

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE ITAÚNA
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Direito
Área de concentração: Proteção dos Direitos Fundamentais

Umbelina Alves de Jesus

**O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO:
O PROBLEMA DA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS DE
EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Itaúna

2015

**O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO:
O PROBLEMA DA EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS DE
EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado em Direito, área de concentração: proteção dos direitos fundamentais, da Fundação Universidade de Itaúna, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Professor Dr. Carlos Alberto Simões de Tomaz

Itaúna
2015

J58d Jesus, Umbelina Alves de.

O direito fundamental à educação: o problema da efetividade das políticas públicas inclusivas de educação das crianças com deficiência / Umbelina Alves de Jesus. -- Itaúna, MG: 2015.

106 f.; 29 cm

Bibliografias: f. 101-106.

Bibliotecária responsável: Anicéia Ap. de Resende Ferreira

CRB-6/2239



Universidade de Itaúna

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

MESTRADO EM PROTEÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação nº 1324/2012 (DOU de 09/11/2012, Seção 1, Pag.10)

**“DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: o problema da efetividade das políticas públicas
inclusivas de educação das crianças com deficiência”**

Dissertação de Mestrado apresentada por **UMBELINA ALVES DE JESUS**, do Mestrado em
Proteção dos Direitos Fundamentais, em 28 de abril de 2016, ao Mestrado em Direito- Área
De Concentração: Proteção Dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna - MG, e
aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Professor Doutor Carlos Alberto Simões de Tomaz
Orientador – Universidade de Itaúna

Professor Doutor Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Moraes
Faculdade de Pará de Minas

Professora Doutora Carla Ribeiro Volpini Silva
Universidade de Itaúna

Dedicatória

A todos nós passageiros desta viagem que é a vida. Todos queremos estar incluídos.
A inclusão é um desafio, mais difícil para alguns, mais fácil para outros.
Vivemos em sociedade e todos queremos fazer parte dela, e, de um modo ou de outro,
queremos participar e contribuir com nossas ideias.
Em especial dedico às crianças que possuem alguma limitação provocada pela deficiência,
seja ela congênita ou adquirida.
Todos temos algo a oferecer. Todos podemos contribuir.

Agradecimento

Acreditar! Ter Fé! Sem fé é impossível enfrentar os obstáculos! Quando comecei esse mestrado, orei a Deus para que me permitisse seguir sempre adiante, caso fosse da Sua vontade, e, aqui estou, concluindo essa etapa. Obrigada Senhor!

Agradeço às pessoas que sabem o quão difícil foi e que, por isso mesmo, me apoiaram e torceram por mim, verdadeiramente, para que eu conseguisse chegar até o fim.

Ao meu pai e à minha mãe, estes tenho certeza que sempre estiveram ao meu lado.

Ao meu querido Silvano que, embora tenha entrado em minha vida quando uma parte do caminho já havia sido percorrido, sempre me encorajou a continuar, mesmo quando pensei, seriamente, em desistir.

Ao Professor Carlos, pelo respeito às minhas ideias e por acreditar no meu projeto. A sua crença também me encorajou.

RESUMO

A finalidade do presente estudo é verificar se as políticas públicas de educação, na perspectiva da inclusão, estão sendo efetivas para a garantia do direito à educação das crianças com deficiência. A pesquisa partiu da previsão constitucional da educação como direito fundamental que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, aliada à Teoria de Habermas para quem as decisões políticas relativas a determinado grupo dependem da participação dos interessados, com o fim de atingir os objetivos a que se propõem. A hipótese de que a falta de participação dos interessados está impossibilitando ou dificultando a efetividade dessas políticas se mostrou verdadeira, no entanto, não é o único fator. A falta de recursos e o descaso do Estado para com a Educação, mormente no que se refere à educação inclusiva também são fatores que agravam o problema.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Inclusão. Educação. Efetividade. Igualdade. Crianças com Deficiência. Direitos fundamentais.

ABSTRACT

The purpose of the study is to verify whether the public policies of education, from the perspective of inclusion, are effective for ensuring the right to education of children with disabilities. The research started from the constitutional provision of education as a fundamental right which seeks the full development of the person, his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work, combined with Habermas's theory for those policy decisions regarding particular group depend on the participation stakeholders to achieve the goals proposed. The hypothesis that the lack of stakeholder involvement is impossible or difficult to effectivitie these policies proved to be true, however, is not the only factor. Lack of resources and the state of neglect of education, especially with regard to inclusive education, are also factors that exacerbate the problem.

Keywords: Public Inclusion Policies. Education. Effectiveness. Equality. Children with Disabilities. Fundamental rights.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	IGUALDADE DEMOCRÁTICA E DESISONOMIA SELETIVA	11
2.1	Concepções Jurídico-filosóficas de Igualdade	11
2.2	O Reconhecimento de Diferenças	17
2.3	A Igualdade no Estado Democrático de Direito	19
3	O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	27
3.1	Características dos Direitos Fundamentais como subsídio para uma análise da Educação como Direito Fundamental Social das Pessoas com Deficiência	31
3.2	A Educação Inclusiva como Direito Fundamental	42
3.3	Breve Histórico e Principais Diretrizes da Educação Inclusiva	46
<i>3.3.1</i>	<i>Algumas Terminologias e Especificidades das Deficiências</i>	<i>46</i>
<i>3.3.2</i>	<i>A Educação Especial: aportes históricos</i>	<i>52</i>
<i>3.3.3</i>	<i>A Educação Especial no Brasil</i>	<i>58</i>
<i>3.3.4</i>	<i>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva</i>	<i>66</i>
<i>3.3.4.1</i>	<i>Alguns dados sobre a Educação Especial no Brasil</i>	<i>79</i>
4	O ENFRENTAMENTO SOCIAL E JUDICIAL	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101

1 – INTRODUÇÃO

A pesquisa propõe-se a estudar o problema da efetividade das políticas públicas educacionais das crianças com deficiência, na perspectiva da inclusão, justificando-se pela relevância que o tema tem na área relativa à proteção dos direitos fundamentais.

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal a educação visa “[...] *ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

Por sua vez, segundo o artigo 208, III, também da Constituição Federal: “*O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”.

Importa, no entanto, destacar que o ensino deve ser ministrado observando o princípio da “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”, nos termos do art. 206, I da Constituição Federal.

A motivação para a pesquisa deu-se pela observação do distanciamento entre a realidade prática e a proposta da inclusão das crianças que possuem limitação física, intelectual ou sensorial, em decorrência de uma deficiência, seja ela congênita ou adquirida, na escola regular.

A hipótese é que não há uma participação significativa dos interessados na elaboração das respectivas políticas públicas, tanto no contexto da escola, acerca das políticas já implementadas, bem como, no âmbito da sociedade.

Saliente-se que os interessados no Contexto do Estado Democrático de Direito são todos os envolvidos no processo e, especificamente quanto à inclusão escolar, os interessados somos todos nós, uma vez que a educação formal é um direito fundamental assegurado a todos. Entende-se que a participação é corolário da igualdade democrática.

Sob a perspectiva do Direito, a pesquisa está voltada para a proteção do direito à educação dessas crianças, que têm o seu direito assegurado pela Constituição brasileira e demais instrumentos legais, no paradigma da inclusão.

A pesquisa começa por abordar algumas concepções filosófico-jurídicas de igualdade democrática e a desisonomia seletiva, ou, os fatores que tornam possível um tratamento jurídico diferenciado a determinado grupo de pessoas, no contexto do Estado Democrático, em que, o princípio da igualdade representa condição de admissibilidade.

No capítulo seguinte foi abordada a Educação no aspecto geral e, especificamente, quanto a educação das crianças com deficiência. Esse é o capítulo mais extenso da pesquisa, pois foi necessário abordar a legislação constitucional, a infraconstitucional específica, bem como, apresentar dados relativos à educação especial.

No último capítulo foram apresentados dois julgados sobre pedido de assistência educacional especializada para duas crianças autistas em dois Estados diferentes da federação brasileira, a fim de demonstrar o enfrentamento da respectiva realidade pelo Poder Judiciário. Além disso, foram colacionados os conteúdos das visitas feitas em escolas inclusivas e a crianças especiais, tudo com o objetivo de ilustrar a realidade prática.

O aspecto jurídico não exclui o aspecto social das políticas públicas. Um dos objetivos das políticas inclusivas é, exatamente, a socialização, portanto, importa mencionar que, sob a perspectiva social, as políticas públicas de inclusão educacional visam a uma mudança no tratamento das diferenças em âmbito escolar. Se anteriormente, o foco era preparar o deficiente, primeiro na escola especial para, somente quando estivesse apto, introduzi-lo na escola regular, atualmente, se requer que a escola regular esteja preparada para receber, conviver, interagir, educar esse indivíduo, levando em consideração as suas limitações. A inclusão, portanto, representa um novo paradigma. Não é a criança com deficiência que deve se esforçar para se inserir na escola, é toda a escola – alunos, pais, professores, gestores, funcionários da administração -, que deve estar apta para recebê-la.

Ressalte-se que a inclusão não é um paradigma apenas para a escola, é um paradigma para toda sociedade que visa a uma mudança de perspectiva da mesma em relação às pessoas com deficiência. Portanto, a sociedade também deve estar preparada para uma participação mais efetiva dessas pessoas nas decisões que envolvam seus interesses específicos, bem como, as demais dirigidas ao interesse comum, em igualdade de condições, para que sejam realizados os ideais democráticos.

Nesse diapasão, é necessária uma mudança de perspectiva numa escala maior, da sociedade como um todo e, em menor escala, no contexto escolar, desde a estrutura física, até a formação dos professores, conscientização dos alunos, dos pais dos alunos, professores, servidores administrativos, gestores e outros envolvidos no processo de inclusão. As políticas públicas educacionais, no paradigma da inclusão, devem ser compreendidas a partir de uma total reestruturação do cenário e dos atores que participam do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa partiu para dois caminhos: um pela investigação dos instrumentos legais relativos à inclusão escolar das crianças com deficiência; outro, quanto ao posicionamento e à

forma como a inclusão tem sido tratada no ambiente escolar através de pesquisa bibliográfica, através de visitas a duas escolas públicas onde se opera a inclusão e, em entrevista a duas mães de alunos: um aluno de inclusão com Síndrome de Down e outro que não é aluno de inclusão, somente frequentando escola especializada, por opção da própria mãe. Essa segunda criança, de onze anos, possui uma deficiência não diagnosticada, cujas limitações são: não fala, mas ouve, além de possuir um grande atraso no desenvolvimento intelectual e sensório-motor.

