações orçamentárias e recursos financeiros para tanto” (RIBEIRO, 2011, p. 128). É necessária também uma pedagogia diferenciada no projeto de inclusão, no sentido de atender às características cognitivas e de aprendizagem dos educandos com deficiência, seja ela mental ou física. Mesmo que o professor atue de forma dedicada e excelente, “as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem” por apresentarem certas deficiências que demandam uma pedagogia específica e diferenciada (BEYER, 2010, p. 62).

Entre as deficiências que os estudantes podem apresentar cumpre fazer algumas considerações a respeito de alunos que apresentam grave deficiência mental ou múltipla, ou seja, aquelas deficiências consideradas mais severas, que acabam sendo objeto de discussões entre educadores, no que tange à possibilidade de sua inclusão em escolas regulares. A fim de elucidar mais a respeito, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 não descarta a inclusão desses alunos nas escolas regulares, até porque a inclusão tem como sua base teórica e legal na concepção dos direitos humanos, os quais defendem uma sociedade inclusiva, sem preconceitos e discriminação de qualquer gênero ou espécie. Dessa forma, crianças que apresentam tais deficiências poderão e deverão ser matriculadas em escolas regulares junto aos demais alunos ditos “normais”.

Entretanto, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 prevê que nos casos em que os alunos “cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 02/2001, p. 59), há necessidade de uma certificação de conclusão de escolaridade, “fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla” (p. 59). A referida

certificação é denominada de ‘terminalidade específica’, a qual possibilita ao educando deficiente mental novas possibilidades educacionais, tais como encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele o competitivo ou o protegido.

Em contraposição, Tomasini (1998, p. 119) argumenta que os alunos que apresentam graves condições psicopatológicas e orgânicas “podem não se socializar e não se beneficiar com os programas educativos regulares. Nesses casos, eles realmente necessitam de cuidados e ambientes especializados”. A mesma autora ressalva, todavia, que a grande maioria dos considerados como “deficientes não apresenta, de maneira geral, um quadro grave de distúrbios, mas de igual maneira é inserido nas instituições especializadas encarregadas de prestar-lhes assistência, tratamento e educação” (p. 119).

Por meio da certificação de terminalidade específica aos educandos com deficiência classificada mais severa, pretende-se mantê-lo incluído no meio social, tanto no âmbito escolar, ao continuar seus estudos de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, como no mercado de trabalho, a fim de que possam estar provendo o seu próprio sustento, sentindo-se como parte do meio em que vivem, isto é, como sujeitos de direitos, iguais a quaisquer outros indivíduos.

O que se pretende com a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares é afastar o modelo segregador de educação especial, de modo que todos os alunos possam estar juntos na mesma sala de aula, trabalhando com suas diferenças/diversidades. A educação especial representa apenas um suporte ou complemento para que os educandos com deficiência possam ter uma educação direcionada à sua deficiência, a fim de que possam ter uma aprendizagem satisfatória.

Dessa forma, com a inclusão escolar, pretende-se “a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”. Uma escola justa para todos “não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais” (MANTOAN, 2006, p. 17). A mesma autora ainda explica que é necessário considerar as desigualdades naturais e sociais dos alunos, sendo que estas últimas devem ser

eliminadas (p. 18), bem como o aluno com deficiência incluído numa escola regular acaba desestabilizando o pensamento moderno da escola, qual seja, a padronização e a homogeneidade dos alunos em sala de aula (p. 19).

A inclusão surge como uma forma de compensar as diferenças entre alunos deficientes e não deficientes, visa oferecer a todos as mesmas oportunidades no meio em que vivem⁵⁹, afastando do meio educacional a antiga concepção de uma escola excludente e elitista, que esteve presente por muitos e muitos anos em nossa sociedade, mas que atualmente pretende-se que desapareça com a nova concepção de educação para os direitos humanos, sendo a inclusão um claro exemplo dessa nova concepção educacional.

Pretende-se uma educação inclusiva com responsabilidade! Que atenda de fato às necessidades educacionais especiais dos alunos que possuem algum tipo de deficiência, estando esta vinculada a uma causa orgânica ou não, por meio de recursos apropriados àquela deficiência, currículos flexíveis, professores especializados, materiais condizentes com a deficiência do educando, escolas acessíveis fisicamente aos alunos com deficiência motora e, sobretudo, uma transformação de âmbito cultural e das concepções de toda comunidade escolar.

É importante considerar que deve ocorrer nas escolas brasileiras a inclusão escolar e não a integração, como é visto em muitas instituições educacionais, pois pretende-se que o alunado com deficiência esteja incluído no todo, e isto significa dizer que este aluno deve fazer parte da escola e de toda a comunidade escolar, a fim de que não ocorra a sua segregação, tema que será melhor discutido e analisado no próximo tópico.

2.4 INTEGRAÇÃO *VERSUS* INCLUSÃO

É pertinente abordar no presente trabalho sobre a conceituação e a diferenciação entre os dois fenômenos integração e inclusão, tendo em vista que muitos doutrinadores utilizam-se dessas expressões como sinônimas. Entretanto, cada

⁵⁹ A inclusão implicaria o “reconhecimento de que todos os indivíduos, sem exceção, estão numa mesma situação de igualdade uns em relação aos outros e, por isso, todos os deficientes, sem exceção, devem ser tratados com a mesma igualdade em relação ao próprio grupo em que se inserem e em relação aos demais membros da sociedade” (BARBOSA-FOHRMANN, 2013, p. 93).

uma delas possui seu próprio significado e surgem em períodos históricos diversos, de acordo com as transformações sociais. Portanto, faz-se necessário comentar a respeito de tais fenômenos, para que ao final do presente tópico esclarecer melhor sobre o tema inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular objeto do presente estudo.

O termo integração surge no final da década de 1960 e início da década de 1970, como uma forma de inserir as pessoas com deficiência em “sistemas gerais como educação, família, trabalho” etc. (SASSAKI, 1997, p. 31), em que acompanhando “a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar em nosso país” a filosofia da Integração e Normalização (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37).

Por intermédio desses movimentos sociais desejava-se garantir os direitos sociais das com deficiência em meio à sociedade, a fim de que fossem de fato integrados no meio social como qualquer indivíduo não deficiente. Nesse contexto social surgem também movimentos no âmbito educacional, reivindicando pelo acesso e pela qualidade da educação de pessoas deficientes, visto que a educação especial sempre esteve voltada para um modelo médico-terapêutico, desprovida de um olhar para as potencialidades cognitivas dos indivíduos com deficiência no âmbito acadêmico (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36).

Todavia, tal integração tinha como ideia central a pessoa com deficiência se adaptar à sociedade, à escola, ao trabalho, enfim aos diversos ambientes sociais. Ou seja, havia a concepção de normalização⁶⁰ do indivíduo com deficiência, em que no âmbito escolar as crianças com deficiência teriam que provar “estarem aptas para ingressar no sistema educacional comum” (SASSAKI, 2005, p. 20). Observa-se que nesse momento histórico quem deveria se adaptar à escola era o aluno com deficiência e não ao contrário.

⁶⁰ Martins (2002, p. 29-30) explica que houve no decorrer dos anos várias interpretações quanto ao termo normalização. Primeiramente como uma forma de tornar o mais normal possível o indivíduo deficiente, e, diante de tal interpretação, surgem movimentos sociais que objetivavam tornar o mais claro possível o conceito de normalização, dando um sentido diverso, ou seja, o que se queria na verdade era normalizar o ambiente onde viviam os deficientes e não as pessoas deficientes. Entretanto, autora alerta que, ainda hoje, o princípio da normalização gera discussões e interpretações diversas.

Para Sassaki (2005, p. 21), o paradigma da integração ocorria e ainda ocorre – tendo em vista que estamos ainda vivendo num momento de transição de paradigmas, da integração para a inclusão – de três formas: (1ª) a inserção pura e simples do aluno com deficiência na escola regular, sem nenhuma modificação por parte da instituição e ensino para recebê-lo e atender às suas necessidades; (2ª) a inserção de pessoas com deficiência que “necessitam ou necessitavam de alguma adaptação específica no espaço físico da atividade comum, a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim conviver com as outras pessoas”; (3ª) a inserção “de pessoas com deficiências em ambientes separados dentro dos sistemas gerais”, como, por exemplo, as classes especiais⁶¹.

No sistema de integração, verifica-se que pouco se fez pelos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que a sociedade permanece “de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes” de se adaptar nos mais diversos ambientes sociais. É, portanto, um esforço meramente unilateral da pessoa com deficiência, ou seja, esta deverá “procurar tornar-se a mais aceitável pela comunidade” (SASSAKI, 2005, p. 22). “A responsabilidade é colocada sobre o deficiente; a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante” (SÁNCHEZ, 2005, p. 15).

A integração nas escolas regulares ocorria muitas vezes sem haver de fato uma inserção do aluno deficiente junto à comunidade escolar, pois muitos desses alunos deficientes “estavam escolarizados nas classes regulares”, porém encontravam-se isolados (segregados) nas salas de apoio, salas especiais ou até mesmo na sala regular, mas não se interagindo com os demais colegas (SÁNCHEZ, 2005, p. 15).

Verifica-se que com a integração pretende fazer com que o indivíduo com deficiência se integre na sociedade o mais normal possível, ou seja, tem como objetivo

[...] diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias,

⁶¹ Para Fohrmann e Lanes (2014, p. 25), o atendimento educacional especializado tanto em escolas de educação especial como em classes especiais no ensino regular não se confunde com o ensino fundamental, pois sempre “deve ser prestado de maneira complementar a este, nunca de forma substitutiva, e sempre em horários distintos daqueles das turmas regulares, dando preferência ao atendimento educacional especializado prestado dentro da própria escola comum, em detrimento daquele oferecido pelas instituições especializadas”.

pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social. (SASSAKI, 2005, p. 22)

Com a integração, observa-se que não havia um olhar para a diferença. A diversidade entre os seres humanos não era considerada, uma vez que os indivíduos com deficiência deveriam estar mais próximos da normalidade para conseguirem um espaço na sociedade, na escola, no trabalho, no clube, enfim, nos ambientes sociais.

Um aspecto importante a ser abordado é a forma como os alunos foram considerados “especiais” no contexto da integração, tendo em vista que este fenômeno interpretava as dificuldades de aprendizagem exclusivamente a partir do déficit do aluno, promovendo a injustiça. Entretanto, hoje, com a inclusão, não se considera apenas o déficit do aluno, mas também “as dificuldades que ele experimenta, considerando o contexto educativo, a organização da sala, e como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem nas escolas inclusivas” (SANCHES, 2005, p. 15).

O fenômeno da inclusão surge com maior intensidade no final da década de 1980 e início da década de 1990, em que “algumas instituições sociais e organizações vanguardistas de pessoas com deficiência começaram [...] a perceber e a disseminar o fato de que a tradicional prática da integração social” não era suficiente para acabar com a discriminação, bem como não era apta para “propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades” (SASSAKI, 1997, p. 33). Em meio a esse novo contexto histórico e social, “o mundo da educação tomou conhecimento de um novo caminho para uma escola de qualidade e verdadeiramente aberta para todas as pessoas” (SASSAKI, 2005, p. 20). A inclusão pressupõe “uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva”, na qual todos “os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes” (FERREIRA, 2005, p. 44).

Observa-se que a partir da década de 1990 o “modelo integracionista passa a ser revisto em várias partes do mundo, por considerar que ele não propiciava a integração efetiva dessas pessoas no grupo” (MARTINS, 2002, p. 40). Surgem também movimentos sociais que visam uma educação voltada para os direitos

humanos e para a democracia (MUGRABI; BASTOS; FRANCISCHETTO, 2011, p. 15). Busca-se com a inclusão um novo modelo que atenda de fato às especificidades do aluno com deficiência, dando a ele uma participação plena e iguais oportunidades no ambiente escolar. Nesse sentido, pretende-se uma escola democrática, ou seja, para todos, independentemente das condições físicas ou mentais do aluno.

Assim, a política inclusiva tem como objetivo principal uma educação democrática, que considera o “ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais”. E, dessa forma, “incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum” (OLIVEIRA, 2009, p. 32).

Segundo Beyer (2010, p. 6-7), está-se diante de um movimento internacional “de revisão de pressupostos fundamentais da educação especial”, em que “as posições neste sentido parecem alinhar-se por duas tendências”:

a) uma abordagem de aproximação das áreas, em que se defende a ideia da relevância das funções da educação especial como elemento de suporte às propostas da educação inclusiva; b) uma abordagem mais radical de crítica à educação especial, considerando-se que esta, pela sua tradição clínico-terapêutica, tenderia mais a prejudicar do que ajudar as propostas da educação inclusiva.

Numa escola inclusiva “todos os alunos são membros de direito da classe regular, sejam quais forem suas características pessoais” (SÁNCHEZ, 2005, p. 14). Ou seja, trata-se de uma escola compreensiva, que leva em conta as especificidades e as dificuldades de cada aluno. Neste contexto, traça-se “um modelo curricular que inspira sobre como reformar as escolas, as práticas educativas e a formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos os alunos” (SANCHEZ, 2005, p. 15).

A inclusão social propicia ao indivíduo com deficiência a igualdade de oportunidades, de modo que “todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca de seus sonhos e objetivos junto à população geral” (SASSAKI, 1997, p. 39). Já a inclusão escolar visa inserir o aluno nas escolas regulares com responsabilidade, no

sentido de que as instituições educacionais devem se adequar às necessidades desse grupo de educandos, e não simplesmente colocá-los junto aos demais alunos, sem que haja uma transformação na escola, tanto nos aspectos físico e didático/pedagógicos, bem como uma mudança cultural de toda comunidade escolar, a fim de que o aluno com deficiência possa desenvolver suas potencialidades e permanecer naquele ambiente escolar sem discriminações e segregações.

Beyer (2010, p. 8) explica que o movimento da inclusão escolar no Brasil “reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias”. Assim, não se constituiu “como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo” (p. 8); tal fato acarretou uma situação de “descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira” (p. 8), de modo que a maioria das escolas brasileiras não está adaptada a esse novo projeto educacional.

Nesse sentido, Beyer (2010, p. 9) acredita que, para que haja a concretização do projeto inclusivo no mundo dos fatos, é necessária uma mobilização por parte de todos os envolvidos, isto é, “a família, professores, especialistas, enfim, todos os sujeitos que se vinculam no cotidiano escolar”. Sem essa mobilização, o projeto inclusivo continuará apenas “como visão de alguns e como retórica de lei” (p. 9).

Cumprе ressaltar que antigamente havia a concepção de que as crianças com deficiência com baixos índices de inteligência, atraso mental ou situação de doença mental eram ineducáveis, e na situação em que se encontravam exigiam apenas cuidados médicos (BEYER, 2010, p. 17). Hoje se reconhece que não há crianças ineducáveis; “os educadores devem buscar conhecê-la mais de perto, analisar e mudar suas próprias atitudes, as suas estratégias de ensino, até que obtenham êxito na tarefa a que se propõem” (MARTINS, 2002, p. 25).

O paradigma da inclusão, portanto, resolve-se com a oferta de uma educação de qualidade sem excluir nenhum aluno, ou seja, em atender “à diversidade humana presente no mesmo espaço escolar” (SASSAKI, 1997, p. 132). Educação com

qualidade é “aquela que atende às necessidades de cada aluno, respeita o estilo de aprendizagem de cada aluno, propicia condições para o atingimento de objetivos individuais [...]” (SASSAKI, 2005, p. 133).