Outra visita de grande relevância foi realizada na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis que é órgão do Estado responsável por atender a 30 (trinta) municípios e 131 (cento e trinta e uma) escolas na região. O contato na Superintendência foi com a pessoa responsável pelo apoio pedagógico em Educação Especial às escolas públicas abrangidas.

As visitas foram realizadas a título de uma melhor compreensão da realidade que será aqui apresentada de forma ilustrativa.

A pesquisa também se utilizou dos números do Censo da Educação Básica onde estão inseridos os números da Educação Especial. Foi escolhido o período correspondente aos anos de 2007 a 2014, colhidos e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. De antemão é possível afirmar que os Censos referentes ao período demonstram um crescimento no número das matrículas de crianças da educação especial na rede regular de ensino, mas a pergunta que fica é: esse fator, isoladamente, significa que o direito à educação dessas crianças está sendo efetivado?

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, compreender as políticas públicas sob o aspecto jurídico-sociológico e propor medidas que possibilitem afirmar a sua efetividade na garantia do direito à educação das crianças com deficiência, partindo-se da hipótese de que a falta de participação de todos os interessados no processo de construção dessas políticas tem contribuído para a sua inefetividade.

2 – IGUALDADE DEMOCRÁTICA E DESISONOMIA SELETIVA

O conceito de igualdade abordado neste estudo é relativo à igualdade democrática, a igualdade prevista nos ordenamentos jurídicos das democracias ocidentais como um Princípio, bem como um Direito.

O governo democrático pressupõe, inicialmente, que todos os cidadãos possuem igualdade de voto, no entanto, a igualdade democrática aqui abordada não se restringe apenas a essa faceta.

Para Ronald Dworkin¹, embora a igualdade seja espécie ameaçada de extinção entre os ideais políticos, *“nenhum governo é legítimo a menos que demonstre igual consideração pelo destino de todos os cidadãos sobre os quais afirme seu domínio e aos quais reivindique fidelidade”*.

Mais adiante será abordado o que o autor quer dizer quando fala em *“igual consideração”*. Embora o presente estudo se oriente pelo emblema aqui delineado são muitas as dúvidas que percorrem os ideais de igualdade, contemporaneamente, vislumbrados.

2.1 – Concepções Jurídico-Filosóficas de Igualdade

É necessário sedimentar o conceito de Igualdade a fim de que seja possível adentrar o campo relativo ao tratamento jurídico igualitário que deve ser dispensado à minoria estudada.

Para Walzer² *“a raiz do significado da igualdade é negativa; o igualitarismo, em sua origem, é uma política abolicionista. Não pretende eliminar todas as diferenças, mas determinado conjunto delas, e um conjunto diferente em cada época e lugar”*. Ele explica que é abolicionista porque, embora a luta pela igualdade se dirija sempre aos mesmos alvos como privilégios, riqueza, supremacia de raça ou de gênero, o que está em jogo, na verdade, *é a capacidade de um grupo de pessoas dominar seus semelhantes*, gerando a necessidade popular de abolição das diferenças sociais.

Não se presume conseguir esgotar aqui assunto tão complexo quanto o da igualdade, no entanto, é necessário elucidar alguns pontos principais para entender o atual quadro da inclusão escolar das crianças que possuem limitações físicas, intelectuais ou sensoriais em

¹ DWORKIN, Ronald. **A Virtude Soberana: A teoria e a prática da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. I.

² WALZER, Michael. **ESFERAS DA JUSTIÇA. Uma defesa do pluralismo e da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XV.

função de uma deficiência adquirida ou congênita. Neste caso é necessário levar em consideração a desisonomia – o que ou quais fatores permitem ou facultam tratamento desigual pelo ordenamento jurídico, a um determinado grupo de indivíduos.

Ir de encontro ao legítimo tratamento jurídico isonômico na sociedade contemporânea hodierna, levando-se em consideração as inúmeras particularidades dos indivíduos não é tarefa fácil. A procura por uma definição que atenda aos anseios de concretização de um ideal legítimo de igualdade é uma constante na história da humanidade.

Definitivamente não somos iguais. “*Somos bem diferentes e também evidentemente semelhantes*”³. Somos diferentes uns dos outros e é isso que nos torna únicos.

José Afonso da Silva⁴ afirma que “*há quem sustente que a desigualdade é a característica do universo*”. O homem, único em sua individualidade, mas também um ser social, pertencente a uma comunidade de diferenças. Livre para fazer suas escolhas individuais, porém, que essas escolhas possam ser feitas em igualdade de condições perante seus semelhantes.

A igualdade aqui perseguida é a igualdade sinônima de justiça. Neste sentido insta citar Bobbio⁵ para quem: “*a igualdade consiste apenas numa relação: o que dá a essa relação um valor, o que faz dela uma meta humanamente desejável, é o fato de ser justa*”.

Firmado que o ideal de igualdade aqui perseguido é sinônimo de justiça, é possível afirmar, portanto, que a igualdade aqui estudada é a igualdade para fins de justiça no espaço das relações de convivência social no contexto do Estado Democrático de Direito. Nesse sentido pergunta-se: Qual seria a concepção de igualdade que mais se aproximaria desse ideal?

Para Dworkin se trata da *igual consideração genuína*, ou seja, a consideração igualitária por ser essa a virtude soberana da comunidade política, sem ela o governo não passa de tirania⁶.

A dificuldade, no entanto, está em definir a igualdade genuína, pois se trata de conceito controverso⁷.

³ WALZER, Michael. **Esferas da Justiça. Uma defesa do pluralismo e da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XV.

⁴ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 212.

⁵ BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997, p. 15.

⁶ DWORKIN, Ronald. **A Virtude Soberana: A teoria e a prática da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. X.

⁷ Idem, p. XI

Conforme Dworkin, a igual consideração requer que o governo aspire a uma forma de igualdade material que chama de igualdade de recursos⁸. Ele defende sua teoria da igualdade ancorado em dois princípios: o princípio da igual importância: *“é importante de um ponto de vista objetivo, que a vida humana seja bem-sucedida, em vez de desperdiçada”*. O outro princípio é o da responsabilidade especial: *“embora devamos todos reconhecer a igual importância objetiva do êxito na vida humana, uma pessoa tem responsabilidade especial e final por esse sucesso – a pessoa dona de tal vida”*⁹.

O autor explica que o princípio da igual importância não se vincula a nenhuma propriedade da pessoa, mas à importância de que sua vida tenha algum resultado, em vez de ser desperdiçada. O próprio Dworkin salienta que alguns filósofos afirmam a compatibilidade desse princípio com o da beneficência para o qual *“cada pessoa tem obrigação moral de sempre agir com tanta consideração pelo destino de todas as outras pessoas do mundo, assim como pelo próprio destino ou pelo da família e dos amigos”*¹⁰.

Embora haja compatibilidade, segundo Dworkin, *“o princípio da igual importância exige que os indivíduos ajam com igual consideração em relação a alguns grupos de pessoas em certas circunstâncias”*¹¹, e justifica:

A comunidade política que exerce domínio sobre seus próprios cidadãos, e lhes exige fidelidade e obediência às leis, deve adotar uma postura imparcial, objetiva, com relação a eles, e cada um de seus cidadãos devem votar, e seus representantes devem promulgar leis e elaborar políticas governamentais, com essa responsabilidade em mente¹².

Quanto ao princípio da responsabilidade especial explica que *“informa que a escolha de vida, seja ela qual for, é responsabilidade da pessoa que a vive, não devendo ser imposta por juízo alheio”*¹³.

Assim, a resposta dada por Dworkin ao *“desafio da consideração igualitária”*, com base no princípio da igual importância, *“requer que o governo adote leis e políticas que garantam que o destino de seus cidadãos, contanto que o governo consiga atingir tal meta, não dependa de quem eles sejam – seu histórico econômico, sexo, raça ou determinado conjunto de especializações ou deficiências”*. Quanto ao da responsabilidade especial, *“este*

⁸ DWORKIN, Ronald. **A Virtude Soberana: A teoria e a prática da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. XII.

⁹ Idem, p. XV.

¹⁰ Idem, Ibidem.

¹¹ Idem, p. XVI.

¹² Idem, ibidem.

¹³ DWORKIN, Ronald. **A Virtude Soberana: A teoria e a prática da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. XVI.

exige que o governo se empenhe, se assim conseguir, por tornar o destino dos cidadãos sensível às opções que fizeram”¹⁴.

Bobbio afirma que o homem, para ser considerado como pessoa, em sua singularidade, deve ser livre e enquanto ser social deve estar numa relação de igualdade, para depois concluir que “*Liberdade e igualdade são os valores que servem de fundamento à democracia*”¹⁵.

Para Bonavides “[...] *sem igualdade o direito é privilégio social*”¹⁶, e, ainda, para o professor José Afonso da Silva “... *a igualdade constitui o signo fundamental da democracia*”¹⁷ (grifo do autor).

A igualdade é um valor, um fundamento do Estado e é também uma meta, um objetivo a ser alcançado, no entanto, conforme afirma Bobbio “*a sociedade de livres e iguais é um estado hipotético, apenas imaginado*”. Ele explica que isso acontece porque, se por um lado existe aquele que ama a igualdade, por outro existe o que ama a hierarquia quando está situado em seus graus mais elevados¹⁸.

Para o mesmo autor, a igualdade é certamente uma das máximas políticas mais carregadas de emoção *aparecendo e reaparecendo em todo o pensamento político ocidental, dos estoicos ao cristianismo primitivo, para renascer com novo vigor durante a Reforma, assumir dignidade filosófica em Rousseau e nos socialistas utópicos, e ser expressa em forma de regra jurídica propriamente dita nas declarações de direito, desde o fim do século XVIII até hoje*¹⁹.

Magalhães²⁰ reafirma o que diz Bobbio salientando que a noção de igualdade é antiga no pensamento jurídico-político, no entanto, adquiriu caráter de qualidade universal dos homens apenas no século XVIII.

Numa outra face da mesma moeda exsurge o debate acerca da igualdade, só que agora com foco no respeito à diversidade, na valorização das diferenças.

¹⁴ Idem, p. XVII.

¹⁵ BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997, p. 8.