Nesse sentido, Ferreira (2005, p. 44) ensina que a inclusão

[...] implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferença constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida.

Denota-se que, com a inclusão, as diversidades presentes nos alunos são respeitadas, ou seja, não se quer que o indivíduo deficiente se adapte à sociedade ou à escola, e sim que estas realizem adaptações que atendam às suas necessidades, a fim de que possa ser de fato incluído com suas especificidades físicas ou mentais. Até porque, “estar na escola e ser aceito pela comunidade escolar é um direito de qualquer pessoa e deve ser assegurado pelo Estado” (FERREIRA, 2005, p. 45).

Entretanto, Montoan (2005, p. 26) relata que ainda hoje há muitos obstáculos que dificultam imensamente a concretização da inclusão e, conseqüentemente, o cumprimento dos dispositivos legais pertinentes à matéria. Dentre os obstáculos citados pela autora estariam: escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiência motora, falta de recursos especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual; resistência dos professores; salas de aulas superlotadas, etc.

Ainda hoje, infelizmente, encontram-se resquícios do fenômeno da integração nas escolas brasileiras, tendo em vista que a grande maioria delas não está preparada pedagógica e nem culturalmente para receber esses alunos com deficiência. Muitos desses alunos acabam sendo inseridos nas escolas regulares, mas não recebem o suporte pedagógico e didático necessário para poderem desenvolver suas potencialidades cognitivas.

Na prática, observa-se que o modelo da integração escolar ainda predomina na maioria das escolas brasileiras (PRIETO, 2006, p. 37). Percebe-se, que os educandos deficientes estão integrados, mas não incluídos nas escolas regulares, pois

permanecem segregados, não fazem parte do todo, mesmo estando no mesmo ambiente dos alunos ditos “normais”.

Assim, a inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares possibilita a convivência com outras crianças ditas “normais”, o que significa trazê-los “para o mundo tal como ele é, com todas as suas diversidades e diferenças” (BEYER, 2010, p. 122). Não vivemos em uma sociedade homogênea, e sim, em uma sociedade plural/heterogênea, composta por diferentes pessoas, e a escola não pode ser diferente nesse sentido, até porque, é o ambiente escolar que irá propiciar a socialização do indivíduo desde a sua tenra idade, possibilitando sua inclusão social e escolar.

No próximo capítulo será discutido a respeito das políticas públicas de inclusão, as quais permitirão que aquilo que está consagrado em leis, sejam elas nacionais ou internacionais, possa ser concretizado no mundo real. Ou seja, busca-se com as políticas públicas a materialização do princípio da igualdade, o que, por sua vez, garantirá uma vida mais digna em sociedade.

CAPÍTULO III – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

3.1 CONCEITO E OBJETIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Inicialmente, é importante conceituar políticas públicas, para, após, adentrar as específicas políticas públicas de inclusão implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), as quais irão garantir o direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência em escolas de ensino regular. A referida pesquisa foi realizada junto ao site do MEC e aos demais sites pertinentes à matéria.

A política pública refere-se a um campo de conhecimento que visa, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Assim, pode-se dizer que os Governos democráticos, ao formularem políticas públicas, estão traduzindo suas propostas e plataformas eleitorais por meio de programas e ações que, de certa forma, produzirão mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

As políticas públicas “são instrumentos de ação dos governos” (LIBERATI, 2013, p. 92), de modo que os governantes “devem cumprir o disposto nas leis e instituir programas e ações destinadas à satisfação da integralidade dos direitos individuais, coletivos e difusos”, dos cidadãos. Sem a “implementação das políticas públicas, o Estado Social não existe, pois sua razão de ser está voltada para a concretude dos direitos das pessoas na comunidade onde vivem” (LIBERATI, 2013, p. 83).

Política pública é entendida “como um conjunto de ações administrativas para cumprimento das normas constitucionais legais” (FRISCHEISEN, 2000, p. 89). Denota-se que as políticas públicas surgem com o objetivo de atender ao que vem disposto na Constituição Federal, tendo em vista que a Carta Magna “estabelece não só direitos, mas também as linhas gerais (políticas públicas) pelas quais os administradores devem pautar para garantir o efetivo exercício da ordem social” (FRISCHEISEN, 2000, p. 59).

Ressalta-se que “a ordem social constitucional estabelece obrigações para o Estado”, bem como “orienta a administração na implementação de políticas públicas necessárias ao efetivo exercício dos direitos sociais, fixando pontos que não podem ser descumpridos e tampouco modificados”, pois, caso contrário, estariam afrontando a Constituição (FRISCHEISEN, 2000, p. 37).

O Estado social atua mediante políticas públicas, no sentido de que terá que prestar serviços aos cidadãos, a fim de assegurar a eles o exercício dos direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal brasileira. A execução de políticas públicas em meio à sociedade deve respeitar o comando constitucional, sendo uma das principais regras para a implementação das políticas públicas o respeito ao princípio da legalidade, bem como o respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana, sob pena de estar afrontando a vontade constituinte e o sistema jurídico vigente (LIBERATI, 2013, p. 86-87, 89).

Cumprido destacar que o Administrador, ao implantar políticas públicas, acaba gerando privilégios de alguns direitos em detrimento de outros. Isto porque o governante terá que fazer escolhas em meio a diversos interesses conflituosos que surgem na sociedade, sendo um deles a alocação de recursos financeiros para colocar em prática as políticas públicas necessárias à satisfação de todas as demandas (LIBERATI, 2013, p. 87). No entanto, o mesmo autor esclarece que, “embora haja necessidade de equilibrar os recursos para a implementação de políticas públicas, é certo, também, que os direitos fundamentais não podem ficar à mercê de questões políticas, oriundas das vontades dos atores em geral” (p. 87).

Assim, entende-se que a implementação de políticas públicas dependerá dos recursos financeiros, bem como dependerá do juízo de valor que as autoridades públicas farão acerca do que consideram “o que é mais ou menos desejável socialmente” (LIBERATI, 2013, p. 91). Por essa razão, a sociedade também pode e deve participar da tomada de decisões a respeito de quais políticas públicas devem ser implementadas pelo Estado, por meio de uma participação ativa dos cidadãos (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 253).

A participação da sociedade quanto ao destino das políticas públicas pode ocorrer por meio dos Conselhos de Políticas Públicas, que “são órgãos colegiados de

caráter deliberativo e consultivo”, que possibilitam o exercício da cidadania, “vez que o cidadão participa efetivamente da construção das políticas públicas” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 256). Por meio desses Conselhos, o cidadão está mais próximo das políticas sociais ao exigir do Estado ações governamentais que possam satisfazer seus direitos mais urgentes para ter uma vida digna no meio em que vive, sendo que, na democracia, quanto mais ampla e generalizada for a participação popular, mais legítima e democrática é a política pública adotada” (SIQUEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2010, p. 254).

No que tange ao fator prioridade ao executar uma política pública, faz-se necessário esclarecer que a classe infantojuvenil tem preferência com a relação às políticas públicas implantadas pelo Estado. Essa população está protegida pelo princípio da prioridade absoluta estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Constituição Federal de 1988, de modo que toda e qualquer política pública deve ser priorizada quando se trata de satisfação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Assim, quando se trata do direito à educação da classe infantojuvenil com deficiência, há duplamente a incidência do princípio da prioridade absoluta; a primeira por ser criança ou adolescente, e a segunda por ser pessoa com deficiência. Nesse contexto, observa-se que “o administrador público deve agir positiva e prioritariamente, para determinar e implantar as ações públicas destinadas àqueles protagonistas do Direito” (LIBERATI, 2013, p. 103), de modo que as políticas públicas destinadas à classe infantojuvenil deficiente tenha prevalência sobre as demais ações.

Liberati (2013, p. 108) explica que

[...] os serviços públicos que implicam a realização e a satisfação de direitos sociais fundamentais, tais como a prestação de serviços de educação, saúde, proteção à maternidade e à infância, assistência a desamparados e outros, dependem de ação imediata do Estado sob pena de violação de direito fundamental.

Importa ressaltar que a partir do momento em que o administrador público implementa ou executa determinada política pública, está necessariamente satisfazendo

os direitos sociais consagrados na Carta Magna, e, por consequência, estará garantido uma sociedade mais justa e igualitária, por oferecer aos cidadãos oportunidades iguais, “sem pobreza, sem preconceitos, com respeito à dignidade da pessoa humana e a plena realização da cidadania, com a própria democratização da democracia formal” (FRISCHEISEN, 2000, p. 74).

O Estado, ao implementar políticas públicas que atendam aos interesses e necessidades da população infantojuvenil com deficiência, mais especificamente o direito à educação, estará dando a essa população as mesmas oportunidades fornecidas à população dita “normal”. Buscam-se com as políticas públicas de inclusão mecanismos que satisfaçam de fato o direito a uma educação inclusiva, a fim de que tal determinação não fique apenas no papel, mas que realmente possam modificar o mundo real, uma vez que “são as políticas públicas que representam a eficácia social do direito do cidadão a obter prestações positivas do Estado” (FRISCHEISEN, 2000, p. 76).

Cumprido destacar que “o administrador está vinculado à Constituição e à implantação das políticas públicas da ordem social (quer diretamente quer em parceria com a sociedade civil – nesse sentido atuando como fiscalizador)”, e uma vez vinculado não poderá eximir-se dessa obrigação constitucional, pois tal fato caracteriza-se como omissão, passível de responsabilidade (FRISCHEISEN, 2000, p. 91). Nesse sentido, deve haver comprometimento por parte dos administradores, para a formulação e a execução de políticas públicas, a fim de satisfazer, por meio delas, os direitos fundamentais de todos os cidadãos (LIBERATI, 2013, p. 97).

A Administração Pública tem o dever legal de satisfazer às necessidades da população, as quais estão vinculadas à sobrevivência do indivíduo, tais como “a manutenção da vida e a integridade da saúde, educação, proteção ao trabalho e previdência social, lazer e desporto, enfim, os direitos chamados sociais, insculpidos no texto constitucional” e demais direitos consagrados nos diplomas internacionais (LIBERATI, 2013, p. 100).

Enfim, as políticas públicas são instrumentos necessários para que o cidadão tenha seu direito fundamental satisfeito, a fim de que a igualdade formal presente na Constituição Federal seja transformada em igualdade material, aquela que transforma

o mundo real. No próximo tópico, serão especificadas as políticas públicas de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolas de ensino regular, e quais serão significativos instrumentos para a garantia e a efetivação desse direito social constitucional.

3.2 PROGRAMAS IMPLANTADOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) objetivam que o direito à educação seja um direito de todos, independentemente de cor, sexo, idade, raça, deficiência física ou mental. Busca-se, com a implementação de tais programas, atender às necessidades dos alunos com deficiência, a fim de que eles possam acompanhar o ensino em condições iguais aos alunos ditos “normais”. Pretende-se, também, fomentar o surgimento de uma escola democrática que aceite todos os alunos com suas diferenças/diversidades, e que todos possam conviver sem preconceitos e indiferenças, a fim de que, num futuro próximo, haja uma sociedade mais solidária e, sobretudo, mais humana.

3.2.1 Programa Escola Acessível⁶²

O Programa Escola Acessível, elaborado pelo MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2011, p. 5), foi instituído em 2007 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶³

⁶² Segundo o MEC, em 2011, “um total de 12.166 escolas teriam sido contempladas no Programa Escola Acessível, sendo 3.304 (três mil e trezentos e quatro) escolas estaduais e 8.862 (oito mil e oitocentos e sessenta e dois) escolas municipais. Este programa repassa recursos federais para investimentos e manutenção na área de acessibilidade nas escolas públicas brasileiras. Espera-se que nos próximos anos os investimentos melhorem a infraestrutura e a capacidade das escolas de receberem, de forma adequada, os alunos da educação especial” (Portal do MEC).

⁶³ Segundo Saviani (2008, p. 1.232), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente pelo MEC em 24 de abril de 2007, “simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o ‘Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação’”. O referido Plano “consiste em um conjunto de ações que, teoricamente, se constituem em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação (PNE)” (p. 1.239). O objetivo do Plano é “melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos”, para tanto, “sintetiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (BRASIL, 2011, p. 4).

por meio do Decreto nº 6.094/2007⁶⁴. A partir de 2008, o Programa passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola⁶⁵, por meio do compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁶⁶ (BRASIL, 2011, p. 6).

O Programa “constitui numa medida estruturante para a consolidação de um sistema de educação inclusiva, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade” (BRASIL, 2011, p. 4).

Tem, portanto, como principal objetivo:

[...] promover a acessibilidade⁶⁷ e inclusão de alunos deficientes, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular 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 (BRASIL, 2011, p. 7).

E como objetivos específicos:

- Adequar, arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
- Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;

⁶⁴ O referido Decreto “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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

⁶⁵ O Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) “é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro” (BRASIL, MEC)

⁶⁶ O Plano de Ações Articuladas “é o conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Inicialmente, os estados e municípios realizam um diagnóstico minucioso da realidade educacional que está estruturado em quatro grandes dimensões. 1. Gestão Educacional. 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação. 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. A partir do diagnóstico, a equipe responsável planeja e desenvolve um conjunto de ações que resultam no PAR (BRASIL, SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ).

⁶⁷ Acessibilidade “é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (art. 2º do Decreto nº 5.296/2004).

- Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2011, p. 7)

O referido Programa também prevê “a possibilidade de aquisição de recursos de tecnologia assistiva⁶⁸, além daqueles existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2011, p. 8).

Por meio do Decreto 6.571/2008⁶⁹, “a União apoia as ações de acessibilidade arquitetônica, bem como aquelas destinadas à disponibilização de tecnologia assistiva” (BRASIL, p. 10). A Resolução FNDE nº 27/2011 “dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁷⁰, a fim de implementar o Programa Escola Acessível”, sendo que tais recursos serão executados diretamente pelas escolas (Unidades Executoras) (BRASIL, 2011, p. 10).

Por meio do Programa Escola Acessível, pretende-se “tornar as escolas mais acessíveis fisicamente para comportar e incluir os alunos com deficiência”, caracterizando-se como uma efetiva medida de eliminação de barreiras e promoção de autonomia aos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011, p. 5).

3.2.2 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

⁶⁸ “Por tecnologia assistiva, compreendem-se os produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional” (BRASIL, p. 08).

⁶⁹ O referido Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, cuja redação está assim disposta: Art.5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, DECRETO nº 7.611/2011).

⁷⁰ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) “consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse” (BRASIL, MEC).

De acordo com o Documento Orientador⁷¹ (BRASIL, 2012), o Programa foi instituído pela Portaria Ministerial nº13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites⁷². As salas de recursos multifuncionais consistem em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementa a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2012, p. 9).

De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2012) para a implantação das salas de recursos multifuncionais elaborado pelo MEC, o Programa tem como objetivos principais:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (p. 9).

Para atingir tais objetivos, o MEC realiza as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado);
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;

⁷¹ O Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais “objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular” (BRASIL, p. 03).

⁷² Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, surgiu “por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A proposta do Viver sem Limites é que a convenção aconteça na vida das pessoas, por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Elaborado com a participação de mais de 15 Ministérios e do Conade, que trouxe contribuições da sociedade civil, o plano envolve todos os entes federados e prevê um investimento total no valor de R\$ 7,6 bilhões até 2014” (BRASIL, 2013, p. 7-9).

- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE (Atendimento Educacional Especializado);
- Publicação dos termos de doação;
- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (BRASIL, 2012, p. 9-10).