¹⁶ BONAVIDES, Paulo. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa: por um Direito Constitucional de luta e resistência, por uma Nova Hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade**. São Paulo: Malheiros Editores, 2001, p. 102.

¹⁷ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 211.

¹⁸ BOBBIO, *op. cit.*, p. 9.

¹⁹ BOBBIO, Norberto. **Liberdade e Igualdade**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997, p. 23.

²⁰ MAGALHAES, Juliana Neuenschwander. **A Formação do Conceito de Direitos Humanos**. Curitiba: Editora Juruá, 2013, p. 233.

Para Piovesan²¹, as violações de direitos humanos mais graves que se deram ao longo da história, destacando as violações da escravidão, do nazismo, do racismo, da homofobia, dentre outras, tiveram como fundamento a diversidade. Ela afirma que o temor à diferença é que nos permite compreender a primeira fase de proteção dos direitos humanos (proteção geral e abstrata) com base na igualdade formal. No entanto, o tratamento genérico experimentado pela igualdade tornou-se insuficiente, o que fez surgir uma especificação do sujeito de direito e de suas inúmeras particularidades.

A autora explica que existem três vertentes relativas à concepção de igualdade: a) a igualdade formal reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei”; b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva, orientada por critério sócio-econômico; e c) a igualdade material através do reconhecimento de identidades em que os critérios de justiça se norteiam pelos critérios de raça, idade, gênero, orientação sexual, entre outros critérios²².

Importa destacar que, embora Piovesan faça uma abordagem da igualdade e do respeito às diferenças a partir das perspectivas global e regional, é possível transportar suas valiosas lições para o presente estudo. A evolução dos direitos fundamentais traduz-se pela evolução histórica dos direitos humanos, estes, no plano internacional, aqueles no plano local, previstos expressamente nos respectivos ordenamentos jurídicos estatais.

José Afonso da Silva²³ afirma que existem várias correntes para explicar o conceito de Igualdade e destaca algumas delas. Primeiramente cita a corrente *nominalista* segundo a qual a igualdade representa apenas um *nome*, sem significação no mundo real. Baseia-se essa corrente na concepção de que todos os seres humanos nascem e perduram desiguais, ao contrário do que dispõe o art. 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

A segunda corrente é a dos *idealistas*, segundo a qual, a igualdade é um valor absoluto entre as pessoas. Tal corrente se fundamenta na concepção de “*uma igual liberdade natural ligada à hipótese do estado de natureza, em que reinava uma igualdade absoluta*”²⁴ (Locke).

²¹ PIOVESAN, Flavia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional**. In. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. (Colab.) SARMENTO, Daniel. IKAWA, Daniela e PIOVESAN. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, pp. 48-9.

²² PIOVESAN, Flavia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional**. In. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. (Colab.) SARMENTO, Daniel. IKAWA, Daniela e PIOVESAN. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, pp. 48-9.

²³ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 212.

²⁴ Idem, ibidem.

Esta posição também era a de Rousseau que admitia, no entanto, “*duas espécies de desigualdades* entre os homens: uma *natural* ou *física*, porque estabelecida pela natureza, consistente na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; outra que era denominada de *desigualdade moral* ou *política*, porque dependia de uma espécie de convenção - era estabelecida, ou, ao menos, autorizada pelo consentimento dos homens – consistindo nos diferentes privilégios que uns gozam em detrimento dos outros, como ser mais rico, mais nobre, mais poderoso”²⁵.

A terceira corrente é a *realista* - (Anacleto de Oliveira Faria *apud* Silva) – que reconhece que os homens são desiguais sob múltiplos aspectos, mas também entende ser supremamente exato descrevê-los como criaturas iguais, pois, em cada um deles, o mesmo sistema de características inteligíveis proporciona, à realidade individual, aptidão para existir²⁶. Adverte o autor ser impossível deixar de reconhecer igualdade entre os homens pela própria condição de pertencerem à mesma espécie. “*A igualdade aqui se revela na própria identidade de essência dos membros da espécie*”, o que, no entanto, não exclui a possibilidade de se verificar desigualdades entre os mesmos, como as fenomênicas - naturais, físicas, morais, políticas, sociais.

Importa lembrar também a bela lição sobre igualdade dada por Cármen Lúcia Antunes Rocha²⁷ citada por José Afonso da Silva:

(...) não se aspira uma igualdade que frustre e desbaste as desigualdades que semeiam a riqueza humana da sociedade plural, nem se deseja uma desigualdade tão grande e injusta que impeça o homem de ser digno em sua existência e feliz em seu destino. O que se quer é a igualdade jurídica que embase a realização de todas as desigualdades humanas e as faça suprimimento ético de valores poéticos que o homem possa desenvolver. As desigualdades naturais são saudáveis, como são doentes aquelas sociais e econômicas, que não deixam alternativas de caminho singulares a cada ser humano único.

O que se busca, portanto, é o equilíbrio para que os indivíduos convivam em uma sociedade onde haja uma vivência concreta de igualdade.

²⁵ Idem, *ibidem*.

²⁶ Idem, *Ibidem*.

²⁷ ROCHA, Cármen Lúcia Antunes *apud* SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 213.

2.2 – O Reconhecimento de Diferenças

Assinala-se, dentro dessa busca pelo equilíbrio, no entanto, que é impossível não estabelecer uma comparação (igual/desigual), pois se trata de condição essencial dos membros de uma mesma espécie conforme explicitado. Embora essa comparação entre as pessoas possa parecer perversa, mormente quando relacionada à ideia de exclusão, ela possibilita a verificação da existência das desigualdades. O problema, portanto, não está na constatação de diferenças, mas no tratamento dispensado a elas a partir desta constatação.

A palavra igualdade dita de forma solta não tem significado. Trata-se de um termo relacional, ou seja, é necessário estabelecer uma relação entre indivíduos de determinada coletividade. Nessa esteira explica Bobbio:

[...] a igualdade é um valor para o homem como ser genérico, ou seja, como um ente pertencente a uma determinada classe, que é precisamente a humanidade (razão pela qual as teorias políticas que propugnam a igualdade, ou igualitárias, tendem a ver na sociedade uma totalidade sendo necessário considerar o tipo de relações que existe ou deve ser instituído entre as diversas partes do todo)²⁸.

A concepção de igualdade foi sofrendo algumas mudanças ao longo do tempo.

Para Aristóteles que vincula a igualdade à justiça²⁹, “*a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais*”. Conforme explica José Afonso da Silva, a notória ideia de Aristóteles cuida da justiça e da igualdade formais. Salienta o autor que, partindo-se desse critério prevalece uma injustiça real. Essa constatação impôs, portanto, uma evolução do conceito de igualdade e de justiça, a fim de se ajustarem as concepções formais e reais ou materiais³⁰.

Para Bobbio³¹ se for estabelecida a igualdade como esfera de aplicação da justiça então é necessário distinguir entre a igualdade justa e a injusta que, num discurso político corresponde à diferença entre a igualdade desejável e a indesejável. Neste caso o problema é estabelecer qual critério de justiça deve ser aplicado: segundo o mérito, segundo a capacidade, segundo a necessidade. Neste sentido, afirma que, nas situações concretas os vários critérios

²⁸ BOBBIO, Norberto. **Liberdade e Igualdade**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997, p. 13.

²⁹ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 213.

³⁰ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 213.

³¹ BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997, pp. 19-20.

são mesclados uns aos outros. O maior desafio talvez seja, portanto, estabelecer os critérios de igualdade para fins de justiça.

Walzer descreve sua teoria de igualdade argumentando que a esperança da igualdade não é a eliminação das diferenças, não é necessário que os indivíduos sejam todos iguais ou que possuam as mesmas coisas. Ele argumenta que “*o objetivo do igualitarismo político é uma sociedade livre da superioridade*”, neste sentido explica que a finalidade da sua obra intitulada de “Esferas da Justiça – uma defesa do Pluralismo e da Igualdade” descrever “*uma sociedade na qual nenhum bem social sirva, ou possa servir de meio de dominação*”³².

A Constituição Federal, artigo 5º, *caput*, estabelece que “todos são iguais perante a lei”. Trata-se de norma dirigida ao legislador a fim de limitar-lhe o exercício legislativo, impedindo-o de estabelecer privilégios ou perseguições. A Igualdade aqui delineada é de cunho genérico e abstrato como já dito e constitui ponto de partida para a concepção material de igualdade³³.

Importa trazer à tona a lição da Ministra Cármen Lúcia Antunes Rocha sobre a relevância da Igualdade, posta no ordenamento jurídico brasileiro como princípio constitucional:

Igualdade constitucional é mais que uma expressão de Direito; é um modo justo de se viver em sociedade. Por isso, é princípio posto como pilar de sustentação e estrela de direção interpretativa das normas jurídicas que compõem o sistema jurídico fundamental.³⁴

Fazendo-se uma analogia da lição dada por Piovesan acerca da igualdade formal constituir ponto de partida para a igualdade material, entende-se a igualdade material, como sinônimo de justiça, a fundamentar e direcionar as ações estatais, no marco do Estado Democrático de Direito.

³² WALZER, Michael. **Esferas da Justiça. Uma defesa do pluralismo e da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XVII.

³³ PIOVESAN, Flávia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional**. In: **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. (Colab.) SARMENTO, Daniel. IKAWA, Daniela e PIOVESAN. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, p. 50.

³⁴ ROCHA, Cármen Lúcia Antunes *apud* SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 214.

2.3 – A Igualdade no Estado Democrático de Direito

A igualdade, como todo pressuposto filosófico tem seu alcance e significado definido pelo contexto social no decorrer da história. Neste diapasão, importa também estudar a evolução da concepção de igualdade, no âmbito do Estado, observando a evolução conceitual a partir da própria evolução da concepção de Estado.

Acerca do Estado de Direito explica Nelson Saldanha³⁵ *apud* TOMAZ que “*o conceito de ‘Estado de Direito’ não se define por via meramente formal, isto é, pelo aspecto correspondente à legalidade, sendo necessária a presença de uma efetiva legitimidade que fundamente a ação estatal, bem como de valores jurídicos e sociais que realmente plenifiquem, na ordem política, a atuação dos poderes governamentais*”.

Nesse sentido esclarece TOMAZ³⁶ que “[...] *a igualdade de que se fala é a igualdade material, projetada não apenas a partir da fundamentalidade dos direitos humanos (formal), mas a partir de efetiva responsabilidade do Estado e da sociedade visando à inclusão*”.