Os alunos com deficiência devem estar matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo que o atendimento educacional especializado ocorrerá em turno oposto ao do ensino regular. Tais salas visam eliminar as barreiras que impedem “a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2012, p. 6), oportunizando a esses educandos mais autonomia e independência no ambiente educacional.

O professor que atua nas salas de recursos multifuncionais deve ter formação inicial “que o habilite para o exercício da docência e formação continuada na educação especial”, bem como terá a função de complementar ou suplantiar “a escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes da educação especial” (BRASIL, 2012, p. 8).

O Programa disponibiliza salas do Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didáticos/pedagógicos. E salas do Tipo II, as quais atendem apenas aos alunos cegos, com recursos e equipamentos específicos, além dos recursos da sala do Tipo I (BRASIL, 2013, p. 11).

Para a implantação de tais salas são necessários alguns critérios, tais como:

- A Secretaria de Educação à qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;

- A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2012, p. 10)

“A Secretaria de Educação efetua a adesão, o cadastro e a indicação das escolas a serem contempladas pelo Programa, por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC” (BRASIL, 2012, p. 20).

Por meio do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, procura-se dar suporte pedagógico e psicológico a todos os alunos de inclusão que necessitam de uma educação especial voltada para suas necessidades educacionais.

3.2.3 Programa de Formação Continuada dos Professores de Educação Especial

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Programa de Formação Continuada dos Professores de Educação Especial, visa à formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais, bem como em classes comuns do ensino regular, tendo como parceiras as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), para a efetivação do referido Programa.

As IPES irão ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, tanto na modalidade a distância, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), como na modalidade presencial ou semipresencial, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR).

A Resolução CD/FNDE nº 45/2011, estabelece que

[...] as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 1).

Por meio da referida Resolução, busca-se melhorar da qualidade do ensino da educação básica pública, como também “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação de professores no país” (BRASIL, 2011, p. 2), sendo estes os objetivos elencados no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNE).

O papel fundamental da escola está na promoção do desenvolvimento sustentável e na constituição de uma cultura dos direitos humanos, a qual tem como objetivo enfrentar toda forma de discriminação e de violência, “de atendimento às necessidades educacionais das populações indígenas, quilombos, do campo e das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades”. O Ministério da Educação e Cultura determina, com tal resolução, os critérios e as normas para “pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais que atuam nos cursos de formação implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC)” (BRASIL, art. 1º da Resolução 045/2011, p. 2).

Tais cursos têm a finalidade de formar professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, ou seja, que estejam voltados para os direitos humanos, entendendo que o direito à educação é de todos, o qual se dá “por meio da valorização da diversidade humana e dos ecossistemas naturais, bem como do respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, geracionais, étnicas, raciais, de gênero, físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, dentre outras” (BRASIL, art. 2º da Resolução 045/2011).

A Resolução CNE/CP nº 1/02 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; prevê que as instituições superiores deverão prever em seu currículo a formação docente voltada para atenção à diversidade, bem como contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O referido Programa está voltado para a formação dos professores, tanto aqueles que atuam nas salas de recursos multifuncionais como aqueles que atuam em classes que possuem alunos de inclusão, cujo objetivo principal é aperfeiçoar a formação do professor no que tange à educação especial.

3.2.4 Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

De acordo como o Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Programa foi criado em 2003, tendo como objetivo a formação continuada de gestores e educadores nas redes estaduais e municipais de ensino que atuam em classes comuns do ensino regular, “no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação” (BRASIL, 2005, p. 9), para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Percebe-se, assim, que o referido Programa tem como finalidade transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, ou seja, busca-se a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em escolares de ensino regular juntamente com os demais alunos ditos “normais”, não deixando de lado a qualidade da educação oferecida a esta parcela da população.

Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão coordenados pelos profissionais dos municípios-polo designados pelos Secretários de Educação, bem como deverão ser ministrados por profissionais que já tenham trabalhos desenvolvidos na área de educação inclusiva, fato que será comprovado mediante currículo. Os professores instrutores dos cursos de formação continuada deverão abordar temas relacionados às bases filosóficas da inclusão (BRASIL, 2005, p. 11).

As ações do Programa estão baseadas na realização do Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais, no apoio técnico, financeiro e na orientação/organização da formação de gestores e educadores dos municípios-polos e de abrangência e, por fim, na disponibilização de referenciais pedagógicos para a formação regional (BRASIL, MEC).

No ano de 2007 o Programa passou a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2005, p. 13).

Segundo dados fornecidos pelo Portal do MEC, o Programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. Esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, com posterior certificado. De 2003 a 2007, a formação atendeu

94.695 profissionais da educação, com participação de 5.564 municípios (BRASIL, MEC).

De acordo como o Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, numa ação compartilhada, o Programa disponibilizará, aos “municípios-polo e secretarias estaduais de educação, equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2005, p. 09), com o objetivo de fortalecer e consolidar o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

3.2.5 Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola

De acordo com o Documento Orientador Programa BPC na Escola⁷³, este é um programa que visa incluir o indivíduo deficiente, de zero a dezoito anos de idade, na escola regular, ao qual é concedido o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)⁷⁴ (BRASIL, 2009, p. 1).

O referido Programa constitui uma Ação Interministerial, sob a responsabilidade “dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Saúde e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007.” (BRASIL, 2009, p. 2).

Anualmente “é realizado o pareamento de dados dos beneficiários do BPC com a matrícula no Censo Escolar, identificando os índices de acesso e de exclusão escolar” (BRASIL, 2009, p. 2).

De acordo com o Documento Orientador do BCP na Escola (2009), o Ministério da Educação (MEC) possui algumas atribuições que são de sua

⁷³ O referido Documento tem como objetivo orientar as Unidades Federativas ao “desenvolvimento de políticas públicas que contribuam para a organização de um sistema educacional inclusivo” (BRASIL, p. 2).

⁷⁴ O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) “é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de Renda” (BRASIL, 2009, p. 2).

competência exclusiva, as quais são importantes mencionar no presente trabalho, pois coadunam com tudo o que foi dissertado, quais sejam:

- a) garantir o direito constitucional à escolarização e ao atendimento educacional especializado, realizado na escola comum do ensino regular, aos alunos com deficiência beneficiários do BPC;
- b) consolidar a proposta de inclusão educacional e social, tendo como pressuposto a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência no contexto da escola comum, contribuindo na construção de uma sociedade que valorize a diversidade e respeite as diferenças;
- c) promover a articulação da transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação;
- d) realizar o pareamento dos dados do Censo Escolar MEC/INEP com os dados dos beneficiários do BPC;
- e) apoiar técnica e financeiramente projetos na área de educação especial tais como: adequação de prédios escolares, formação de professores da educação especial para o atendimento educacional especializado, implantação de salas de recursos multifuncionais;
- f) divulgar experiências de êxito da inclusão educacional dos beneficiários do BPC, de 0 a 18 anos de idade. (BRASIL, p. 5)

As ações desenvolvidas pelo Programa são: o pareamento anual de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC e o BPC/MDS, disponibilizado aos sistemas de ensino; a aplicação de questionários nos domicílios, a fim de identificar as barreiras que impedem a efetivação do direito à educação aos alunos com deficiência; a formação de gestores para a elaboração e a implementação de plano de ação intersetorial para a eliminação das barreiras identificadas (BRASIL, 2009, p. 15).

Observa-se que o referido Programa tem como objetivo principal a inclusão da classe infantojuvenil com deficiência nas escolas regulares de ensino, bem como busca identificar, mediante questionários, junto aos domicílios das Unidades Federativas, os quais são aplicados por técnicos dos municípios⁷⁵, as barreiras que impedem a criança ou o jovem deficiente de ter acesso à educação regular, ou seja, busca-se descobrir, por meio desses questionários, o que de fato impede a criança ou o jovem deficiente de frequentar a escola, e assim, exercer o seu direito fundamental à educação.

3.2.6 Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP)

⁷⁵ Os técnicos dos Municípios responsáveis pela aplicação do questionário deverão receber capacitação para a realização de tal atividade junto aos domicílios localizados no Município (BRASIL, 2009, p. 15).

O referido Programa é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC/SEESP), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), implementado em dezembro de 2003. O Proesp “apoia financeira e tecnicamente núcleos de pesquisa para o atendimento educacional especializado. Também concede bolsas de pós-graduação e mestrado para professores da rede municipal e estadual de ensino” (BRASIL, MEC, [s.d.]).

Segundo informação do MEC, já foram beneficiadas com o referido Programa as Universidades Federais do Distrito Federal, Amazonas, Ceará, Rio Grande do Norte, Santa Maria, bem como as Universidades Estaduais Unicamp, USP e Unesp.

De acordo com informações concedidas pelo site do Capes, o Proesp tem como objetivos principais:

[...] apoiar projetos de pesquisa e a formação de recursos humanos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, voltadas à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização. (BRASIL, 2014)

De acordo com informações do Capes o prazo de execução dos projetos é de quatro anos para o exercício orçamentário e de cinco anos para a execução das atividades apresentadas no projeto (BRASIL, 2014).

O Proesp é, portanto, um Programa que visa, sobretudo, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa de âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, voltados para a educação especial, a qual possa complementar ou suplementar a escolarização das crianças ou dos adolescentes que estão incluídos em escolas regulares de ensino.

3.2.7 Programa Livro Acessível

O Programa Livro Acessível está direcionada à classe de alunos com deficiência visual, o qual visa à acessibilidade, assegurando a esses estudantes matriculados em escolas públicas de educação básica, livros em formatos acessíveis, a

fim de que tenham o pleno acesso e participação em condições de igualdade com os demais alunos.

Segundo informações do MEC, o referido Programa foi implementado por meio da parceria entre SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), FNDE (Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação), IBC (Instituto Benjamin Constant)⁷⁶ e Secretarias de Educação, as quais se vinculam aos Centros de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e aos Núcleos Pedagógicos de Produção Braille (NAPPB) (BRASIL).

O Documento Orientador Programa Livro Acessível explica que este Programa tem como objetivo “apoiar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)”, bem como visa promover o acesso ao livro didático e paradidático⁷⁷ aos alunos matriculados nas escolas públicas de educação básica do sistema de ensino brasileiro” (BRASIL, 2009, p. 1).

Segundo o Documento Orientador o Programa (BRASIL, 2009, p. 1), está vinculado

[...] à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao PAR – Plano de Ação Articulada, que afirma o compromisso dos gestores dos sistemas de ensino na concretização das ações educacionais voltadas à inclusão escolar, seguindo as diretrizes que integram o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação..

A Lei 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro, assegura às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (art. 1º, inc., XII). “Nesse sentido, o

⁷⁶ O Instituto Benjamin Constant (IBC) foi criado pelo Imperador D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, na presença do Imperador, da Imperatriz e de todo o Ministério, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Este foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. Atualmente é um Centro de Referência, em nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas (IBC).

⁷⁷ Livros paradidáticos “são livros e materiais que, sem serem propriamente didáticos, são utilizados para este fim. Os paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos” (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – DIEB).

Decreto 5.296/2004⁷⁸ indica que o Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no País (art. 58)” (BRASIL, 2009, p. 5), a fim de que o alunado com deficiência visual possa usufruir deste material em igualdade de condições com alunos ditos “normais”.

Assim, conclui-se que o Programa Livro Acessível

[...] atende à necessidade de articular e ampliar ações que garantam as condições de participação e aprendizagem aos alunos com deficiência visual no contexto escolar, concretizando os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2009, p. 5)

O Ministério da Educação, por meio desse Programa, possibilita aos alunos deficientes visuais o acesso aos livros didáticos e paradidáticos, oportunizando a eles o pleno acesso à educação em igualdade de condições, como preconiza a Constituição Federal brasileira e demais diplomas pertinentes à matéria.

De acordo com o Documento de Orientação, com a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, “o projeto Livro Acessível realiza a reprodução das obras escolhidas pelas escolas, seguindo o cronograma estabelecido no âmbito dos programas de distribuição de livros do MEC/FNDE” (BRASIL, 2008, p. 17).

Há também o Projeto Livro em Libras, “que tem por objetivo a disponibilização de materiais didáticos em Libras, garantindo a acessibilidade aos estudantes surdos” (BRASIL, p. 17). Por meio do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE foram distribuídos 150 mil exemplares dos clássicos da literatura em Libras no ano de 2005.

Observa-se que o referido Programa visa oportunizar aos alunos com deficiências visuais o acesso a livros didáticos e paradidáticos, a fim de que tenham as mesmas condições de aprendizagem que os alunos ditos “normais”. Significa a

⁷⁸ O referido Decreto regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosas acima de sessenta anos de idade, gestantes, lactantes e as pessoas acompanhadas de crianças de colo, e a Lei nº 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.

inclusão desses alunos no ambiente regular de ensino, atendendo de fato as necessidades do alunado deficiente visual, ou seja, incluí-lo no todo, para que tenha uma educação com qualidade.

3.2.8 Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS)

O Programa foi instituído pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 20/2010, sendo que em seu artigo 1º estabelece que a partir de 2011 o Programa será realizado sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁷⁹ (BRASIL, 2010, p. 1).

O artigo 1º, § 1º, da referida Portaria Normativa esclarece que o objetivo do Programa “é viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e de proficiência na tradução e interpretação de Libras” (p. 1). E o § 2º estabelece “que os exames do Prolibras serão realizados, anualmente, nos Estados e no Distrito Federal, até 2015”, bem como estabelece “que o Prolibras será realizado em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”⁸⁰ (p. 1).

Percebe-se que o referido Programa tem como objetivo principal a realização de exames de âmbito nacional que venham certificar a proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação do sistema Libras, com o intuito de capacitar o profissional da área da educação com o conhecimento técnico necessário para trabalhar com alunos com deficiência auditiva.

⁷⁹ O INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) é o centro nacional de referência na área da surdez, no Brasil, sendo um órgão do Ministério da Educação. Localizado na cidade do Rio de Janeiro no bairro das Laranjeiras, foi a primeira instituição nesta área no Brasil, fundado pelo imperador Pedro II em 1856. Os objetivos institucionais do INES são a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil, além de subsidiar a Política Nacional de Educação.

⁸⁰ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP).

Assim, o Programa busca possibilitar que o aluno com deficiência auditiva possa ser incluído em escolas públicas regulares com uma educação voltada para a sua deficiência, a fim de que esteja em condições iguais com os demais.

3.2.9 Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAA

CAP, CAS e NAAH são centros de formação continuada para professores que trabalham com a educação especial, cada centro possui a tarefa de fornecer uma formação específica aos professores em relação a algum tipo de deficiência, sempre visando uma educação com maior qualidade para os alunos especiais. De acordo com informações no site do MEC, os centros possuem as seguintes funções:

Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) – tem como objetivo a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.

Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) – tem a função de promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para a oferta do atendimento educacional especializado a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.

Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH) - apoiam a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

Segundo o MEC, os centros de formação possuem as seguintes ações:

Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais; apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação; oferta de curso para o ensino do Sistema Braille; oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais; produção de material didático em formatos acessíveis: Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros. (BRASIL, MEC, [s.d.]

Conforme o Documento Orientador, para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 19), “os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais e como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino”. No que tange aos NAAH/S, a sua função “é orientar os sistemas de ensino quanto ao atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação”.

Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2008, p. 19), cabe aos Núcleos a função

[...] de realizar a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais quanto à oferta do Atendimento de Educação Especial e do ensino regular; a articulação com as instituições de ensino superior para a formação de redes colaborativas voltadas ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, artísticas, esportivas, entre outras, promovendo a participação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Percebe-se que tais Centros e Núcleos são políticas públicas implantadas pelo MEC, a fim de concretizar o preceito constitucional de uma educação inclusiva, com a formação continuada de professores que atendam às crianças com deficiência de acordo com suas necessidades especiais.

3.2.10 Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior

De acordo com o Documento Orientador, Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013) estabelece que o Programa se dê em parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), “objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica”. Procura, dessa forma, eliminar as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e de informação, cumprindo, assim, com os requisitos legais de acessibilidade, ou seja, visa promover o desenvolvimento de

políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Educação Superior) (BRASIL, 2013, p. 3).

Segundo o mesmo Documento Orientador, o Programa Incluir (BRASIL, 2013, p. 3), no período de 2005 a 2011, “efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior”. A partir de 2012, “esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, ao desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada”.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior irá assegurar-lhes não só direito de participar na comunidade com as demais pessoas, mas também lhes fornece o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Ademais, a inclusão irá garantir a participação da pessoa com deficiência em determinados ambientes e atividades com base na deficiência, assim, é importante que as Instituições de Ensino Superior disponibilizem serviços e recursos que promovam a acessibilidade do estudante, e por consequência, a sua plena participação (BRASIL, 2013, p. 13).

É importante considerar que a acessibilidade arquitetônica deve ser garantida nas Instituições de Ensino Superior, a fim de que a comunidade acadêmica deficiente possa ter acesso a todos os ambientes disponíveis nessas instituições, tendo segurança e autonomia para ir e vir. Considerando que o cumprimento da norma de acessibilidade não se restringe ao fato de ter ou não matrícula de estudantes com deficiências nas instituições superiores, estas terão que se adequar às normas de acessibilidade, presentes no Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2013, p. 12).

Ressalta-se que o Programa “apoia projetos apresentados pelas Instituições Educacionais Superiores para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições” (BRASIL, 2013, p. 18).

“A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições”, com o intuito de “institucionalizar ações de

política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos”

- a) **infraestrutura** – os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo aos princípios do desenho universal.
- b) **currículo, comunicação e informação** – a garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- c) **programas de extensão** – a participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 2013, p. 13-14, grifo nosso).

Assim, a implantação desse Programa possibilita aos alunos com deficiência que concluíram o ensino médio a continuidade de seus estudos em instituições de ensino superiores que estejam cumprindo com os preceitos legais, os quais determinam a acessibilidade como forma de obter a inclusão dos indivíduos deficientes em todos os diversos ambientes sociais, inclusive o acadêmico, sendo este um importante instrumento para que o aluno possa desenvolver-se profissionalmente, e afirmar-se no meio em que vive.

3.2.11 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de educação foi aprovado pela Lei nº 13.005 em 25/06/2014, tendo como uma de suas diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (art. 2º, inciso III). Bem como preconiza o “respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (art.2º, inciso X).

Tendo como uma de suas metas a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado à população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação na rede regular de ensino, “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (meta 4 do PNE).

O PNE possui algumas estratégias para que essa meta seja alcançada pelos Estados Partes, quais sejam:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da [Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007](#);

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a [Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de

ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do [art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#), e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Assim, percebe-se pela leitura da referida meta e de suas estratégias que o Plano Nacional de Educação está de acordo com a proposta da inclusão escolar de alunos com deficiência, ratificando tudo o que foi abordado no presente trabalho. Destacando a importância do ensino educacional especializado como complemento da educação de ensino regular, bem como a importância da família, da sociedade e das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas para a efetivação da inclusão escolar nas instituições educacionais públicas.

A seguir serão feitas algumas considerações a respeito da reserva do possível e da proibição do retrocesso social, fenômenos jurídicos que têm a ver com a eficácia dos direitos sociais prestacionais, os quais demandam do Estado ações positivas, ou seja, políticas públicas para que sejam concretizados no mundo real.

3.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RESERVA DO POSSÍVEL E DA PROIBIÇÃO DO RETROCESSO SOCIAL QUANTO À EFICÁCIA DOS DIREITOS SOCIAIS PRESTACIONAIS

É importante tecer algumas considerações na presente dissertação sobre dois fenômenos bastante discutidos na doutrina, quais sejam: a reserva do possível e a proibição do retrocesso social, pois ambos estão intimamente ligados à eficácia dos direitos sociais prestacionais, e, por consequência, à execução de políticas públicas. Porém, não basta o Ministério da Educação e Cultura implantar programas de inclusão escolar se as autoridades públicas competentes não aderirem a esses programas e não investirem para que de fato tais programas possibilitem a inclusão da classe de deficientes em escolas regulares de ensino.

As políticas públicas de inclusão acima identificadas foram implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura, entretanto, para que haja de fato a sua concretização no mundo real, são necessários recursos públicos para implantá-las, tendo em vista que sem a disponibilidade do dinheiro público torna-se inviável a execução de tais políticas permanecendo-as apenas no papel.

Entretanto, ressalta-se que a falta de recursos públicos não pode sacrificar um direito fundamental e social que promoverá a dignidade da pessoa humana, bem como não pode ter um peso maior que o princípio dos direitos fundamentais. É necessário então, no caso concreto, que o Poder Judiciário analise com critérios de proporcionalidade no sentido de se buscar qual o princípio que terá mais peso na questão a ser julgada, visto que os “Direitos fundamentais sociais podem ter um peso maior que o princípio da competência orçamentária” (LEIVAS, 2010, p. 288).

Na visão de Pansieri (2003, p. 398), há dois fatores que impedem ou limitam a efetivação dos direitos fundamentais sociais. Um deles seria a falta de maturidade do Estado quanto ao seu planejamento, tendo em vista que no Brasil são poucos os

governos que “planejaram o país por meio de uma política de desenvolvimento ao longo prazo”. Outro fator bastante discutido pelos doutrinadores é a falta de recursos econômicos, o qual, segundo o autor, “não traduz neste contexto a defesa da ideia da reserva do possível”⁸¹ (p. 398). Nesse sentido, o autor defende a ideia de que, para que haja a efetividade de fato dos direitos sociais vigentes, é necessária a “estruturação do Estado, pelo amadurecimento da política econômica e principalmente pelo planejamento a longo prazo” (PANSIERI, 2003, p. 398).

Os recursos financeiros do Estado, na maioria das vezes, são escassos, o que beneficiará os poucos cidadãos que sustentam o setor público, fato que privilegiará estes poucos cidadãos em detrimento da maioria. Há, portanto, uma seletividade estrutural dos interesses por parte das instituições públicas. “Por isso, os outros interesses estarão condicionados à reserva do possível” (CUNHA FILHO, 2007, p. 476). Dessa forma, a escassez de recursos dos cofres públicos, sem dúvida nenhuma, “obriga o Estado em muitos casos a confrontar-se com verdadeiras ‘escolhas trágicas’, pois, diante da limitação de recursos, vê-se forçado a eleger prioridades dentre várias demandas igualmente legítimas” (SARMENTO, 2010, p. 556).

Maliska (2007, p. 550) ressalta que a realização dos direitos sociais depende do modelo econômico adotado no País, e como a Constituição não faz uma opção por qual modelo econômico, apenas pela “salvaguarda dos direitos fundamentais, tanto individuais como sociais, o modo de garantir esses direitos passa a ser objeto de decisão no seara política”. Assim, a concretização de tais direitos fica à mercê da vontade política, no que se refere à realização de políticas públicas. O autor ainda argumenta que todos os direitos fundamentais requerem certo custo, entretanto, o que “difere de uma relação ao outro é quanto à exigibilidade jurídica” (p. 551).

⁸¹ Segundo Sarmiento (2010, p. 569), a expressão ‘reserva do possível’ foi difundida por uma célebre decisão da Corte Constitucional alemã, proferida em 1972, e conhecida como o caso *Numerus Clausus*, que versou sobre a validade da limitação do número de vagas em universidades públicas, tendo em vista a pretensão de ingresso de um número maior de candidatos. Na Alemanha, não está constitucionalmente consagrado o direito fundamental à educação, mas o Tribunal Constitucional entendeu que a liberdade de escolha profissional exigia, em alguma medida, o direito de acesso ao ensino universitário. Contudo, frisou que este direito ‘se encontra sob a reserva do possível no sentido de estabelecer o que pode o indivíduo razoavelmente exigir da sociedade’. Para a Corte, esta avaliação sobre a reserva do possível deveria ser feita, ‘em primeira linha, pelo legislador’, que “deve atender, na administração do seu orçamento, também a outros interesses da coletividade, considerando as exigências de harmonização econômica geral”.

Para que haja a satisfação dos direitos sociais dispostos na Constituição Federal, e principalmente com relação ao direito social à educação, é necessária a devida prestação por parte do Estado, o qual deverá planejar o seu orçamento anual, mas também suas despesas de capital e programas de duração continuada, conforme estabelece o artigo 165, § 1º, da CF⁸². Lopes (2002, p. 133) afirma que “sem os planos, sem os orçamentos, nada de política pública pode ser implementado”.

Na mesma esteira argumentativa, Faria (2002, p. 105) esclarece

[...] que os direitos sociais não podem simplesmente ser atribuídos aos cidadãos, cada vez mais elevados à condição de direitos constitucionais, os direitos sociais requerem do Estado um amplo rol de políticas públicas dirigidas a segmentos específicos da sociedade – políticas essas que têm por objetivo fundamental esses direitos e atender às expectativas por eles geradas com sua positivação.

Na visão de alguns autores, entre eles Sarlet (2007, p. 302), tanto os direitos de liberdade como os direitos sociais acabam tendo um determinado custo financeiro para a sua realização, ou seja, é necessário “um conjunto de medidas positivas por parte do poder público que abrangem a alocação significativa de recursos materiais e humanos para a sua proteção e implementação”.

Entretanto, as autoridades públicas acabam alegando escassez de recursos financeiros para se eximirem de suas responsabilidades políticas e sociais. Não raras vezes utilizam a doutrina da reserva do possível para burlarem a lei e, dessa forma, não cumprirem com os preceitos fundamentais constitucionais. É sabido que, para a efetivação dos direitos sociais, são necessários recursos econômicos, tendo em vista que a efetivação de tais direitos “não se reduz a um simples apelo ao legislador” (CANOTILHO, 2003, p. 478). Entretanto, a falta de recursos não pode ser justificativa para a não realização de tais direitos, principalmente para a classe menos favorecida economicamente. Canotilho (2003, p. 478) ainda alerta que “a inércia do Estado quanto à criação de condições de efetivação pode dar lugar à inconstitucionalidade por omissão” por parte da autoridade pública responsável.

⁸² **Art. 165.** Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; § 1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. (CF/88)

Na mesma esteira interpretativa, Sarlet (2007, p. 332) ensina que

[...] o legislador, além de obrigado a editar os atos normativos concretizadores, deve ater-se aos critérios previstos na norma constitucional. [...] na primeira hipótese configura-se a inconstitucionalidade por omissão, ao passo que na segunda poderia cogitar-se de inconstitucionalidade por omissão parcial, por ter o legislador desempenhado de forma insuficiente o seu encargo, situação na qual nos deparamos, em verdade, também com uma inconstitucionalidade por ação.

Cumprido esclarecer que o Estado, ao alegar a reserva do possível como fato impeditivo para a realização dos direitos sociais prestacionais, deverá comprovar “que os recursos são de fato indisponíveis, e que essa indisponibilidade é decorrente de sua aplicação eficiente conforme as leis orçamentárias” (FONSECA, 2013, p. 92-93).

Nesse sentido, não basta alegar simplesmente a falta de recursos financeiros para efetivação dos direitos sociais; é necessário que a autoridade pública competente comprove que utilizou com aproveitamento o dinheiro dos cofres públicos, a fim de haja uma justificativa plausível e legal da não efetivação daquele direito social prestacional. O entendimento do STF quanto à reserva do possível não se resume a simples argumentação de escassez de recursos, sendo que tal alegação não é reconhecida como idônea para eximir o Estado de seu compromisso social e políticas públicas (SGARBOSSA, 2013, p. 116).

A reserva do possível se desdobra em dois componentes, a saber: fático e jurídico. O primeiro refere-se à questão da disponibilidade dos recursos econômicos necessários para satisfazer o direito prestacional, enquanto o jurídico refere-se “à existência de autorização orçamentária para o Estado incorrer nos respectivos custos” (SARMENTO, 2010, p. 569). Para o autor, a reserva do possível refere-se à matéria de defesa, de ordem processual, em que o ônus da prova cabe ao Estado e não ao jurisdicionado, “até porque não seria razoável exigir deste último que apresentasse em juízo todos os dados e informações necessários para que se proceda à referida análise”.

Desse modo, não basta que o Estado alegue a reserva do possível de forma genérica para se opor à concessão judicial de prestações sociais, mas é necessário que produza provas consistentes e suficientes para comprovar tal alegação. Bem como o legislador é pessoa mais apta para ter uma “melhor visão de conjunto das inúmeras

necessidades da sociedade que carecem de recursos para sua satisfação, e de total da receita disponível para atendê-las [...]” (SARMENTO, 2010, p. 572).

Entretanto, mesmo sendo o Legislativo o poder que melhor analisará a situação orçamentária, entende-se que o Poder Judiciário não pode ficar à margem das questões relacionadas à educação, pois muitas dessas questões referem-se ao descaso por parte dos administradores públicos que não aplicam as verbas destinadas para a educação, o que, na maioria dos casos, caracteriza-se por improbidade administrativa ou por crime de responsabilidade, lembrando que a própria Constituição Federal especifica a porcentagem do orçamento público que cada esfera governamental irá dispor para a área da educação em seu artigo 212. Neste sentido, Sarlet (2007, p. 358) afirma que as regras sobre a competência na esfera do ensino, a origem e a destinação das verbas, bem como a prioridades e metas das políticas de ensino, já estão inequivocamente contidas na própria Constituição.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Denota-se pelo teor do artigo 212 da CF que as verbas para educação já estão definidas para cada ente federativo, e portanto deverão ser respeitadas e devidamente aplicadas na área educacional. Isso significa que os Poderes Públicos, dentro de suas competências específicas, deverão se planejar a fim de atender aos objetivos constitucionais relacionados à educação, cujo § 3º do mesmo artigo 212 da CF determina: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”.

Entretanto, Alexy (2008, p. 114) ensina que a cláusula da reserva do possível significa que tal direito vinculante *prima facie* não significa sua ineficácia, mas a necessidade de ponderação. Assim, denota-se que cada caso deve ser analisado com cuidado e ponderação, sendo que as autoridades públicas deverão ter razões plausíveis e consistentes para a não concretização do direito social reclamado, analisar cada caso

concreto com cautela e proporcionalidade. E, que por outro lado, as pretensões em face do Estado sejam razoáveis e racionais, ou seja, que “não excedam a um determinado limite insuscetível de definição apriorístico, que, de acordo com o estado da arte da dogmática constitucionalista, somente é possível de definição nos casos concretos” (SAGARBOSSA, 2013, p. 125-127).

É importante ressaltar que não se deve assegurar apenas no papel uma dada prestação, “sem que haja meios materiais para sua realização”, pois isso seria “frustrar o comando constitucional, ainda mais do que negar a efetividade atual do comando prescritivo da prestação”. Tais meios materiais exigem um aparato estatal de prestação, “incluindo estrutura física, logística e pessoal a gerar gastos que devem ser cobertos” (AMARAL, 2001, p. 111-112).