O autor³⁷ ensina que o marco do surgimento do Estado-Nação se dá com o surgimento do Estado liberal burguês justificando que foi quando ocorreu o fenômeno da racionalização do poder – “[...] *o monarca não mais exercia o poder sob o influxo da vontade divina, não mais inteiramente por vontade própria, mas sob a vontade de normas jurídicas escritas, que limitavam o seu exercício*”. E reafirma, amparado nas palavras de Pêpe que os ideais revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade passaram a guiar os rumos da humanidade, marcando o fim do ‘estado de natureza’ e o surgimento do ‘Estado de Direito’³⁸.

Sob o prisma material, portanto, haverá “Estado de Direito” quando a ordem jurídica for justa, ou seja, quando realizados todos os valores definidos como indispensáveis para alcançar o ideal de justiça³⁹.

À guisa de esclarecimento cita Ronald Dworkin⁴⁰ para o qual existem duas concepções muito diferentes de Estado de Direito: uma primeira “centrada no texto legal” e que é muito restrita porque não estipula nada a respeito do conteúdo das regras que podem ser colocadas

³⁵ SALDANHA, Nelson *apud* TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p. 83.

³⁶ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p. 104.

³⁷ *Idem*, p. 43.

³⁸ PÊPE, Albano Marcos Bastos. *apud*, TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p.43.

³⁹ TOMAZ, *op. cit.* p. 66.

⁴⁰ DWORKIN, Ronald. *apud* TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p.66.

no texto. A justificativa para os partidários dessa concepção é que o conteúdo das normas é questão de justiça substantiva não fazendo parte do ideal do Estado de Direito.

A segunda concepção trazida por Dworkin⁴¹ é a de Estado de Direito “centrada nos direitos” – trata-se de concepção mais ambiciosa, pois pressupõe que os cidadãos têm direitos e deveres morais entre si e direitos políticos perante o Estado, sendo que os direitos morais e políticos devem ser reconhecidos para serem impostos por meio de tribunais e outras instituições judiciais do tipo conhecido, na medida em que seja praticável. Essa concepção “*exige, como parte do ideal do Direito, que o texto legal retrate os direitos morais e os aplique*”.

Neste sentido conclui que o autêntico Estado de Direito pressupõe, “*que os direitos inerentes à pessoa humana integrem o conteúdo material das normas jurídicas e restem estabelecidas regras para salvaguarda de sua permanência, proibição de supressão, além de mecanismos para assegurar sua eficácia*”⁴².

ALMEIDA⁴³, guiado por Canotilho, adverte e confirma que a expressão “Estado de Direito” tendo origem na Alemanha (*Rechtsstaat*), no início do século XIX, representa, em síntese, a forma de Estado em que, para a garantia dos direitos dos cidadãos, são fixadas diretrizes, levando-se em consideração a limitação e divisão do exercício das funções do poder e o respeito à legalidade⁴⁴.

No contexto do Estado Liberal, por sua vez, visa-se a uma maior proteção do indivíduo em relação ao Estado em confronto com o Estado Absolutista anterior. Nesse contexto, conforme explica TOMAZ, era necessário limitar o exercício da autoridade para possibilitar o exercício da liberdade.

Quanto às características, “[...] *se pode afirmar que o jusnaturalismo é o pressuposto filosófico fundamental do Estado Liberal, erigido sob três matizes: 1º) a liberdade encarada como liberdade-defesa ou liberdade-autonomia em face do poder do monarca; 2º) a dimensão subjetiva dos direitos fundamentais à vida e à liberdade, sob suas várias acepções (deambulatória, de crença, sobretudo); 3º) o respeito da parte do Estado através de limites*

⁴¹ Idem, p. 66-7.

⁴² Idem, ibidem.

⁴³ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 154.

⁴⁴ MIRANDA, Jorge, *apud* ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 154.

*pré-constituídos e estabelecidos em normas a tais direitos, o que conduzia a uma postura negativa do Estado diante deles, [...]”*⁴⁵.

Por sua vez ensina ALMEIDA que *eram características do Estado Liberal de Direito: a) supremacia da Constituição; b) separação dos poderes; c) superioridade da lei; e d) garantia dos direitos individuais*⁴⁶. No entanto adverte que sua legalidade se pautava por conteúdo liberal, com predomínio das *liberdades negativas*, que se viabilizavam por uma regulação restritiva da atividade estatal.

Foram os ideais iluministas que inspiraram as grandes revoluções liberais no sentido de proteção aos indivíduos contra a ingerência e interferência absolutista do Estado⁴⁷.

O Estado liberal, entretanto, limitou-se apenas a reconhecer direitos, não se preocupando, porém, que os direitos reconhecidos fossem efetivados⁴⁸. Nesse momento histórico embalado pelo lema da *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, visava-se a uma igualdade sob o aspecto formal conforme esclarece Quaresma⁴⁹: “*apenas se intentava alcançar a igualdade perante a lei, isto é, que o ordenamento jurídico tratasse todos os cidadãos isonomicamente, sem quaisquer distinções [...]”*.

Afirma Quaresma⁵⁰ “*que foi a Revolução Francesa o grande fato político que primeiramente se orientou segundo o postulado da igualdade entre os homens*”. Ela esclarece que, a Revolução não visava à igualdade em sentido material. Era a burguesia lutando pela liberdade – não intervenção - do Estado monárquico e do clero, no entanto, conforme esclarece José Afonso da Silva, quanto à *igualdade*, sendo essa o *signo fundamental da democracia, não admite privilégios e distinções que um regime simplesmente liberal consagra, por isso é que a burguesia, cônica de seu privilégio de classe, jamais postulou um regime de igualdade tanto quanto reivindicara o de liberdade*⁵¹. Não havia pela burguesia interesse legítimo na igualdade material.

⁴⁵ TOMAZ, *op. cit.* p. 67.

⁴⁶ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 163.

⁴⁷ Idem, p. 161.

⁴⁸ TOMAZ, *op. cit.* p. 68-9.

⁴⁹ QUARESMA, Regina. **A Pessoa Portadora de Necessidades Especiais e sua Inclusão Social**. In. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional**. In. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. (Colab.) SARMENTO, Daniel. IKAWA, Daniela e PIOVESAN. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, p. 927.

⁵⁰ QUARESMA, Regina. **A Pessoa Portadora de Necessidades Especiais e sua Inclusão Social**. In. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. (Colab.) SARMENTO, Daniel. IKAWA, Daniela e PIOVESAN. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010, p. 927.

⁵¹ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 211.

Os pressupostos de igualdade material foram agregados a partir da opção social de Estado que exigia uma conduta positiva e não apenas de *abstinência estatal*. Nesse sentido explica Tomaz⁵² guiado por Canotilho que “a teoria social dos direitos fundamentais, ‘ao contrário do que a teoria liberal defendeu, não postulou a abstinência estatal, antes exigiu intervenção pública estritamente necessária à realização destes direitos; a intervenção estatal era concebida não como um limite, mas como um fim do Estado’”.

Ao Estado cabia agir para equiparar as condições necessárias ao exercício e fruição da liberdade. Nas palavras do autor⁵³ “[...] *o Estado precisava descruzar os braços e criar condições para que o fraco se tornasse forte perante o forte*”. Mais à frente adverte que os pressupostos filosóficos do Estado Liberal não foram abandonados, é que, na verdade, a concepção social revela que a igualdade é condição necessária para proporcionar a vivência da liberdade. O resultado disso é que o Estado Social (*Welfare State*) passa a intervir de forma positiva em esferas que até então não intervia: na propriedade, educação, saúde a fim de equalizar as condições de vida dos governados.

Conforme aponta Almeida⁵⁴, a crise do Estado Social se deu principalmente em decorrência da sua incapacidade de resolver conflitos sociais e de promover a transformação do *status quo*.

Tomaz⁵⁵ completa argumentando que foi principalmente o déficit educacional aliado a outros fatores, sobretudo à corrupção, que dificultou o desenvolvimento e proporcionou o declínio da experiência do Estado Social, não nos países europeus, mas nos Estados periféricos. Nesse sentido cita Regonini⁵⁶ para a qual ‘*o direito à instrução desempenha historicamente a função de ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais: o atingimento de um nível mínimo de escolarização torna-se um direito-dever intimamente ligado ao exercício da cidadania política*’.

Silva⁵⁷, por sua vez, afirma que a igualdade no Estado de Direito, na concepção clássica, se funda na generalidade das leis – elemento puramente formal e abstrato, não tendo,

⁵² CANOTILHO, J.J. Gomes, *apud*. TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, pp.69-70.

⁵³ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, pp.69-70.

⁵⁴ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 170.

⁵⁵ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p.72.

⁵⁶ REGONINI, Glória *apud* TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p.72.

⁵⁷ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 118.

por conseguinte, base material que se realize na vida concreta. Assim, a construção do Estado Social de Direito foi uma tentativa de corrigir isso, no entanto, não foi capaz de assegurar a justiça social nem a autêntica participação democrática do povo no processo político.

Sem estender muito na história compreende-se que surge, a partir dessa constatação, a perspectiva de um novo paradigma o do Estado Democrático de Direito.

Para Streck⁵⁸ citado por Almeida, o Estado Democrático de Direito é um novo paradigma fundado em uma nova legitimidade no plano do direito constitucional e da ciência política. O Direito assume função transformadora e, diversamente das Constituições Liberais e das Sociais, a legitimidade transformadora do Estado Democrático de Direito e do Direito em si surge da própria Constituição. Vale colacionar a citação trazida por Almeida do professor Lenio Luiz Streck:

O Estado Democrático de Direito é ‘um novo paradigma’ porque foi engendrada ‘uma nova legitimidade’ no campo do direito constitucional e da ciência política, no interior da qual o Direito assume a tarefa de transformação, até mesmo em face da crise do modelo do Estado social, quando as políticas públicas começaram a se tornar escassas, questão que colocava em risco a realização dos direitos sociais e fundamentais. Daí que se altera a configuração do processo de legitimação: ao contrário das Constituições liberais ou meramente sociais, a legitimidade, agora, advém da própria Constituição (Vallalón) [sic], que exsurge de um processo de refundação da sociedade⁵⁹.