Fato importante também a ser considerado no que tange à eficácia dos direitos sociais prestacionais é com relação à proibição do retrocesso social, que significa “que os direitos sociais e econômicos (ex.: direito dos trabalhadores, direito à assistência, direito à educação), uma vez obtido um determinado grau de realização, passam a constituir, simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjetivo” (CANOTILHO, 2003, p. 338).

Entende-se que direitos sociais conquistados ao longo da história pela sociedade não podem sofrer retrocesso, uma vez que “limita a reversibilidade dos direitos adquiridos [...] em clara violação do princípio da proteção da confiança e da segurança dos cidadãos no âmbito econômico, social e cultural” (CANOTILHO, 2003, p. 339). O retrocesso também viola o “núcleo essencial da existência mínima⁸³ inerente ao respeito pela dignidade da pessoa humana” (CANOTILHO, 2003, p. 339). Os direitos fundamentais a prestações geram sempre algum tipo de posição jurídico-subjetiva, mesmo os que reclamam por interferência legislativa para sua concretização, e uma vez gerada uma posição jurídico-subjetiva proíbe-se o retrocesso, ou seja,

⁸³ Torres (2001, p. 269) ensina que o mínimo existencial “exibe o *status positivus libertatis*. A sua proteção positiva se realiza de diversas formas. Primeiramente, pela entrega de prestações de serviço público específico e divisível, que serão gratuitas pela atuação do mecanismo constitucional da imunidade das taxas e dos tributos contraprestacionais, como ocorre na prestação jurisdicional, educação primária, saúde pública etc.”. Assim, “o direito ao mínimo existencial corresponde à garantia das condições materiais básicas de vida” (SARMENTO, 2010, p. 576).

impede-se o legislador de abolir determinadas posições jurídicas, por ele próprio criadas (SARLET, 2007, p. 315-317).

Segundo Maliska (2001, p. 145), os cidadãos poderão recorrer ao Judiciário para a reclamação do nível de realização dos serviços públicos, quando estes de algum modo sofrerem algum retrocesso social, uma vez que os serviços prestados pelo Estado não poderão deixar de ser fornecidos nem “tão pouco terem sua quantidade de serviço diminuída”. “A argumentação que sustenta a cláusula do retrocesso social é parte de um estudo mais amplo que remete à constitucionalidade das leis e à legalidade da Constituição” (MALISKA, 2001, p. 146).

Assim, a proibição do retrocesso social “corresponde a um direito individual, exigível frente aos tribunais, e que funciona de maneira semelhante aos direitos adquiridos na doutrina civilista”, de modo que os indivíduos possuem direito de continuar usufruindo das prestações estatais e o direito de arguir inconstitucionalidade contra leis que venham a tentar desarticulá-las (PULIDO, 2010, p. 165).

Entretanto, Sarlet (2007, p. 460) defende que a proibição do retrocesso social não pode ser considerada como uma regra de natureza absoluta, tendo em vista que se trata de um princípio, o qual não admite solução baseada na lógica do ‘tudo ou nada’, “aceitando determinadas reduções no âmbito das conquistas sociais ao nível infraconstitucional; encontra-se vedada, desde logo, e por evidente, sua supressão pura e simples”.

O mesmo autor ainda afirma que

A dinâmica das relações sociais e econômicas, notadamente no que concerne às demandas de determinada sociedade em matéria de segurança social e, por via de consequência, em termos de prestações sociais asseguradas pelo poder público, por si só já demonstra a inviabilidade de se sustentar uma vedação absoluta de retrocesso em matéria de direitos sociais. (SARLET, 2007, p. 460)

Assim, na visão de Sarlet (2007, p. 461), o princípio da proibição do retrocesso social não poderia resultar numa vedação absoluta “de qualquer medida que tenha por objeto a promoção de ajustes, eventualmente até mesmo de alguma redução ou flexibilização em matéria de segurança social, onde estiverem os pressupostos para

tanto”. Entende-se que o retrocesso social será possível nas questões acidentais dos direitos sociais, aquelas que dizem respeito “à substituição de mecanismos alternativos ou compensatórios”, pois não se busca a perpetuidade dos meios, mas sim uma garantia com relação às prestações correlativas ao conteúdo essencial desses direitos, as quais atendem ao princípio da dignidade da pessoa humana (PULIDO, 2010, p. 165).

Pulido (2010, p.165) ainda acrescenta que “o direito ao não retrocesso social deve ser considerado unicamente como uma posição jurídica *prima facie*, que em certas ocasiões podem ser restringidas em razão de outros bens constitucionais que tenham prioridade no caso concreto”. Denota-se, assim, que sempre deve ser analisado o caso concreto, sendo que as restrições aos direitos sociais consagrados devem ser analisadas com cautela e proporcionalidade.

Dessa forma, uma vez concretizado determinado direito social, não se pode afetar o núcleo essencial desse direito constitucionalmente assegurado, mediante um ato de supressão ou restrição, tendo em vista que tal núcleo encontra-se conectado diretamente ao princípio da dignidade da pessoa humana, e, tratando-se de direitos sociais prestacionais, está conectado às condições materiais indispensáveis para uma vida com dignidade (SARLET, 2007, p. 461).

Importa também salientar que os princípios da dignidade da pessoa humana e do mínimo existencial não são os únicos critérios “a serem considerados no âmbito da aplicação do princípio da proibição de retrocesso”. Há também outros critérios a serem levados em conta no momento da decisão, como o da segurança jurídica e proteção da confiança, uma vez que a “noção de segurança jurídica pressupõe a confiança na estabilidade de uma situação legal atual” (SARLET, 2007, p. 465).

Cumprе ressaltar que o Supremo Tribunal Federal tem se pronunciado a respeito da proibição do retrocesso social, o qual é classificado pelos Ministros como obstáculo constitucional à frustração e ao inadimplemento pelo Poder Público de direitos prestacionais. Entende a Corte Constitucional que os direitos fundamentais de caráter social conquistados pela sociedade ao longo do tempo não poderão sofrer retrocesso pelo Estado, pois, uma vez reconhecidos pelo Poder Público, deverá este “torná-los efetivos e preservá-los, sob pena de transgressão constitucional” (Agravo

Regimental em sede de Recurso Extraordinário nº 639.337/SP, Rel. Ministro Celso de Mello, julgado em 23/08/2011).

Não há dúvidas de que o direito à educação requer significativos gastos dos cofres públicos, tendo em vista que tal direito não se restringe apenas a construir escolas, mas demanda outras ações, tais como cursos de formação continuada de professores; investimento em materiais didáticos e pedagógicos; manutenção da infraestrutura das escolas/creches; pagamento de salários dos docentes, etc., ações que deverão ser efetivadas para que o direito à educação seja de fato concretizado de forma plena e eficaz na sociedade, pois, caso contrário, não irá atingir os objetivos constitucionais educacionais.

A título de ilustração, o trabalho traz alguns dados referentes à execução financeira das ações voltadas à educação especial. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2009 foram gastos R\$115 milhões para o investimento no Programa Desenvolvimento da Educação Especial⁸⁴ equivalente a 81% do orçamento previsto inicialmente para as ações suplementares de apoio à educação especial. Sendo que 72,3% foram alocados para o funcionamento e custeio de duas instituições federais de educação especial, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos; 10,9% à formação de professores e profissionais para a educação especial e a área de surdez, e 3,5% para a distribuição de materiais no sistema Braile. De acordo com análise do IPEA, houve um aumento no orçamento previsto inicialmente, que passou de R\$ 117 milhões em 2008 para R\$ 142,1 milhões em 2009. Entretanto, a execução orçamentária decaiu de um ano a outro, fazendo que, em valores brutos, os gastos de 2009 fossem praticamente iguais aos de 2008 (p. 155).

No que tange aos avanços na área da educação especial, o IPEA explica que as carências das escolas para incluir e dar atendimento adequado aos alunos deficientes ainda são grandes. De acordo com o Censo Escolar, em 2009 apenas 14,6% das escolas estavam adaptadas para receber alunos com deficiência, sendo que apenas

⁸⁴ Segundo informações do IPEA “O Programa Desenvolvimento da Educação Especial organiza as ações do Ministério da Educação e Cultura na área. Trata-se de um programa por meio do qual o governo federal atua de forma secundária, haja vista o montante de recursos executados anualmente ser relativamente baixo e o financiamento da educação especial estar incluído, em parte, no financiamento da educação básica” (p. 191)

3,7% dos professores eram considerados qualificados para o atendimento desse alunado (p. 156).

Segundo dados fornecidos pelo IPEA, em 2011 foram despendidos R\$100 milhões para investimento em políticas públicas de inclusão, enquanto que no ano anterior, em 2010, foram executados R\$ 137 milhões despendidos em políticas públicas. Em 2011, três quartos do montante executado foi destinado à manutenção de duas instituições federais de ensino, quais sejam, Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Surdos, e na distribuição de equipamentos para a educação especial (p. 191-192). Constata-se que no ano de 2010 houve um maior investimento com relação ao ano de 2011, o qual deveria manter-se no mesmo patamar ou aumentar, a fim de atender à crescente demanda de alunos deficientes, que ano após ano estão sendo incluídos nas escolas regulares de ensino.

No ano de 2010, foram investidos R\$ 33.483.603 (trinta e três milhões e quatrocentos e oitenta e três mil e seiscentos e três reais) em equipamento para a educação especial, e no ano de 2011 foram investidos R\$ 22.525.515 (vinte e dois milhões e quinhentos e vinte e cinco mil e quinhentos e quinze reais), tendo, portanto, uma diminuição, de um ano para outro, de 32,7%, ou seja, o investimento em equipamentos para a educação especial de 2010 para 2011 decaiu consideravelmente (p. 192).

Cumpra especificar a quantidade de escolas públicas que atenderam à educação inclusiva no período de 2010 a 2011. Segundo dados fornecidos pelo IPEA, no Brasil, em 2010, totalizaram-se 10.397 escolas, e em 2011 totalizaram-se 14.410 escolas, sendo distribuídas da seguinte forma: na região Norte em 2010 totalizaram-se 1.175 escolas e em 2011 totalizaram-se 1.646 escolas públicas. Na região Nordeste em 2010 o número de escolas públicas que atendiam à educação especial chegou a 1.809 e em 2011 este número aumentou de forma significativa para 3.080 escolas públicas. Na região Sudeste em 2010 havia 3.585 escolas, enquanto que em 2011 esse número cresceu para 4.261 escolas. Na região Sul em 2010 havia 2.641 escolas, enquanto que em 2011 houve um aumento significativo para 3.810 escolas públicas com atendimento especializado. E, por fim, a região Centro-Oeste, que em 2010 abrigava 1.183 escolas e em 2011 possuía 1.613 escolas (p. 192).

Importa considerar que no PPA (Plano Plurianual) 2008-2011, a maior parcela dos recursos administrados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) é destinada à educação superior. A este nível de ensino são alocados 51,4% dos recursos previstos para os programas finalísticos do Ministério. A educação básica vem em seguida, com previsão de recursos equivalentes a 38,4% do total estimado para o MEC (Ministério da Educação e Cultura). A educação profissional e tecnológica deverá dispor de 7,8% desses recursos e as atividades destinadas a promover a educação inclusiva e a de jovens e adultos terão direito, juntas, a 2,4% dos recursos estimados para os programas finalísticos do MEC (p. 132).

E, por fim, o IPEA conclui que há necessidade de que os investimentos na área da educação inclusiva sejam aprofundados, para que não comprometa o ritmo e a qualidade de implantação da política educacional inclusiva.

No próximo tópico serão feitas algumas considerações a respeito das jurisprudências que discutem a efetivação do direito à educação no âmbito do Poder Judiciário.

3.4 JURISPRUDÊNCIAS SOBRE O TEMA

O presente tópico tem como objetivo ilustrar o trabalho, bem como demonstrar qual o posicionamento das Cortes Superiores e dos Tribunais de Justiça a respeito do direito à educação, da educação inclusiva, das políticas públicas, da reserva do possível e da proibição do retrocesso social, temas teoricamente já discutidos nesta pesquisa, mas que deverão ser analisados no âmbito do Poder Judiciário, a fim de se ter um visão mais concreta dos assuntos estudados.

3.4.1 Jurisprudências do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça

O primeiro julgado a ser analisado é do Supremo Tribunal Federal. Trata-se do Agravo Regimental em sede de Recurso Extraordinário nº 639.337/SP, cujo Relator foi

o Ministro Celso de Mello, julgado em 23/08/2011. No acórdão confirma-se a obrigatoriedade da educação infantil como prerrogativa constitucional indisponível, a qual assegura o desenvolvimento integral da criança, bem como caracteriza a primeira etapa da educação básica. Tal prerrogativa jurídica é imposta ao Estado, tendo ele obrigação constitucional de criar condições que possibilitem o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola em favor das crianças de 4 a 5 anos de idade, sob pena de omissão governamental, sendo, portanto, uma imposição constitucional, em que o Poder Público não poderá ficar inerte frente a tal dever.

Tal julgado considera a educação infantil como um direito fundamental, e como tal não poderá ficar à mercê da discricionariedade da Administração Pública, uma vez que se trata de um mandato constitucional vinculante, o que representa fator de limitação da discricionariedade político-administrativa do município.

A decisão reconhece que os Poderes Legislativo e Executivo possuem a prerrogativa de realizar políticas públicas, entretanto, entende que cabe ao Poder Judiciário, ainda que excepcionalmente, determinar, “especialmente nas hipóteses de políticas públicas definidas pela própria Constituição, sejam estas implementadas sempre que os órgãos estatais competentes” por omissão vierem a comprometer a eficácia e a integridade de direitos sociais definidos na Carta Magna. Neste contexto, a Corte Constitucional ressalta que o Poder Público, ao se abster de seu dever constitucional de realizar políticas públicas, transgredir a integridade da Constituição, “estimulando, no âmbito do Estado, o preocupante fenômeno da erosão da consciência constitucional”.

O referido acórdão ainda afirma que a intervenção do Poder Judiciário em tema de políticas públicas previstas no texto constitucional, notadamente na educação infantil, pretende “neutralizar os efeitos perversos e lesivos” provocados pela omissão por parte do Poder Público, uma vez que caracteriza um insulto aos direitos básicos consagrados na Constituição Federal.

No que tange à reserva do possível e à intangibilidade do mínimo existencial, o STF considera que a escassez de recursos públicos gera situações de conflitos, e que o Estado terá que “superá-los mediante opções por determinados valores em detrimento de outros igualmente relevantes”. E devido à insuficiência de recursos

orçamentários, o Poder Público deve realizar “escolhas trágicas”, cujo parâmetro está fundado no princípio da dignidade humana; “deverá ter em perspectiva a intangibilidade do mínimo existencial, em ordem a conferir real efetividade às normas programáticas positivadas na própria Lei Fundamental”.

Entretanto, mesmo havendo tal escassez orçamentária, o Poder Público não poderá se eximir de sua responsabilidade constitucional, invocando o princípio da reserva do possível, com o intuito de fraudar e de inviabilizar a realização de políticas públicas, bem como “encontra insuperável a limitação na garantia constitucional do mínimo existencial, que representa, no contexto de nosso ordenamento positivo, emanção direta do postulado da essencial dignidade da pessoa humana”.

No presente acórdão também se discute sobre o princípio da proibição do retrocesso social como obstáculo constitucional à frustração e ao inadimplemento pelo Poder Público de direitos prestacionais, ou seja, entende a Corte Constitucional que os direitos fundamentais de caráter social que foram conquistados pela sociedade ao longo do tempo não poderão sofrer retrocesso pelo Estado, pois, uma vez reconhecidos pelo Poder Público, deverá este “torná-los efetivos e preservá-los, sob pena de transgressão constitucional”.

E, por fim, discute-se no acórdão sobre a legitimidade jurídica da imposição ao Poder Público das “astreintes”, em que o STF entende ser cabível tal imposição, não sendo, portanto, obstáculo jurídico-processual a utilização de tal medida coercitiva, tendo como finalidade compelir o devedor, que, no caso em análise, é o Poder Público, a cumprir o que foi estabelecido em sentença.

Assim, denota-se que o Supremo Tribunal Federal mantém a condenação ao município paulista a criar vagas em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos, afastando a tese da separação dos Poderes, ou seja, o Poder Judiciário poderá/deverá intervir em questões políticas que deveriam ser *a priori* analisadas e resolvidas pelo Poder Executivo. O STF também reconhece a possibilidade de o Poder Judiciário intervir em questões de políticas públicas quando o Poder Executivo, por omissão, deixa de cumprir com sua obrigação constitucional, que no caso em tela trata-se de políticas públicas direcionadas à educação infantil, no sentido de atender à demanda de crianças, na faixa etária de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-

escolas. No que tange à reserva do possível, o STF entende o problema da escassez de recursos públicos para a realização de políticas públicas, mas, por outro lado, o Poder Público não poderá utilizar como subterfúgio o princípio da reserva do possível com o intuito de burlar a legislação constitucional.

Outro julgado do STF se refere especificamente ao direito à educação inclusiva. Trata-se do Recurso Extraordinário nº 440.028/2013, relator Ministro Marco Aurélio, julgado em 29/10/2013, tendo como requerente o Ministério Público do Estado de São Paulo e como requerido o Estado de São Paulo. O recurso se baseia legalmente na Constituição Federal de 1988, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Lei Federal nº 7.853/89 e nas Leis Estaduais nº 5.500/86 e nº 9.086/95, as quais garantem o acesso dos deficientes aos prédios públicos, devendo a Administração Pública adotar providências que o viabilize.

O Recurso Extraordinário pretendeu reformar a decisão proferida pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, que julgou improcedente a Ação Civil Pública interposta pelo Ministério Público, a qual tinha como objetivo que o governo do Estado de São Paulo adaptasse a Escola Estadual Professor Vicente Teodoro de Souza, construindo rampas e banheiros que atendessem às necessidades de alunos deficientes físicos, cumprindo com os direitos definidos na Constituição Federal de 1988. No caso de não adaptação, haveria aplicação de multa diária a ser fixada em meio salário mínimo por dia de atraso da obra.

No Recurso Extraordinário discutiu-se sobre a relevância do julgamento por tratar-se de controle jurisdicional de políticas públicas, “tema de importância ímpar para a concretização da Carta da República” (p. 2). Bem como destacou três requisitos que viabilizam a incursão judicial no campo de políticas públicas, quais sejam:

[...] a natureza constitucional da política pública reclamada; a existência de correlação entre ela e os direitos fundamentais e a prova de que há omissão ou prestação deficiente pela Administração Pública, inexistindo justificativa razoável para tal comportamento. No caso, todos os pressupostos encontram-se presentes (p. 2).

Outro argumento utilizado foi de que, ao remeter à lei a disciplina da matéria, a Constituição Federal não obstaculiza a atuação do Judiciário, tendo três razões para

assim se concluir: 1º, está presente no rol dos fundamentos e objetivos da República a dignidade da pessoa humana e uma sociedade justa e solidária (art. 1º, III, e art. 3º, I, da CF); 2º, as normas dos direitos e garantias fundamentais terem aplicação imediata; 3º, o acesso ao Judiciário para reclamar contra lesão ou ameaça de lesão a direito é cláusula pétrea.

Quando se fala em acessibilidade em escola pública, está se referindo ao acesso ao pleno desenvolvimento, bem como a Constituição Federal garante a igualdade de condições para a permanência na escola. As “barreiras arquitetônicas acarretam inobservância à regra constitucional, colocando os cidadãos em desvantagem no tocante à coletividade” (p. 4). E ainda ressalva que obstaculizar o acesso de pessoas com deficiência em edifícios públicos seria tratá-los como cidadãos de segunda classe, “ferindo de morte o direito à igualdade e à cidadania” (p. 4).

Quanto às políticas públicas, o relator adverte que o Administrador Público terá que selecionar quais deverão ser implantadas. Entretanto, esta situação se revela diferente quando estão “em causa prestações relacionadas ao mínimo existencial ou a obrigações que, por força dos próprios enunciados adotados pela Constituição e leis aplicáveis, restringem as opções da Administração” (p. 6). É o que ocorre com o caso julgado.

E, por fim, o relator conclui que, mesmo não tendo alunos com deficiência na escola pública em questão, a obrigação permanece, pois se trata de prédio público que atende a toda a comunidade, fato que excluiria a classe de alunos com deficiência daquele ambiente social. O Recurso interposto foi julgado procedente.

O terceiro julgado é do Superior Tribunal de Justiça, Recurso Especial nº 736.524/2005, recorrente Ministério Público do Estado de São Paulo e recorrido Município de São Paulo, Relator Ministro Luiz Fux, tendo como discussão o direito à creche extensiva às crianças de zero a seis anos de idade, atinente à norma constitucional e ao artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo o Ministério Público como defensor dos interesses transindividuais.

Neste acórdão, foi reconhecida a legitimidade do Ministério Público em defender os direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos, destacando os instrumentos processuais para a tutela de tais direitos, dentre eles a ação civil pública,

ação popular, mandado de segurança, sendo o Ministério Público legítimo para interpor tais ações. O relator alega que a Constituição Federal “outorgou ao Ministério Público a incumbência de promover a defesa dos interesses individuais indisponíveis”, sendo o direito à educação um direito indisponível consagrado na CF e no ECA, portanto, permite-se que o Ministério Público pleiteie pela sua efetivação.

Nesse sentido, o direito à creche é consagrado na Constituição Federal e, como tal, o Poder Público não pode adimpli-lo, sendo um dever constitucional para o Município, e, por outro lado, um direito subjetivo da criança, que de acordo com o princípio da inafastabilidade da jurisdição, a todo direito corresponde uma ação que o assegura. Assim, toda criança que se encontra na faixa etária adequada poderá exigí-lo por meio de seus representantes legais ou pelo Ministério Público, por via judicial.

Defende o relator que não há discricionariedade do administrador vinculada sem admissão aos direitos consagrados constitucionalmente; assim, o relator afasta a tese da discricionariedade. E defende a ideia de que não houve infringência à harmonia dos Poderes, uma vez que o Judiciário, constatando o não cumprimento da lei constitucional, “nada mais fez do que cumpri-la ao determinar a realização prática da promessa constitucional” (p. 2).

E, por fim, o relator alega da obrigatoriedade que tem o Estado de inserir a criança na creche ou pré-escola, bem como levanta a hipótese de violação ao princípio da isonomia, pois “colocar um menor na fila de espera e atender a outros, é o mesmo que tentar legalizar a mais violenta afronta ao princípio da isonomia, pilar não só da sociedade democrática anunciada pela Carta Magna, mercê de ferir de morte a cláusula de defesa da dignidade humana” (p. 3).

3.4.2 Jurisprudências dos Tribunais de Justiça

O primeiro julgado refere-se ao Agravo de Instrumento nº 990.10.092041-3, agravante Estado de São Paulo e agravado Promotor da Justiça da Vara da Infância e da Juventude de Bauru. O Agravo foi interposto contra a decisão concessiva de medida liminar, em Ação Civil Pública ajuizada pelo MP, a qual determinou a obrigação do Estado de São Paulo de prover todas as escolas estaduais dos municípios integrantes

da Comarca de Bauru de intérpretes de Libras, ou seja, a presença desses profissionais em salas de aula regulares.

Na decisão, o relator aduz que o entendimento da Câmara é “firme na qualificação da admissibilidade de antecipação de tutela ou liminar, em proteção ao direito das crianças e adolescentes deficientes auditivos à educação eficaz” (p. 123), incluindo a assistência de intérpretes de Libras. Desse modo, não há violação “ao princípio da Separação dos Poderes e de discricionariedade, mas mera tutela de direitos” (p. 123), tendo em vista que a Constituição Federal determina o atendimento especializado aos alunos com deficiência, sendo, portanto, dever do Estado.

O relator ainda argumenta que o direito à educação é direito subjetivo público e, como tal, poderá ser demandado em juízo, sendo que na esfera dos direitos das crianças e dos adolescentes a tutela liminar vem garantida expressamente pelo artigo 213, § 1º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, não faltando no caso verossimilhança de alegação.

O relator reconhece as limitações orçamentárias do Poder Público, mas, no entanto, argumenta que é dever da Administração Pública “cumprir com os mandamentos constitucionais relacionados a políticas públicas, cujo descumprimento poderá comprometer a plena realização dos direitos individuais e sociais” (p. 126). Desse modo, “não cabe ao Administrador justificar sua omissão com a aplicação da cláusula da reserva do possível, pois sua conduta deve estar pautada pelo princípio da ‘máxima efetividade da Constituição’” (p. 127).

Por fim, o relator manifesta improcedência do agravo, o qual, inclusive, vai de encontro com a jurisprudência majoritária do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e dos Egrégios Tribunais Superiores.

O segundo julgado refere-se à Apelação nº 70026851063/2008, requerente Ministério Público e requeridos o estado do Rio Grande do Sul e o município de Torres. A referida apelação foi interposta à sentença que nos autos da Ação Civil Pública extinguiu a demanda, sem resolução de mérito, quanto ao pedido de abertura de classes especiais para alunos com deficiência e julgou improcedente ao pedido de atendimento especializado por meio de fonoaudiólogo aos alunos deficientes auditivos e da fala.

O MP alega na apelação da necessidade de atendimento adequado e eficaz às crianças e adolescentes com deficiências auditiva e da fala matriculados na Escola Estadual Justino Alberto Tietboehl, pois a ausência de tais profissionais acarretaria prejuízo no aprendizado desses alunos. Sustenta que os Poderes Públicos têm o dever de garantir os direitos constitucionais à classe infantojuvenil com deficiência, notadamente a educação.

Na decisão apelatória, o relator ressalva que o direito à educação de crianças e adolescentes detém absoluta prioridade entre as funções inerentes ao Poder Público, tendo o Estado o dever de garantir a educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e reafirma a garantia cabível aos alunos com deficiência de um atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

O relator considera que o direito à educação é uma garantia constitucional e infraconstitucional, “reforçada quando se trata de atendimento a ser prestado a menor portador de deficiência, estando sedimentada a responsabilidade do Estado pelo atendimento especializado” (p. 7). Observa que é necessária a presença, na escola, de “profissional fonoaudiólogo, habilitado à Lei Brasileira de Sinais, facilitando o aprendizado dos alunos deficientes e oportunizando-lhes o efetivo desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e do trabalho” (p. 9).

Por fim, o relator conclui que, ao negar o atendimento especializado à educação de crianças e adolescentes com deficiência, “está violando o direito fundamental subjetivo ao ensino eficaz, cabível a intervenção jurisdicional, a fim de garantir a efetividade dos preceitos legais” (p. 10). Impõe-se a reforma da decisão recorrida, a fim de julgar procedente a demanda.

O terceiro julgado trata-se do Agravo de Instrumento nº 1.0480.11.009643-9/001/2012, agravante município de Patos de Minas e agravado o Ministério Público do Estado de Minas Gerais. O Agravo foi interposto contra a r. decisão proferida pelo MM. Juiz da Vara de Execução Criminal, Infância e Juventude da Comarca de Patos de Minas, que “em sede de medida protetiva antecipou os efeitos da tutela para determinar que o agravante forneça à interessada, menor impúbere, máquina de escrever em braile com a finalidade de auxílio pedagógico, no prazo de cinco dias, sob

pena de multa diária no valor de R\$1.000,00 (mil reais)” (p. 2). Pleiteia, portanto, a reforma da decisão atacada para revogar a antecipação dos efeitos da tutela.

A relatora Heloísa Combat argumenta na decisão que o MP busca assegurar o direito da criança com deficiência à educação, direito este constitucionalmente consagrado como um direito social indisponível, “tendo por objetivo criar condições para que a pessoa se desenvolva e adquira o mínimo necessário para viver em sociedade, sendo direito de todos e dever do Estado fornecê-la” (p. 3). Alega prioridade no atendimento por tratar-se de criança com deficiência visual.

A relatora considera que o “ente público tem o dever de proporcionar aos cidadãos meios eficazes para a realização dos seus direitos fundamentais” (p. 5), bem como adverte sobre “a assertiva de que o equipamento não poderá ser doado à menor conforme determinação judicial, mas integrado ao patrimônio público e que a aquisição somente ocorrerá caso seja interesse da Administração” (p. 5), acaba atentando contra a efetividade do direito à educação e vida digna.

Alega a relatora que “a utilização da máquina não pode ficar condicionada ao burocrático controle administrativo, sob pena de afrontar o direito da infante” (p. 5). Conclui que há “o risco de lesão de difícil ou impossível reparação em desfavor da menor”, pois está em fase de crescimento, sendo “imprescindível que lhe seja oportunizada nesse momento uma educação especializada, com qualidade e adequada às suas limitações” (p. 5).

Por fim, a relatora nega provimento ao Agravo, estando presentes os requisitos que justificam a concessão da liminar deferida, mantendo a r. decisão agravada pelos seus próprios fundamentos.

3.4.3 Comentários sobre as Jurisprudências acima descritas

A partir da análise de tais julgados, conclui-se que o posicionamento das Cortes Constitucionais é garantir a efetivação dos direitos sociais, inclusive o direito à educação, por meio de políticas públicas, as quais deverão ser realizadas pelo Poder Público em nome do princípio da dignidade da pessoa humana. Caso ocorra omissão

por parte da Administração Pública, torna-se necessária a intervenção do Poder Judiciário para que tais direitos sejam efetivados no mundo dos fatos.

Os direitos fundamentais não podem ficar à mercê da discricionariedade dos Poderes Públicos para que sejam concretizados. Por isso, a interferência do Poder Judiciário nas questões relacionadas a políticas públicas não fere a autonomia dada pela separação dos Poderes, uma vez que o Judiciário estará realizando a sua função social de garantir que os direitos fundamentais e sociais estipulados na Constituição Federal sejam concretizados junto à sociedade.

As decisões ainda referem-se sobre o princípio da reserva do possível, que não poderá ser usado pelo Poder Público com o intuito de justificar a não realização de políticas públicas. As Cortes superiores entendem que o ente público terá que fazer “escolhas trágicas”, mas estas não poderão obstaculizar a concretização dos direitos fundamentais dos cidadãos. As políticas públicas em favor da classe infantojuvenil possuem prioridade absoluta se comparadas às demais políticas, principalmente quando se fala em crianças e adolescentes com deficiência. No que tange à proibição do retrocesso social, os julgados deixam claro que os direitos que foram conquistados ao longo da história não poderão sofrer retrocesso, sob pena de ferir a dignidade da pessoa humana.

Observa-se nas decisões a presença do fenômeno da inclusão, uma vez que mencionam que o Estado deve contratar professores habilitados em Libras; há necessidade que a escola seja adaptada fisicamente para atender à demanda de alunos deficientes físicos; aquisição de materiais pedagógicos que atendam aos alunos deficientes visuais, ou seja, ações que o Estado deve desenvolver para que haja de fato uma educação com qualidade e que atenda às deficiências e especificidades de cada aluno. Denota-se que as decisões deixam claro que a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos deficientes e, não ao contrário, ou seja, tais decisões condizem com a proposta de uma educação inclusiva.