Silva ensina que a configuração do Estado Democrático de Direito não significa apenas unir formalmente os conceitos de Estado Democrático e de Estado de Direito, na verdade, se trata de conceito novo. Nesse sentido explica o autor que, diferentemente da Constituição portuguesa, em que o termo *democrático* qualifica o Direito, a Constituição brasileira, mais adequadamente, em expressão cunhada pela doutrina, qualifica o Estado como “*democrático*”, o que culmina com a irradiação dos valores da democracia sobre todos os elementos constitutivos do Estado, conseqüentemente, sobre toda a ordem jurídica, “*o direito, então, imantado por esses valores, se enriquece do sentir popular e terá que ajustar-se ao interesse coletivo*”⁶⁰. Esta é a correta interpretação que se deve dar à expressão firmada pelo

⁵⁸ STRECK, Lenio Luiz *apud* ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da Summa Divisio Direito Público e Direito Privado por uma nova Summa Divisio Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 172.

⁵⁹ STRECK, Lenio Luiz *apud* ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da Summa Divisio Direito Público e Direito Privado por uma nova Summa Divisio Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, pp. 172-3.

⁶⁰ SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010, p. 119.

artigo 1º da Constituição de 1988 – que a *República Federativa do Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito*.

Para Almeida⁶¹, o Estado Democrático de Direito representa, portanto, a esperança de tornar efetivas as promessas frustradas do Estado Social. Para o professor, a finalidade do Estado Democrático de Direito é a transformação da realidade social com a implantação, em processo democrático dinâmico e constante, da igualdade material.

Nesse contexto, a democracia e a igualdade não têm concepção simplesmente formal como no Estado Liberal de Direito. Assumem conteúdo substancial e estão ligadas à necessidade de efetivação dos direitos fundamentais, individuais e coletivos⁶².

Quanto ao princípio da igualdade na ordem jurídica brasileira, é certo que a Constituição Federal de 1988 art. 5º *caput*, veda expressamente quaisquer tipos de discriminação por motivo de raça, sexo, religião ou qualquer outra característica injustificadamente.

Celso Antônio Bandeira de Melo⁶³ parte da célebre lição de Aristóteles [*tratar os iguais com igualdade e os desiguais com desigualdade*] para lecionar sobre o conteúdo jurídico do princípio da igualdade. Esclarece o autor que, num primeiro momento, importa identificar *quem são os iguais e quem são os desiguais* [?], ou seja, é necessário identificar “*qual o critério legitimamente manipulável que autorize distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos diversos – sem agravos à isonomia* [?]”. Assim, identificando-se qual “*espécie de igualdade veda e que tipo de desigualdade faculta a discriminação de situações e de pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia*” será possível aplicar com segurança o referido preceito no sentido previsto pela Constituição.

Nas palavras do eminente professor, quando a Constituição Federal veda quaisquer tipos de discriminação, “*nada mais faz que colocar em evidência certos traços que não podem, por razões preconceituosas mais comuns em certa época ou meio, ser tomadas fortuitamente como ratio fundamentadora de discrimen*”. Nesse sentido, “*por via do princípio da igualdade, o que a ordem jurídica pretende firmar é a impossibilidade de desequiparações fortuitas ou injustificadas*”⁶⁴.

⁶¹ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 173.

⁶² ALMEIDA, *idem*.

⁶³ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007, pp. 10-11.

⁶⁴ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007, p. 18.

Somente por meio da lei é possível dispensar tratamento diferenciado a determinado grupo. Nesse sentido leciona Mello: “*as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas por regimes diferentes*”⁶⁵.

É possível criar, por meio de legislação específica, um regime de tratamento jurídico que será dispensado a determinado indivíduo ou grupo, nesse caso, deve haver “*correlação lógica*” ou *adequação racional entre o tratamento diferenciado construído e a razão que gerou a diferenciação – o elemento diferencial*⁶⁶. Portanto, é possível afirmar que o tratamento diferenciado dispensado aos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência previsto nas políticas públicas inclusivas é perfeitamente aceitável e justificável.

Dworkin⁶⁷ afirma, conforme citado, que “[...] *Nenhum governo é legítimo a menos que demonstre igual consideração pelo destino de todos os cidadãos sobre os quais afirme seu domínio e aos quais reivindique fidelidade*” (grifei). Neste sentido esclarece que “*a igual consideração requer que o governo aspire a uma forma de igualdade material chamada por ele de igualdade de recursos*”. Defende o autor que *a igual consideração é a virtude especial e indispensável dos soberanos*⁶⁸.

O autor apoia sua teoria em dois princípios em conjunto: o princípio da igual importância que, em suma, exige que os indivíduos ajam com igual consideração em relação a alguns grupos de pessoas em certas circunstâncias, bem como, o princípio da responsabilidade especial (individualismo ético) que afirma que é a própria pessoa a responsável pela sua escolha de vida, seja ela qual for, e desde que não lhe tenha sido imposta pelo juízo alheio de que é a vida certa para essa pessoa viver.

O primeiro princípio requer que o governo adote leis e políticas que garantam que o destino de seus cidadãos, contanto que consiga atingir tal meta, não dependa de quem eles sejam – seu histórico econômico, sexo, raça ou determinado conjunto de especializações ou deficiências. O segundo princípio exige que o governo se empenhe, novamente se o conseguir, por tornar o destino dos cidadãos sensível às opções que fizeram.

A igualdade aqui aludida, como fio condutor do presente estudo como igualdade material (de recursos, segundo Dworkin) requer, em contexto brasileiro, que o governo adote medidas para tornar efetivas as políticas públicas que visem à fruição dos direitos

⁶⁵ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *op. cit.*, p. 12.

⁶⁶ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *op. cit.*, p. 39.

⁶⁷ DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. IX.

⁶⁸ DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. XVI-XVII.

fundamentais, mormente o direito fundamental à educação, levando em consideração as limitações das pessoas com deficiência.

Pressupõe-se que o direito fundamental à educação, conforme objetivo, nos moldes da Constituição, “*o pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacitação para o trabalho e exercício da cidadania*”, está diretamente ligado ao princípio da dignidade da pessoa, e que constitui fator equiparador, pois possibilita a capacitação do indivíduo para uma participação democrática efetiva na sociedade.

O objetivo do estudo refere-se à efetividade das políticas públicas de inclusão escolar, pois, vislumbra-se que elas sejam fatores que possibilitarão uma equiparação das pessoas limitadas pela deficiência, seja ela adquirida ou congênita, aos demais indivíduos que não padecem dessas limitações, para uma participação democrática efetiva, em condições mais igualitárias.

No entanto, conforme esclarece Tomaz⁶⁹, sob o viés democrático, a efetivação dos direitos fundamentais deve respeitar as *regras do jogo*, estabelecidas para assegurar que serão os próprios jogadores os titulares da ação de jogar, sabedores das circunstâncias, das garantias e dos riscos que envolvem tal ato.

Portanto, se entende que a efetividade das políticas públicas, sob o viés democrático, depende de uma participação efetiva e direta dos interessados na formação da vontade. Assim, entende-se que as políticas públicas devem ser discutidas no âmbito da sociedade por uma questão de igualdade.

⁶⁹ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p. 35.

3 – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o trabalho e exercício da cidadania nos termos do artigo 205 da Constituição Federal brasileira de 1988. Este é o apostolado maior da educação como direito fundamental vez que inserido democraticamente no texto da Constituição Federal do país.

Saliente-se que o estudo se dirige à educação como um direito fundamental no contexto de Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, insta citar o memorável educador Anísio Teixeira⁷⁰ que assim afirmou: *“sendo a democracia uma grande tendência do mundo contemporâneo, dois deveres daí se depreendem e refletem profundamente em educação: o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável*

⁷⁰ TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A escola progressiva ou a transformação da escola**. 6ª edição, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 35.

Anísio Teixeira foi um desses autores que percebeu a predominância do aspecto social na educação. Sua história é toda marcada pela perseguição ao objetivo de democratizar a educação. Foi um dos subscritores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 que visava a uma reconstrução educacional no país (NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. In. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>, acesso em 12/2013).

Grande admirador de John Dewey, estudioso americano sobre o assunto e contemporâneo de Durkheim (DIAS, Fernando Correia. **Durkheim e a Sociologia da Educação no Brasil**. In. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/726/649>, acesso em 12/2013.). Em 1928, Anísio Teixeira publicou a obra “Aspectos Americanos da Educação” que foi o primeiro estudo sistematizado das ideias de John Dewey partindo de anotações das suas viagens feitas aos Estados Unidos. (ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **Democracia e justiça social. A defesa de Anísio Teixeira registrada no livro educação no Brasil**. In. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/338>, acesso em 12/2013).

Anísio Teixeira trabalhou arduamente para a educação no Brasil, tanto intelectualmente como na prática administrativa ou docência, tendo começado como Inspetor Geral de Ensino na Bahia em 1924 e lá permaneceu até 1928 quando passou a lecionar Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador. Em 1931 assume a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal no Rio de Janeiro. Teve participação na Associação Brasileira de Educação (ABE). Ocupou a Secretaria de Educação da Bahia em meados de 1946 a 1950, ano em que inaugurou a Escola-Parque que oferecia educação integral às crianças. Em 1951 assume no Rio de Janeiro a Secretaria Geral da CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. No ano seguinte assume a diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) permanecendo até o ano de 1964. Participou ativamente das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961). No ano de 1962 assumiu a reitoria da UnB e assim continuou sua trajetória até sua morte em 1971. (NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. In. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>, acesso em 12/2013).

Para Anísio Teixeira a “educação não é privilégio”, mas um direito de todos. Para ele o acesso à educação era fator determinante para que os indivíduos adquirissem autonomia para a vida em sociedade. Nestes moldes, concebeu uma educação voltada não apenas para as crianças, mas para adolescentes e adultos. Além de sua preocupação de estruturar a docência como profissão e os espaços destinados às escolas para abranger o maior número possível de matrículas. Tudo voltado para democratizar a educação.

Foi defensor da escola pública em tempo integral com uma estrutura que permitisse o acesso a boas condições de alimentação, lazer, cultura, que para ele, representava o caminho para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Por causa de suas ideias foi perseguido e as circunstâncias de seu falecimento em 1971 foram suspeitas. (NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. In. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>, acesso em 12/2013).

pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige”.

A tendência à democracia, acima citada pelo autor, e o industrialismo que imprimiu ao homem uma nova visão intelectual como filho da ciência e da sua aplicação, proporcionando-lhe uma visão de sua integração e interdependência com o mundo – atuaram para transformar o sentido da educação. O autor assim sustentou para explicar que a escola – a educação formal - sofre transformações ao longo do tempo assim como as outras ciências⁷¹.