Ademais, os julgados esclarecem sobre a importância do direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência, sendo um direito universal e indisponível para que a pessoa se desenvolva e adquira o mínimo necessário para viver em sociedade, e o Estado tem o dever de prestá-lo com qualidade. Isso significa

reconhecer o direito à educação aos alunos com deficiência em escolas regulares de ensino, e por consequência o fenômeno da inclusão.

Assim, para finalizar o presente capítulo, é importante ressaltar que a Constituição Federal não pode ser vista como letra morta, pois ela possui “força normativa, de caráter vinculativo e obrigatório de suas disposições, superada a fase em que era tratada como um conjunto de aspirações políticas e uma convocação à atuação dos Poderes Públicos” (BARROSO, 2008, p. 306). As normas contidas na Constituição Federal são normas jurídicas, com eficácia direta e imediata ao caso concreto, e não podem ficar à mercê de vontades políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho dissertativo teve como objetivo demonstrar e analisar o respaldo jurídico que garante o direito à educação de crianças e adolescentes em escolas regulares de ensino, analisando nesse contexto as políticas públicas de inclusão que possibilitam o direito a uma educação inclusiva junto à classe de alunos com deficiência.

Percebe-se que houve uma evolução legislativa com relação a esse tema, entretanto, constata-se por meio do presente estudo, que não basta a existência de leis nacionais e internacionais para garantir esse direito; são necessárias políticas públicas que coloquem em prática a inclusão no ambiente escolar. Constatou-se também que há muitas escolas despreparadas para receber esses alunos, não só nos aspectos físico, pedagógico e didático, mas, principalmente, cultural. Isso significa que o aluno deficiente, muitas vezes, é inserido nas escolas regulares de ensino sem receber o suporte necessário e indispensável para atingir seus objetivos educacionais e garantir sua permanência na instituição de ensino.

A inclusão deve ser efetivada nas escolas regulares com responsabilidade, a fim de que o alunado com deficiência possa ter condições de aprender em igualdade de condições em relação aos demais alunos da escola. Isso significa investimento em políticas públicas que garantam essa inclusão escolar com qualidade e eficiência, pois não basta inserir o aluno em uma instituição escolar regular sem dar a ele condições para desenvolver suas potencialidades e habilidades no mundo acadêmico e social.

Ao analisar os dados fornecidos pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) referente à execução orçamentária do Programa de Desenvolvimento da Educação Especial, constata-se que a maior parte do orçamento público é destinada a instituições federais, tais como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos. A parte restante do orçamento é dividida entre a formação de professores/profissionais da área da educação e a aquisição de materiais em braile, cuja utilização é fundamental para que o aluno cego possa acompanhar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Denota-se que a formação de professores e a aquisição de materiais ou equipamentos pedagógicos são indispensáveis para que o

aluno deficiente possa ter uma educação com qualidade, porém acabam sendo deixadas em segundo plano, fato que, sem dúvida, causa prejuízos aos alunos que carecem de uma educação inclusiva eficaz.

Importa também considerar que do ano de 2009 a 2011 o investimento para com a educação especial decaiu, fato que prejudica consideravelmente a implantação e a qualidade da educação inclusiva, pois a cada ano aumenta o número de alunos deficientes incluídos em escolas regulares de ensino, e o investimento, teoricamente, deveria acompanhar esse aumento, a fim de que tais estudantes tivessem o atendimento especializado adequado para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Lembrando que a cada ano aumenta também o número de escolas públicas que acolhem a demanda de alunos com deficiência, fato que requer aumento no investimento para atender a todas as escolas que necessitam estar equipadas e preparadas para receber esses alunos.

O IPEA conclui que há necessidade de que os investimentos na área da educação inclusiva sejam mais aprofundados, para que não comprometa o ritmo e a qualidade de implantação de política educacional inclusiva, pois, como foi visto no presente trabalho dissertativo, a previsão de recursos para a educação básica, de acordo como PPA (Plano Plurianual 2008/2011) foi de 38,4% do total estimado pelo MEC, sendo que dessa porcentagem, apenas 2,4% foi destinado à educação inclusiva e à educação de jovens e adultos. Tal porcentagem é extremamente pequena, pois há muito que se fazer na área educacional inclusiva, devido ser uma demanda recente, que necessita de recursos na área do aperfeiçoamento profissional de professores, de adaptações nas instalações das escolas, de aquisição de materiais e equipamentos didáticos específicos, sem contar que tais demandas atingem a todas as escolas públicas, em todos os níveis de ensino. Conclui-se que a falta de prioridade orçamentária compromete o estabelecimento de políticas públicas para esse público-alvo, as quais garantem a educação inclusiva com eficiência.

Ademais, para que a inclusão escolar ocorra efetivamente, é necessário que o aluno com deficiência esteja de fato incluído no todo e, sobretudo, receba uma educação especial que complemente a educação regular. Isso quer dizer que o aluno deve receber uma educação especial na própria instituição escolar que está matriculado

no período oposto, ou em outra instituição que dê essa complementaridade ao ensino regular. Isso porque a educação especial não pode substituir a educação regular quando ocorre o fenômeno da inclusão, pois, dessa forma, se estaria contrariando a própria Constituição Federal.

Por meio da presente pesquisa constatou-se que a inclusão é algo revolucionário e transformador, pois pretende romper o paradigma da homogeneidade e da monocultura nas escolas brasileiras vivenciado até o momento; o objetivo é incluir o “diferente” no ambiente escolar, dando a ele as mesmas oportunidades que possuem os demais alunos. Dessa forma, pretende-se mudar a concepção de uma educação restrita apenas a determinadas pessoas, consideradas *a priori* como aptas a compreender os conteúdos sistematicamente acumulados no decorrer da história.

Com o referido estudo, verificou-se que a educação inclusiva beneficia os alunos com deficiência não somente no sentido de permitir que eles tenham a mesma oportunidade de acesso a esses conhecimentos acumulados, mas também, possam ter possibilidade de conviver com outras crianças que não estejam nas mesmas condições que elas, o que significa propiciar que esse alunado se socialize com os demais, sendo a educação um importante instrumento para que o indivíduo se desenvolva no ambiente em que vive, tornando-se mais autônomo e participativo na vida social.

A educação é um direito fundamental e social que deve ser concedido a toda e qualquer pessoa, sem discriminação, reafirmando o que vem preconizado na Constituição Federal de 1988, “uma educação para todos”. O Estado tem o dever legal de oferecer esse direito a todos, pois a Carta Magna determina o ensino obrigatório e gratuito, termos que por si só garantem uma educação gratuita a todos os indivíduos, sem diferenciações, a qual deve ser fornecida por instituições oficiais.

O Estado deve respeitar os direitos fundamentais dos cidadãos, e dentre eles encontra-se o direito à educação. Mesmo que os recursos financeiros sejam escassos, o Poder Público deverá priorizar seu orçamento para a realização de políticas públicas educacionais, até porque a classe infantojuvenil tem prioridade absoluta com relação às demais políticas públicas. E quando se fala em criança e adolescente com deficiência, há a incidência de dupla prioridade: a primeira, por ser criança ou

adolescente, e a segunda, por ser deficiente, categoria de pessoas que também deverão ter prioridades quando se trata de políticas públicas.

A pesquisa deixou claro que, muitas vezes, as autoridades públicas têm que fazer “escolhas trágicas” para a consolidação de políticas públicas. Entretanto, quando se refere a direitos fundamentais sociais, esses devem ser efetivados no mundo dos fatos, pois estão diretamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana, bem como tais direitos devem estar acima de questões orçamentárias. Essa posição também defendida pelas Cortes Superiores e Tribunais, conforme se viu nas jurisprudências descritas no final do presente trabalho.

Assim, conclui-se que o princípio da reserva do possível utilizado pelas autoridades públicas como justificativa para a não realização de políticas públicas deve ser analisado com cautela e ponderação em cada caso concreto, tendo em vista que, muitas vezes, o Poder Executivo utiliza tal pretexto como forma de eximir-se de sua responsabilidade, fato que acarreta ao Poder Judiciário analisar a situação conflituosa. A análise pelo Judiciário de políticas públicas, por sua vez, não fere a teoria da separação dos Poderes, pois se trata de dever do Judiciário garantir que os direitos fundamentais elencados na Constituição Federal sejam concretizados junto à sociedade. Portanto, as políticas públicas e os direitos fundamentais sociais são matérias de ordem constitucional que poderão ser apreciadas pelo Judiciário, pois, caso contrário, a Constituição perde sua força normativa frente à inércia ou à omissão dos Poderes Representativos.

Constata-se que o Poder Judiciário, ao decidir sobre o direito à educação, mais especificamente sobre o direito à educação inclusiva, procura fixar as determinações legais. Desse modo, tais decisões judiciais determinam que as escolas sejam adaptadas a essa nova realidade, destacando a importância da educação às pessoas com deficiência, para que estas desenvolvam e adquiram o mínimo necessário para viver em sociedade, sendo dever do Estado prestá-la com qualidade.

Sem dúvida, a inclusão educacional possui respaldo jurídico e legal para que ocorra nas escolas brasileiras, sendo que a Constituição Federal garante expressamente esse direito. Entretanto, o que se observa na prática é que, na maioria das vezes, as leis são elaboradas sem estar em consonância com a realidade. E a inclusão escolar

aconteceu justamente em discordância com a realidade educacional, tendo em vista que as escolas brasileiras, pelo menos a maioria delas, não estão preparadas ou estruturadas para receber alunos “normais”, quanto mais alunos com algum tipo de deficiência.

Importa também considerar que a inclusão escolar não deve ser vista e estudada apenas no aspecto jurídico, mas também no aspecto sociológico, pois se trata de um fenômeno tipicamente social que, com o passar dos anos, irá modificar a concepção de uma escola elitista, homogênea e monocultural, para uma escola mais humana, democrática e plural. Até porque a própria Constituição Federal de 1988 estabelece essa pluralidade, sendo um dos fundamentos legais para que a inclusão escolar ocorra nas escolas brasileiras.

A Carta Magna deve dar conta dos novos direitos que surgem na sociedade e, principalmente, a pluralidade social, reconhecendo diferenças e legitimando políticas públicas que busquem a igualdade de oportunidades; é o que se pretende, em resumo, com a inclusão escolar. Sem dúvida, o fenômeno da inclusão surgiu em virtude das manifestações sociais, na busca por uma sociedade mais inclusiva e democrática, rompendo com a homogeneidade arraigada em nossa sociedade, sendo que a Constituição Federal de 1988 reconheceu esses novos direitos, e dentre eles o de deficientes serem incluídos em todo e qualquer ambiente social.

Assim, constata-se que a educação inclusiva está sendo implantada nas escolas brasileiras de forma gradativa, e que a cada ano aumenta o número de escolas que recebem esse alunado, até porque é determinação legal, não podendo a escola recusar a matrícula de aluno com deficiência, fato que contrariaria a Constituição Federal brasileira. Entretanto, denota-se que a inclusão escolar deve ocorrer de forma espontânea, natural e verdadeira, pois, caso contrário, o objetivo constitucional não estará sendo cumprido.

Enfim, por meio deste estudo, procurou-se esclarecer melhor sobre os pontos principais que permeiam a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na rede de ensino regular, vista pelo âmbito legal, não pretendendo exaurir o assunto, porém destacando principalmente suas implicações quando a inclusão acontece na prática. A inclusão é uma atividade que requer longo prazo para se realizar, pois não basta apenas

incluir o aluno deficiente em escolas regulares de ensino, são necessárias ações que viabilizem essa inclusão, que possibilitem que o alunado com deficiência tenha uma educação com qualidade e, sobretudo, seja aceito com suas diferenças, isto é, uma educação que esteja realmente voltada para os direitos humanos.

Para que isso realmente aconteça no mundo dos fatos, há um longo caminho a ser percorrido, não só no atingimento da totalidade das escolas brasileiras, como também nas adequações que decorrem dessa inclusão, como a aquisição de material didático e instrumentos específicos, especialização e aperfeiçoamento do corpo docente e dos demais colaboradores educacionais, adaptação das instalações às necessidades especiais desse público, providências que requerem dotação orçamentária prioritária, a qual ainda está aquém da enorme demanda prevista, caso sejam atendidos todos os preceitos já elencados nas legislações correspondentes.

O que não está previsto legalmente, porém, e que se constitui num enorme desafio nessa seara, é a recepção desses alunos “diferentes” junto aos alunos ditos “normais”. A administração escolar deve dar conta dessa nova cultura de convivência, pois é uma das principais responsáveis por guardar os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. **Constitucionalismo discursivo**. Tradução Luís Afonso Keck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.
- ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.
- AMARAL, Gustavo. Interpretação dos direitos fundamentais e conflitos entre Poderes. In: TORRES, Ricardo Lobo (Org.). **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- AMORA, Antônio Augusto Soares. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. A **proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BARBOSA, Antonio Flavio Moreira. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 set. 2014.
- BARBOSA, Antonio Flavio Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. Algumas reflexões sobre os fundamentos dos discursos de direitos humanos e de justiça social para pessoas com deficiência mental ou cognitiva severa ou extrema. **Revista Direitos Fundamentais e Justiça**, ano 7, n. 22, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=26022>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; ANGELICA, Thiago da Costa Sá. Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do direito constitucional. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 19, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://ojs.unifor.br/index.php/rpen/article/view/2651/pdf_1>. Acesso em: 11 dez. 2014.
- BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; LANES, Rodrigo de Brito. O direito à educação inclusiva das crianças portadoras de deficiência. **Revista Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 12, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/issue/view/68>>. Acesso em: 11 dez. 2014.
- BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz. **Jurisdição Constitucional: entre o constitucionalismo e democracia**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.
- BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz. O papel ativo do Poder Judiciário enquanto efetivador dos Direitos Sociais da Constituição Federal de 1988. **Caderno da Escola de Direito e Relações Internacionais da Unibrasil**, Curitiba, Unibrasil, jan./dez. 2006.

- BARROSO, Luís Roberto. **Temas de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOTH, Laura Jane Ribeiro Garbini. **A política no cotidiano escolar: um estudo a partir da patrulha escolar do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Centro de Teologia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba,, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Agravo de Instrumento nº 1.0480.11.009643/001/MG**. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br/portal/jurisprudencia/consulta-de-jurisprudencia>>. Acesso em: 17 dez. 2014.
- BRASIL. **Agravo de Instrumento nº 990.10.092041-3/SP**. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/educacao/jurisprudencia>>. Acesso em: 13 dez. 2014.
- BRASIL. **Agravo Regimental em sede de Recurso Extraordinário nº 639.337/SP**. Disponível em: <<http://www.stf.gov.br/portal/principal/principal.asp>>. Acesso em: 23 jul. 2013.
- BRASIL. **Apelação Cível nº 7002685063/RG**. Disponível em: <<http://www.tjrsjus.br/site/jurisprudencia>>. Acesso em: 13 dez. 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 jul. 2013.
- BRASIL. **Declaração Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.ulbra.br/acesibilidade/files/cartilha_onu.pdf> Acesso em: 01/05/2015.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm>. Acesso em: 01 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 01/05/2015.

BRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira (DIEB).** Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria da Educação Especial.** MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,** 2009. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/diretrizes-operacionais-para-o-ae.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

BRASIL. **Documento Orientador Programa BPC na Escola.** MEC/SEESP. Grupo Gestor Interministerial. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc/bpc-na-escola>>. Acesso em 27 ago. 2014.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** MEC/Secretaria da Educação Especial, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** MEC/SECADI/Diretoria de Política de Educação Especial (PPEE), 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 14 ago. 2014.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir. Acessibilidade na Educação Superior.** SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 27 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei 7.699/2006.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2014.

BRASIL. **Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.** <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proesp>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

BRASIL. **Instituto Benjamin Constant.** Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=165&itemid=10272>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politica_sociais_bps_19_completo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 04 jul. 2014.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Disponível em: 14 ago. 2014.

BRASIL. **Manual do Programa Escola Acessível**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17428&Itemid=817>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília: SEESP, 2010. Disponível em: <<http://www.pdfcpgr.mpf.mp.br/atuacao-e/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

BRASIL. **Orientações para a implantação da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. <http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsidario_EducaCao_Especial.pdf>. Acesso em 20 ago. 2014.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas**. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. MEC. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=104>>. Acesso em: 14 ago. 2014

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. SAEB: ensino médio: matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Lei nº13.005 de 25/06/2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/lei13005.htm> Acesso em: 01/05/2015.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. MEC, Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content &view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite** - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

BRASIL. **Programa de Apoio à Educação Especial (Proesp)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/proesp>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. MEC, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&itemid=259>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH, 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/exec/mec_doc_referencia_edh_proposta.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. **Recurso Especial nº 736.524/SP**. Disponível em: <http://www.stj.gov.br/portal_stj/publicacao/engine.wsp>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BRASIL. **Recurso Extraordinário nº 440.028/SP**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivos/cms/noticia_noticiastf/re_440_028.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

BRASIL. **Secretaria de Estado Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

BREUS, Thiago Lima. Políticas Públicas de reconhecimento e de redistribuição adequadas à salvaguarda do mínimo existencial não exclusivamente patrimonial. In: CLÈVE, Clémerson Merlin. **Jurisdição e Questões controvertidas de Direito Constitucional**. Curitiba: Juruá, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>>. Acesso em: 05 out. 2014.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2003.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – um olhar Vygotskiano. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Revista Educação**, Santa Maria, jul. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/1532/845>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

CORDEIRO, Leonardo Adolfo Bonatto; CARVALHO, Almir Antonio Fabrício de. Direito a educação como direito fundamental. In: CUSTÓDIO, André Viana; POFFO, Gabriela Depiné; SOUZA, Ismael Francisco de. **Direito Fundamentais e Políticas Públicas**. Balneário Camboriú, Avantis, Educação Superior, 2013. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/206657743/Direitos-Fundamentais-e-Politiclas-Publicas#scribd>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CUNHA FILHO, Valter Fernandes da. Estado, direito e economia: uma visão realista acerca dos dilemas da efetivação dos direitos sociais na democracia contemporânea. In: CLÈVE, Clémerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. **Direitos Humanos e Democracia**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

CUSTÓDIO, André Viana. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista de Direito**, v. 29. p. 22-43, 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/657/454>>. Acesso em: 23 maio 2013.

D'ÁVILA LOPES, Ana Maria. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **Revista Inter. Mob. Hum.**, Brasília, ano XX, n. 38, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a05v20n38.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

DURKEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ESTEVÃO, Carlos V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, nº 17, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n17/n17a02.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

FARIA, José Eduardo. O Judiciário e os Direitos Humanos e Sociais: notas para uma avaliação da justiça brasileira. In: FARIA, José Eduardo. **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

FÁVERO, Eugênicla Augusta Gonzaga. **Direito à educação das pessoas com deficiência**. Conferência proferida no “SEMINÁRIO SOBRE DIREITO DA EDUCAÇÃO”, Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, junho/2004. Brasília-DF. Disponível em:

<<https://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/621/801>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FERNANDES, Ricardo Vieira de Carvalho; BICALHO, Guilherme Pereira Dolabella. **Do positivismo ao pós-positivismo jurídico: o atual paradigma jusfilosófico constitucional.** Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242864/000910796.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 set. 2013.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Windyz B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva. Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista de Educação Especial**, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FONSECA, Julian Pondé. Violação de direitos e inefetividade do Judiciário: revendo o problema da efetividade dos direitos sociais de acordo com as particularidades do caso brasileiro. In: CLÈVE, Clémerson Merlin (Org.). **Jurisdição e Questões controvertidas de Direito Constitucional.** Curitiba: Juruá, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso. A educação da ralé. In: SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

FRISCHEISEN, L. C. F. **Políticas Públicas: A responsabilidade do administrador e o Ministério Público.** São Paulo: Max Limonal, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: da global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação segregada a educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

GOÉS, Maria Cecília Rafael. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUERRERO, Maria José. Da Integração escolar à escola Inclusiva ou escola para todos. In: ROYO, María Ángeles Lou; URQUÍZAR, Natividad López (Orgs.). **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Tradução de Ricardo Rosenbush. Petrópolis: Vozes, 2012.

HÄBERLE, Peter. **Constituição e Cultura**. O direito ao Feriado como Elemento de Identidade Cultural do Estado Constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional. A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição**: contribuição para a interpretação pluralista e procedimental da Constituição. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

HÄBERLE, Peter. **O Estado Constitucional Cooperativo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25002>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

KONRAD, Letícia Regina; SCHWINN, Simone Andrea. O direito à educação frente às políticas públicas afirmativas: as cotas universitárias. In: CUSTÓDIO, André Viana; POFFO, Gabriela Depiné; SOUZA, Ismael Francisco de (Orgs.). **Direito Fundamentais e Políticas Públicas**. Balneário Camboriú: Avantis, Educação Superior, 2013. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/206657743/Direitos-Fundamentais-e-Politiclas-Publicas#scribd>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

KONZEN, Afonso Armando. **O direito à educação escolar**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32572-39735-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAVALLE, Ana Cristina Ravaglio. A efetividade do direito humano ao pleno emprego. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi (Orgs.). **Direitos Humanos na ordem contemporânea: Proteção nacional, regional e global**. Curitiba: Juruá, 2010.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. Estrutura normativa dos direitos fundamentais sociais e o direito fundamental ao mínimo existencial. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de (Org.). **Direitos Sociais, Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

- LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito da criança e do adolescente**. São Paulo: Rideel, 2009.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. **Políticas Públicas no Estado Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2013.
- LIMA JUNIOR, Jayme Benvenuto. **Os direitos humanos econômicos, sociais e culturais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- LIMA, Vanessa Batista Oliveira. **Ações afirmativas como instrumento de efetivação do princípio da igualdade e do princípio da dignidade da pessoa humana** Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/acoesafirmativascomoinstrumentos.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2013.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. Direito Subjetivo e Direitos Sociais: o dilema do Judiciário no Estado Social de Direito. In: FARIA, José Eduardo (Org.). **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.
- MALISKA, Marcos Augusto. A concretização dos Direitos Fundamentais no Estado Democrático de Direito. Reflexões sobre a complexidade do termo e o papel da Jurisdição Constitucional. In: CLÈVE, Clémerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (Orgs.). **Direitos Humanos e Democracia**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- MALISKA, Marcos Augusto. **A Cooperação Internacional para os Direitos Humanos entre o Direito Constitucional e o Direito Internacional**. Desafios ao Estado Constitucional Cooperativo. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/marcos_augusto_maliska.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.
- MALISKA, Marcos Augusto. **Constituição e cooperação normativa no plano internacional: reflexões sobre o voto do Ministro Gilmar Mendes no Recurso Extraordinário nº 466.343**. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/1911/979>>. Acesso em: 16 out. 2014.
- MALISKA, Marcos Augusto. Educação, Constituição e Democracia. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Orgs.). **Direitos sociais. Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- MALISKA, Marcos Augusto. **Fundamentos da Constituição: Abertura-Cooperação-Integração**. Curitiba: Juruá, 2013.
- MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.
- MALISKA, Marcos Augusto. **Pluralismo jurídico e direito moderno**. Curitiba: Juruá, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. **Revista de Educação Especial**, out./2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teórica à análise da democracia na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

MARTA, Thaís Nader; KUMAGAI, Cibeli. A necessidade da utilização do princípio da dignidade da pessoa humana para a efetivação dos direitos fundamentais sociais. **Revista Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 6, 2009. Disponível em: <http://apps.unibrasil.com.br/ojs235/index.php/rdfd/article/viewFile/33/32?origin=publication_detail>. Acesso em: 12 dez. 2014.

MARTÍNEZ, Tomás Sola; URQUÍZAR, Natividad López. A educação especial e os indivíduos com necessidades educativas especiais. In: ROYO, María Ángeles Lou; URQUÍZAR, Natividad López (Orgs.). **Bases psicopedagógicas da Educação Especial**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: Editora da UFRN, 2002.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas Pública de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 23, 2004, <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/_educar/article/view/2159>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Adriano. Educação escolar e transformação social. **Revista faac**, Bauru, v. 1, n. 1, abr./set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/32>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MUGRABI, Elias; BASTOS, Leonardo N.; FRANCISCHETTO, Gilsilene, P. P. Saberes e vivências docentes na promoção dos direitos humanos. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene P. P. (Org.). **Educação como direito fundamental**. Curitiba: CRV, 2011.

MUNIZ, Regina Maria F. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

FRANCIULLI NETTO, Domingos. Aspectos Constitucionais e Infra-constitucionais do ensino fundamental em casa pela família. In: MARTINS, Ives Gandra da Silva (Org.). **As Vertentes do Direito Constitucional Contemporâneo**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2002.

NICOLODI, Muriel Clevè. A atuação do Poder Judiciário na concretização do direito fundamental a prestações de saúde. In: CLÈVE, Clémerson Merlin (Org.). **Jurisdição e Questões controversas de Direito Constitucional**. Curitiba: Juruá, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Marta Konh. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PANSIERI, Flávio. Direitos Sociais, efetividade e garantia nos 15 anos da Constituição. In: SACAFF, Fernando Facury (Org.). **Constitucionalizando direitos: 15 anos da Constituição brasileira de 1988**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

PEÑA DE MORAES, Guilherme Braga. **Os Direitos Fundamentais: Contribuição para uma Teoria**. São Paulo: LTr, 1997.

PEREIRA, Tânia da Silva. **O reconhecimento dos direitos fundamentais da criança e do adolescente nos sistema jurídico Brasileiro**. In: MATOS, A. C. H. (Org.). **A construção de novos Direitos**. Porto Alegre: Núria Fabris, 2008.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares**. XVI ENCONTRO NACIONAL DO FORUMDIR, Chapada dos Guimarães – MT, 2002. Disponível em: <http://gie.cespe.unb.br/moodle/Videos/CursoPAS/Pedagogia_Diretrizes_Selma_Garrido_Pimenta.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2014.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista (Orgs.). **Cotas Raciais no Ensino Superior. Entre o Jurídico e o Político**. Curitiba: Juruá, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

PIOVESAN, Flávia. Direitos sociais: proteção nos sistemas internacional e regional interamericano. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi (Orgs.). **Direitos humanos na ordem contemporânea: proteção nacional, regional e global**. Curitiba: Juruá, 2010.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à Educação. Controle e exigibilidade judicial**. Rio de Janeiro - São Paulo – Fortaleza: ABC Editores, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MATOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores Especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio

Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PULIDO, Carlos Bernal. Fundamentos conceitos e estrutura dos direitos sociais. Uma crítica a “Existem direitos sociais”? De Fernando Atria. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Orgs.). **Direitos sociais. Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

RAMOS, André de Carvalho. Linguagem dos direitos e a Convenção da ONU sobre os direitos das Pessoas com Deficiência. In: ANJOS FILHO, Rogério Nunes dos (Org.). **Direitos Humanos e Direitos Fundamentais**. Salvador: Juspodvim, 2013.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O regime jurídico do direito à educação na Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: <<http://www.nupps.usp.br/downloads/artigos/ninaranieri/jurisstf.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – versão comentada**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/ConvencaoComentada.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

RIBEIRO, Letícia. Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Solução ou omissão? In: FRANCISCHETTO, Gilsilene P. P. **Educação como direito fundamental**. Curitiba: CRV, 2011.

RIGHI, Eduardo Camargo. A importância da Dimensão Subjetiva para a Tutela dos Direitos Fundamentais. In **Caderno da Escola de Direito e Relações Internacionais da Unibrasil**, Curitiba, Unibrasil, jan./dez. 2006.

RIGOLDI, Vivianne. Atendimento educacional especializado: do direito à educação especial à educação inclusiva. In: AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi; HERRERA, Luiz Henrique Martin (Orgs.). **Tutela dos Direitos Humanos e Fundamentais. Ensaios a partir das linhas de pesquisa. Construção do saber jurídico e função política do Direito**. Birigui: Boreal, 2011.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, out. 2005 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARMENTO, Daniel. A proteção judicial dos direitos sociais: alguns parâmetros éticos-jurídicos. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (Orgs.). **Direitos sociais. Fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista da Educação Especial**, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise do Projeto do MEC. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

SERRANO JÚNIOR, Odoné. Normas programáticas, omissões legislativas e tutela jurisdicional aos direitos fundamentais. In: IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi (Orgs.). **Direitos Humanos na ordem contemporânea**: Proteção nacional, regional e global. Curitiba: Juruá, 2010.

SGARBOSSA, Luís Fernando. Análise comparativa do construto da reserva do Possível e sua formulação pelo Tribunal Federal Alemão e em sua aplicação pelo Supremo Tribunal Federal. In: CLÈVE, Clémerson Merlin (Org.). **Jurisdição e Questões controvertidas de Direito Constitucional**. Curitiba: Juruá, 2013.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 1996.

SILVA, José Afonso da. Democracia e direitos fundamentais. In: CLÈVE, Clémerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (Orgs.). **Direitos Humanos e Democracia**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

SIQUEIRA JUNIOR; Paulo Hamilton; OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 08, n. 16, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 01 set. 20014.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

STRECK, Danilo R. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a06>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

TAVARES, André Ramos. Direito Fundamental à Educação. **Revista Jurídica Ânima: Revista eletrônica do curso de direito do OPET**, Curitiba, ano V, 2013. Disponível em: <http://www.anima-opet.com.br/primeira_edicao/artigo_Andre_Ramos_Tavares_direito_fund.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional d diferença: Reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença. Interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998.

TOMIZAKI, Kimi. De uma geração a outra: a dimensão educativa dos processos de transmissão intergeracional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000200002>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

TORRES, Ricardo Lobo. A cidadania Multidimensional na Era dos Direitos. In: TORRES, Ricardo Lobo. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

VACCARO, Stefania Becantini. A reinvenção da Democracia e o Direito de ter direitos. In: CLÈVE, Clémerson Merlin; SARLET, Ingo Wolfgang; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho (Org.). **Direitos Humanos e Democracia**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

VARES, Sidnei Ferreira. A educação como fato social: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. **Revista Educação**, v. 6, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/812/844>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VITA, Álvaro de. Uma concepção liberal-igualitária de justiça distributiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n39/1721.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina. IX SIMPÓSIO NACIONAL DE DIREITO CONSTITUCIONAL. **Anais...** p. 143-155, 2010. Disponível em: <<http://www.abdconst.com.br/revista3/anaiscompletos.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo, justiça e legitimidade dos novos direitos. **Revista Sequência**, n. 54, p. 95-96, jul.2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15069/13736>>. Acesso em: 05 out. 2014.