O atual contexto social é de extrema complexidade, conforme citado anteriormente. O apelo ao tratamento igualitário contemporaneamente, devido, principalmente, à evolução da concepção de direitos humanos, dirige-se ao respeito às diferenças e não mais à tentativa de “uniformização” para atingir a igualdade. A igualdade está no respeito às diferenças.

Neste diapasão, importa citar, novamente, as lições de Anísio Teixeira⁷² para quem “*a escola deve prover oportunidade para a prática da democracia – cada indivíduo contando plenamente como uma pessoa*”.

Defende-se a educação como um direito, uma via de acesso à vida social democrática. Através da educação, o indivíduo deve ser preparado para participar da vida política e social, e atuar ativamente nas decisões da sociedade a que pertence⁷³. Nesse sentido completa Teixeira:

Para que essa experiência se faça em condições apropriadas, a sociedade terá de oferecer a todos os indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano⁷⁴.

É a educação um direito voltado para proporcionar ao indivíduo as condições necessárias para a defesa e exercício dos próprios direitos conforme se depreende do artigo 205 da Constituição Federal “*(...) pleno desenvolvimento da pessoa, capacitação para o trabalho e exercício da cidadania*”.

Sobre os fundamentos democráticos da educação, Teixeira informa que no século XVIII:

⁷¹ TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A escola progressiva ou a transformação da escola**. 6ª edição, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, pp. 30-5.

⁷² TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A escola progressiva ou a transformação da escola**. 6ª edição, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 41-2.

⁷³ TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 14.

⁷⁴ TEIXEIRA, **Educação é um direito**. p. 14.

(...) a libertação do indivíduo, em uma nova sociedade, organizada na base de um novo saber (científico), ainda em germe, mas que se esperava poder desenvolver-se e permitir a elaboração, com a contribuição de todos, de uma civilização materialmente desenvolvida e moralmente justa. Para tanto, se destruiu a ordem feudal e aristocrática vigente através de uma revolução política onde foram lançadas as bases do Estado moderno com o sufrágio universal, o mandato temporário e a tácita responsabilidade dos eleitos perante os eleitores, no entanto, não se percebeu que esse novo regime dependia de um novo nível educacional da humanidade⁷⁵.

Nesse momento da história sobrepujava o individualismo, assim, a educação, o alimento, a casa e a roupa, eram adquiridos pela iniciativa e à custa do próprio indivíduo⁷⁶. O resultado foi o crescimento da desigualdade social. Conforme explica Teixeira, “*o movimento educacional dos fins do século dezenove e começo do século vinte, caracterizou-se como um movimento de educação limitada, em rigor de treino das chamadas massas, mantendo-se o sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares*”⁷⁷, o que impossibilitou ao indivíduo uma atuação efetiva no destino da sociedade em que pertencia.

Neste sentido, o educador defendeu um sistema de educação para todos num “regime de inteligência e de responsabilidade também para todos” a fim de proporcionar ao indivíduo as condições necessárias para a sua participação plena na sociedade democrática⁷⁸. Anísio Teixeira, um dos principais nomes em educação no Brasil, concebia, portanto, a educação como condição para o pleno exercício da democracia⁷⁹.

Para ele, a inteligência não era algo inato, mas um produto social da educação e do cultivo, que possibilitava o *desenvolvimento das potencialidades do organismo humano*⁸⁰. Por sua vez, o indivíduo que vivia em uma sociedade politicamente organizada devia estar capacitado a servir ao respectivo regime do Estado ao qual pertencia, fosse ele um regime totalitário ou democrático, neste sentido justificando o interesse público quanto à educação - um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada⁸¹.

O homem é um ser social o que se constatou, conforme Teixeira, pela insuficiência das teorias democráticas de liberdade individual e de *laissez-faire* do século XIX. Conforme explica, o individual não se opõe ao social, assim como o social não se opõe ao individual. E completa:

(...) sua existência e seus comportamentos são sempre sociais, pois, sociais são tanto seus desajustamentos, quanto seus ajustamentos. Não é a sua

⁷⁵ TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 18.

⁷⁶ TEIXEIRA, **Educação é um direito**. p. 18.

⁷⁷ TEIXEIRA, **Educação é um direito**. p. 19.

⁷⁸ TEIXEIRA, *op. cit.* p. 25.

⁷⁹ TEIXEIRA, *op. cit.* p. 25.

⁸⁰ TEIXEIRA, *op. cit.* p. 30.

⁸¹ TEIXEIRA, *op. cit.* p. 31.

‘natureza’, como algo de absoluto, que precisa de ser reduzida, constringida, para se fazer social, sendo tanto mais ‘livre’, quanto menos sociedade lhe impusermos. A verdade é quase o contrário. O que lhe falta é sociedade e quanto mais sociedade tiver mais livre será ⁸².

O autor defendeu uma escola progressiva no sentido de preparar o indivíduo para viver em uma sociedade que se encontra em constante evolução. Daí também se justifica o interesse público pela educação. Tendo em vista uma sociedade complexa e múltipla como a atual – o autor já a previa em 1968 quando escreveu essa obra – Educação é um Direito - e o fato de ser a educação a formar o indivíduo para atuar nesse contexto, se explica a necessidade de as instituições educativas serem *“exemplos de instituições integradas, humanas e pessoais, nas quais os educandos sejam iniciados na experiência de integração, graças a um meio que guarde as qualidades do meio ainda pequeno, mais simples e mais puro, em oposição ao grande meio complexo, tumultuoso e divergente em que ele irá viver e no qual ingressará com o viático de sua formação escolar”* ⁸³.

A escola pública é instrumento de integração e coesão da grande sociedade que é o Estado e é por meio dela que ocorre a transformação do próprio Estado em uma grande comunidade, portanto, *“O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde (a educação), mas o Estado que dela depende como condição ‘sine qua non’ do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação”* ⁸⁴.

Importa salientar, portanto, um aspecto circular da educação no Estado Democrático de Direito. Se por um lado constitui um direito de todos e um dever do Estado, por outro, se constitui em uma condição para a perpetuação do Estado, mormente, do Estado Democrático de Direito. O Estado será mais democrático à medida que os seus cidadãos tenham acesso à educação de qualidade. O indivíduo instruído e consciente dos seus direitos é um indivíduo autônomo, pronto para contribuir com a sociedade no exercício pleno da cidadania.

⁸² TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 33.

⁸³ Idem, ibidem. O autor explica que a escola será o primeiro ambiente em que o indivíduo experimentará e deve aí estar integrado vivenciando o dia-a-dia da forma mais simples inerente a um ambiente menor e menos complexo para mais tarde estar capacitado a enfrentar ambiente mais complexo e tumultuoso proporcionado pela própria vida.

⁸⁴ Idem, p. 36.

3.1 – Características dos Direitos Fundamentais como subsídio para uma análise da Educação como Direito Fundamental social das pessoas com deficiência

Importa abordar a educação como um direito fundamental social. Para tanto, necessário compreender as principais características e aspectos dos direitos fundamentais partindo da teoria dos direitos fundamentais.

Defende-se que “os direitos fundamentais constituem a base axiológica e lógica sobre a qual se assenta um ordenamento jurídico”⁸⁵. A fundamentalidade do direito se revela, sob o aspecto material, pelo seu conteúdo – referência aos valores supremos do ser humano e preocupação com a promoção da dignidade da pessoa humana – e, sob o aspecto formal pela sua posição normativa – encontrando-se expresso no ordenamento jurídico como norma constitucional. Concorrem, portanto, para a fundamentalidade do direito os aspectos, tanto material quanto formal⁸⁶.

No entanto, há que se considerar a existência de alguns direitos que, apesar de sua evidente fundamentalidade, não se encontram positivados no texto constitucional, daí se concluir pelo catálogo exemplificativo dos direitos fundamentais, considerando-se “*o regime e princípios adotados pela Constituição ou tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte*”, nos termos do artigo 5º, § 2º da Constituição Federal. Com essa afirmativa objetiva-se ressaltar que não há necessidade de positivação no texto constitucional, no catálogo dos direitos fundamentais, para se falar em direito fundamental, a fundamentalidade é da essência do direito.

Nesse sentido afirma Ingo Wolfgang Sarlet⁸⁷:

[...] com base no nosso direito constitucional positivo e integrando a perspectiva material e formal já referida, entendemos que os direitos fundamentais podem ser conceituados como aquelas posições jurídicas concernentes às pessoas, que, do ponto de vista do direito constitucional positivo, foram, por seu conteúdo e importância (fundamentalidade material), integradas ao texto da Constituição e, portanto, retiradas da esfera de disponibilidade dos poderes constituídos (fundamentalidade formal), bem como as que, pelo seu objeto e significado possam lhes ser equiparados, tendo, ou não, assento na Constituição formal (aqui consideramos a abertura material consagrada no art. 5º, § 2º da CF/88 ...) que prevê o reconhecimento

⁸⁵ ROTHENBURG, Walter Claudius. **Direitos Fundamentais e suas características**. In. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Constitucional e Internacional, vol. 29, p. 55, Out. 1999.

⁸⁶ Idem ROTHENBURG.

⁸⁷ SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito do Consumidor, vol. 30, p. 97, Abr./1999.

de direitos fundamentais implícitos, decorrentes do regime e dos princípios da Constituição, bem como direitos expressamente positivados em tratados internacionais.

Também a Constituição Portuguesa de 1976 (art. 16, 1) assim prescreve “*os direitos fundamentais consagrados na Constituição não excluem quaisquer outros constantes das leis e das regras aplicáveis de Direito Internacional*”, o regime dos direitos, liberdades e garantias aplica-se “*aos direitos fundamentais de natureza análoga previstos na Constituição e na lei*”⁸⁸.

Ressalte-se que os direitos fundamentais constituem, como afirmado, os valores supremos da pessoa humana, possuindo conteúdo mínimo de promoção e proteção da dignidade da pessoa⁸⁹. Importa, portanto, sobrelevar o aspecto universal dos direitos fundamentais que os alça à posição de “*inerentes à condição humana*”⁹⁰.

Jorge Miranda⁹¹ argumenta, no entanto, que o apelo ao direito Natural, ao valor e à dignidade da pessoa humana não basta para “*dilucidar a problemática constitucional dos direitos fundamentais, porquanto o âmbito desses direitos vai muito para além da fundamentação própria do Direito natural*”, pois são os direitos fundamentais, tão latos e numerosos que não poderiam “*entroncar*” todos na natureza e na dignidade da pessoa.

Alexy⁹² ressalta a vertente democrática dos direitos fundamentais afirmando que “*são democráticos, porque eles, com a garantia dos direitos de liberdade e igualdade, asseguram o desenvolvimento e existência de pessoas que, em geral, são capazes de manter o processo democrático na vida e porque eles, com a garantia da liberdade de opinião, imprensa, radiodifusão, reunião e associação, assim como com o direito eleitoral e com as liberdades políticas asseguram as condições funcionais do processo democrático*”.

Para Sarlet⁹³, os direitos fundamentais estão protegidos tanto do legislador ordinário, quanto do poder constituinte reformador, pois integram o rol das “*cláusulas pétreas*” (art. 60, § 4º, IV da CF/88).

⁸⁸ MIRANDA, Jorge. **Direitos Fundamentais na Ordem Constitucional Portuguesa**. In. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Público n. 82/05, Abr-Jun/1987, p. 2.

⁸⁹ SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito do Consumidor, vol. 30, p. 97, Abr./1999.

⁹⁰ ROTHENBURG, Walter Claudius. **Direitos Fundamentais e suas características**. In. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Constitucional e Internacional, vol. 29, p. 55, Out. 1999.

⁹¹ MIRANDA, Jorge. **Direitos Fundamentais na Ordem Constitucional Portuguesa**. In. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Público n. 82/05, Abr-Jun/1987, p. 2.

⁹² ALEXY, Robert. **Direitos Fundamentais no Estado Constitucional Democrático. Para a relação entre direitos do homem, direitos fundamentais, democracia e jurisdição constitucional**. In. Revista de Direito Administrativo, Vol. 217, Jul/Set 1999, p. 65.

⁹³ SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito do Consumidor, vol. 30, p. 97, Abr./1999, p. 2.

O mesmo autor, conduzindo-se por Alexy e J.J. Gomes Canotilho classifica os direitos fundamentais levando em consideração sua perspectiva multifuncional. Nesse sentido, segue distinguindo-os primeiramente em dois grupos: i) os direitos fundamentais na condição de direitos de defesa; e ii) os direitos fundamentais como direitos a prestações. Esses últimos subdivididos também em dois grupos: o dos direitos a prestações em sentido amplo (englobando os direitos à proteção e à participação na organização e procedimento no âmbito do Estado) e o dos direitos a prestações em sentido estrito⁹⁴.

Como direitos de defesa, os direitos fundamentais de matriz liberal-burguesa, constituem garantias ao indivíduo contra as ingerências do Estado em sua liberdade pessoal e propriedade⁹⁵. Nesse sentido os direitos fundamentais objetivam a limitação do poder estatal assegurando ao indivíduo uma esfera de liberdade e lhe outorgando um direito subjetivo que lhe permita evitar interferências indevidas no âmbito de proteção dos direitos fundamentais ou mesmo a eliminação de agressões que esteja sofrendo em sua esfera de autonomia pessoal⁹⁶.

Os direitos de defesa ou direitos de liberdade compõem a primeira geração dos direitos fundamentais.

Ao lado da concepção dos direitos fundamentais como direitos de defesa das ingerências do Estado no âmbito das liberdades individuais, considera-se que incumbe, também ao Estado, através de uma postura ativa dos poderes públicos, possibilitar a conquista e manutenção da liberdade pelo indivíduo configurando, assim, uma outra função dos direitos fundamentais. Nesse sentido sustenta Sarlet⁹⁷:

[...] a tarefa de colocar à disposição os meios materiais e implementar as condições fáticas que possibilitem o efetivo exercício das liberdades fundamentais, os direitos fundamentais a prestações objetivam, em última análise, a garantia não apenas da liberdade-autonomia (liberdade perante o Estado), mas também da liberdade por intermédio do Estado, partindo da premissa de que o indivíduo, no que concerne à conquista e manutenção de sua liberdade, depende em muito de uma postura ativa dos poderes públicos.

Está em comento, portanto, os direitos fundamentais sociais, de cunho prestacional, cuja categoria de direitos persegue a implementação da igualdade real, que possibilita também ao indivíduo o exercício de sua liberdade real. O autor explica que, no contexto de Estado social e democrático de direito os valores da liberdade e igualdade devem ser vistos sob uma perspectiva complementar. E explica:

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ Idem, p. 3.

⁹⁶ Idem, ibidem.

⁹⁷ Idem, ibidem.

Se na concepção liberal os valores da liberdade e da igualdade, compreendidos numa acepção meramente formal, encontram-se em rota de colisão, num Estado social e democrático de Direito apenas podem ser encarados numa perspectiva complementar. É de observar, ainda, que os direitos sociais a prestações, por almejarem a igualdade real, que não se estabelece por si mesma, acabam servindo à plena realização das liberdades (e, portanto, à liberdade real), já que cumprem a função de promover a redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais que atuam como fatores impeditivos da liberdade real⁹⁸.

José Afonso da Silva⁹⁹, por sua vez, realça a função dos direitos a prestações positivas pelo Estado como direitos que “*tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais*”, se ligando, portanto, ao direito de igualdade:

[...] são prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade.

Os direitos fundamentais sociais possuem objeto diverso dos direitos fundamentais de defesa, por esse motivo, embora situados formalmente no catálogo dos direitos fundamentais, reclamam um tratamento diferenciado pelo Estado exigindo-lhe uma posição ativa sob os aspectos econômicos e sociais, o que também explica as dificuldades para a sua efetivação.

Não se pode desconsiderar a controvérsia quanto ao reconhecimento dos direitos sociais como categoria jurídica essencial, condição remanescente do Estado Liberal que apenas reconhecia como direitos fundamentais os direitos civis e políticos¹⁰⁰. Os argumentos nesse sentido são variados, mas o aspecto financeiro, por vezes, é mais realçado. Assim, é possível explicar as dificuldades encontradas para sua efetivação, ou seja, porque demandam conduta positiva do Estado, principalmente, se comparados aos direitos civis e políticos, que, ao contrário, demandam conduta negativa do Estado. Por isso os direitos sociais são chamados também de direitos prestacionais¹⁰¹.

Os direitos sociais a prestações como saúde, educação, moradia, em regra, exigem que o Estado atue proporcionando ao indivíduo, colocando-lhe à disposição, a possibilidade de usufruir efetivamente desses direitos o que implica no dispêndio de recursos materiais

⁹⁸ SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito do Consumidor, vol. 30, p. 97, Abr./1999, p. 6.

⁹⁹ SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24 ed. São Paulo: Editora Malheiros Editores, 2005, pp. 285-286.

¹⁰⁰ VELLO, Renata Pinto Coelho. **O Ativismo Judicial e o Direito Fundamental à Educação**. In. Educação como Direito Fundamental. Org.: Gilsilene Passon P Francischetto. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 98.

¹⁰¹ Idem, VELLO, p. 99.

(financeiros, de pessoal, estruturais) como já dito, que por sua vez estão associados também a uma conjuntura econômica.

Conforme explica Sarlet, esses direitos diferenciam-se dos direitos de defesa também, e em última análise, pela sua estrutura jurídico-normativa. Enquanto a maioria dos direitos de defesa não costuma ter sua eficácia e aplicabilidade questionadas, já que sua efetividade depende de operação de cunho eminentemente jurídico, os direitos sociais à prestação necessitam, conforme a maior parte da doutrina, de uma regulamentação legislativa para sua concretização, além das circunstâncias econômicas e sociais. Isso explica, também, o fato de as normas referentes aos direitos fundamentais sociais serem chamadas pela doutrina de normas de natureza programática¹⁰², ou seja, normas voltadas para estabelecer os fins, os objetivos do Estado.

Importa invocar aqui o artigo 5º, § 1º da Constituição Federal, que assim dispõe: “*As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata*”. A Constituição Federal, conforme se verifica, determina, expressamente, que os direitos fundamentais possuem aplicabilidade imediata.

José Afonso da Silva¹⁰³ explica que “*o problema que se coloca agudamente na doutrina recente consiste em buscar mecanismos constitucionais e fundamentos teóricos para superar o caráter abstrato e incompleto das normas definidoras de direitos sociais, ainda concebidas como programáticas, a fim de possibilitar sua concretização prática*”.

Sarlet¹⁰⁴ aduz, quanto ao artigo 5º, § 1º da Constituição Federal de 1988, que este gera uma *presunção em favor* da aplicabilidade imediata das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais para concluir mais à frente que a “*aplicabilidade imediata e eficácia plena assumem a condição de regra geral, ressalvadas exceções que, para serem legítimas, dependem de convincente justificação à luz do caso concreto*” (grifei).

Almeida afirma que a aplicabilidade dos direitos fundamentais é um dos temas mais importantes da atualidade, constituindo princípio essencial da teoria dos direitos fundamentais. Nesse diapasão sustenta que “*a ordem jurídica adequada é aquela que garante*

¹⁰² SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito do Consumidor, vol. 30, p. 97, Abr./1999, p. 7.

¹⁰³ SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3ª. Edição. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 140.

¹⁰⁴ SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais – Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional**. Livraria do Advogado Editora. Porto Alegre, 2009, p. 271.

*e impõe a eficácia imediata dos direitos e garantias fundamentais como núcleos indisponíveis de uma Constituição democrática, como é o caso da brasileira de 1988”*¹⁰⁵.

Ao analisar o problema da eficácia, especificamente quanto aos direitos sociais na sua dimensão prestacional, o eminente professor Ingo Wolfgang Sarlet afirma que os referidos direitos são, inequivocamente, autênticos direitos fundamentais, constituindo, em razão disto, sua imediata aplicabilidade conforme disposto no art. 5º, § 1º, da Constituição de 1988.

O autor explica que embora os direitos fundamentais prestacionais possuam uma menor densidade normativa ao nível da Constituição, sempre estarão aptos a gerar efeitos jurídicos, aplicando-se a eles a regra geral de que inexistente norma constitucional destituída de eficácia e aplicabilidade. A medida da eficácia que cada direito fundamental prestacional pode desencadear dependerá sempre de sua forma de positivação no texto constitucional e das peculiaridades de seu objeto¹⁰⁶.

Importa salientar que o objeto dos direitos sociais de natureza prestacional se constitui em colocar à disposição, ou mesmo criar, prestação que objetive a realização da igualdade material, garantindo ao povo sua participação na distribuição de bens sejam eles materiais ou imateriais¹⁰⁷.

No que se refere, portanto, à eficácia das normas constitucionais definidoras dos direitos fundamentais sociais, conforme mencionado anteriormente, e que está diretamente ligado à aplicabilidade (i) mediata dos direitos fundamentais sociais, é certo afirmar que ainda, grande parte da doutrina pende pela sua natureza programática, ou seja, que as referidas normas se tratam de normas voltadas para estabelecer os fins e objetivos do Estado. Devido a isso, são consideradas de aplicabilidade mediata e eficácia limitada, portanto, de regra, não produzem efeitos jurídicos, sem o desdobramento da legislação infranconstitucional¹⁰⁸.

José Afonso da Silva¹⁰⁹ afirma a eficácia limitada das normas programáticas. Ele ressalta três razões sobre a relevância do estudo da eficácia e aplicabilidade das normas programáticas, onde se acham os direitos sociais, dentre as quais, o fato de que “*tais normas*

¹⁰⁵ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 332.

¹⁰⁶ Idem SARLET, p. 281. O autor cita principalmente quanto à força jurídica variável dos direitos sociais o estudo de N. Jacobs.

¹⁰⁷ SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais – Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional**. Livraria do Advogado Editora. Porto Alegre, 2009, p. 282.

¹⁰⁸ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto**. São Paulo: Editora Baraúna, 2012, p. 110.

¹⁰⁹ SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3ª. Edição. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 139.

traduzem os elementos sócio-ideológicos da constituição, bem como, indicam os fins e objetivos do Estado, o que importa definir o sentido geral da ordem jurídica”.

Ada Pellegrini Grinover¹¹⁰ explica que *“a transição entre o Estado liberal e o Estado social promove alteração substancial na concepção do Estado e de suas finalidades. Nesse quadro, o Estado existe para atender ao bem comum e, conseqüentemente, satisfazer direitos fundamentais e, em última análise, garantir a igualdade material entre os componentes do corpo social”.*

Argumenta a autora que a Constituição Federal de 1988 no art. 3º fixou os objetivos fundamentais do Estado dentre os quais, insere-se o inciso III – erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Para atingir os objetivos fundamentais, o Estado tem que se organizar no *facere e praestare*, incidindo sobre a realidade social, e, é aí que surge o Estado Democrático de Direito¹¹¹.

Almeida, por sua vez, afirma que *o Estado Democrático de Direito é o Estado da justiça material; é o Estado da transformação com justiça da realidade social*, e reitera sustentando que *“o combate à pobreza e às desigualdades sociais é o seu principal desafio e fonte que nutre a dinamicidade do Direito e da própria ordem jurídica objetivamente considerada”.* Para ele o Direito é instrumento de combate à pobreza e desigualdades sociais¹¹².

Grinover¹¹³ colaciona o conceito de políticas públicas dado pelo i. professor Oswaldo Canela Júnior para explicar que visam à realização dos objetivos do Estado, conforme abaixo:

Por política estatal – ou políticas públicas – entende-se o conjunto de atividades do Estado tendentes a seus fins, de acordo com metas a serem atingidas. Trata-se de um conjunto de normas (Poder Legislativo), atos (Poder Executivo) e decisões (Poder Judiciário) que visam à realização dos fins primordiais do Estado.

Como toda atividade política (políticas públicas) exercida pelo Legislativo e pelo Executivo deve compatibilizar-se com a Constituição, cabe ao Poder Judiciário analisar, em qualquer situação, e desde que provocado, o que se convencionou chamar de ‘atos de governo’ ou ‘questões políticas’, sob o prisma do atendimento dos fins do Estado (art. 3º da CF).

¹¹⁰ GRINOVER, Ada Pellegrini. **O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas.** In: GRINOVER, Ada Pellegrini e WATANABE, Kazuo (Coord). O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 126.

¹¹¹ Idem GRINOVER, p. 128.

¹¹² ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da Summa Divisio Direito Público e Direito Privado por uma nova Summa Divisio Constitucionalizada.** Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 414.

¹¹³ GRINOVER, Ada Pellegrini. **O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas.** In: GRINOVER, Ada Pellegrini e WATANABE, Kazuo (Coord). O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 129.

Argumenta a autora¹¹⁴ que o Poder Judiciário, como *forma de expressão do poder estatal*, no Estado Democrático de Direito, deve estar alinhado com os escopos do próprio Estado, encontrando-se constitucionalmente vinculado à política estatal. Neste sentido defende o controle da constitucionalidade das políticas públicas pelo Poder Judiciário que o fará, “tanto sob o prisma da infringência frontal à Constituição pelos atos do Poder Público, quanto por intermédio do cotejo desses atos com os fins do Estado”.

Nesse sentido entendeu o Ministro Celso de Mello na relatoria do julgado RTJ 185/794-796:

A omissão do Estado – que deixa de cumprir, em maior ou menor extensão, a imposição ditada pelo texto constitucional – qualifica-se como comportamento revestido da maior gravidade político-jurídica, eis que, mediante inércia, o Poder Público também desrespeita a Constituição, também ofende direitos que nela se fundam e também impede, por ausência de medidas concretizadoras, a própria aplicabilidade dos postulados e princípios da Lei Fundamental¹¹⁵.

Pergunta-se, qual será o critério utilizado, pelo Poder Judiciário, para justificar a sua intervenção nas políticas públicas? Para a i. professora, mais uma vez, será com a aplicação do princípio da razoabilidade, diante do “mínimo existencial” que poderá corrigir uma política pública equivocada. Mas o que se entende por mínimo existencial?

Grinover explica que “os direitos cuja observância constitui objetivo fundamental do Estado (art. 3.º da CF), e cuja implementação exige a formulação de políticas públicas, apresentam um *núcleo central*, ou *núcleo duro*, que assegura o *mínimo existencial* necessário a garantir a dignidade humana.

A autora argumenta que “o mínimo existencial é considerado um direito às *condições mínimas de existência humana digna* que exige prestações positivas por parte do Estado”. Ela explica que costumam ser incluídos no mínimo existencial, entre outros, o direito à educação fundamental, o direito à saúde básica, o saneamento básico, a concessão de assistência social, a tutela do meio ambiente, o acesso à justiça¹¹⁶.

Grinover¹¹⁷ salienta que a implementação de uma política pública depende, em primeira instância, de disponibilidade financeira – a chamada reserva do possível e que, o argumento usual da Administração Pública, refere-se à inexistência de verbas para

¹¹⁴ Idem, GRINOVER, p. 129.

¹¹⁵ BRASIL, Supremo Tribunal Federal. Informativo 520. In: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo520.htm>, acesso em 24/05/2015.

¹¹⁶ GRINOVER, Ada Pellegrini. **O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas**. In: GRINOVER, Ada Pellegrini e WATANABE, Kazuo (Coord). *O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 132.

¹¹⁷ Idem GRINOVER, p. 138.

implementá-la. No entanto, adverte que não basta ao Poder Público, a alegação de falta de recursos, devendo a Administração fazer prova o que foi alegado, vigorando, inclusive, no caso, por analogia, a regra de inversão do ônus da prova, do artigo 6º, VIII do CDC, ou mesmo, a regra da distribuição dinâmica do ônus da prova à parte que estiver mais próxima dos fatos e tiver mais facilidade de prová-los¹¹⁸.

Almeida, por sua vez, explica que a referida “reserva do possível” trata-se de uma adaptação da jurisprudência alemã. Segundo essa cláusula, os direitos a prestações positivas estão sujeitos à reserva do possível, ou seja, a construção de direitos subjetivos a prestações materiais de serviços públicos pelo Estado dependem da disponibilidade de recursos. No entanto, ao ver do autor, sua aplicação no nosso ordenamento comporta interpretação restritiva, devido à sua incompatibilidade com o sistema constitucional brasileiro¹¹⁹.

O professor explica que a análise doutrinária da “reserva do possível” é feita, geralmente, em duas dimensões: i) uma fática – onde é aferida condição econômica do Poder Público para o cumprimento de determinado direito; outra, ii) jurídica – relativa à necessidade de prévia dotação orçamentária como limite para o cumprimento imediato de decisões judiciais relativas a políticas públicas¹²⁰.

Nesse diapasão contesta, que além de não haver na Constituição Federal brasileira fundamento jurídico que justifique a exigência de reserva do possível na dimensão jurídica – alegação de necessidade de previsão orçamentária como condição para a implementação de políticas públicas -, é de se considerar a gravidade da situação de exclusão social vivenciada no país, sendo visceral que se impeça a importação desarrazoada de concepções teóricas de países denominados de “Primeiro Mundo”¹²¹.

Sarlet, por sua vez, acrescenta uma terceira dimensão às dimensões fática e jurídica para a reserva do possível. Para ele, além da disponibilidade de recursos (limite fático) e da possibilidade jurídica (alegação de necessidade de dotação orçamentária, repartição de competências no âmbito do Estado, etc.), na perspectiva do eventual titular de um direito à prestação social, deve ser averiguada a razoabilidade da exigência imposta à sociedade.

¹¹⁸ Idem, Ibidem.

¹¹⁹ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 466.

¹²⁰ FREIRE JUNIOR, Américo Bedê *apud* ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 466-7.

¹²¹ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 466.

Portanto, ele acolhe decisão da Corte Constitucional Federal da Alemanha que firmou jurisprudência neste sentido¹²².

Almeida é veemente ao afirmar que a alegação de reserva do possível constitui um desrespeito à Constituição, assim, dependendo da urgência da situação concreta, o Poder Judiciário poderá ordenar a implementação imediata de política pública específica ou iniciar a sua implementação, podendo inclusive, se a situação comportar, estabelecer medidas para sua previsão orçamentária, fixando prazos para cumprimento da obrigação de sua implementação¹²³.

Grinover¹²⁴, no mesmo sentido, afirma que nos casos de urgência e de violação ao mínimo existencial, o princípio da reserva do possível não deve constituir obstáculo para a imediata satisfação do direito.

Importa colacionar os fundamentos da relatoria do Ministro Celso de Mello na ADPF nº 45 no sentido de que somente quando comprovada objetivamente a incapacidade econômico-financeira da pessoa estatal é que dela não poderá ser exigida, de imediato, a efetivação do comando fundado na Constituição¹²⁵.

É que a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais – além de caracterizar-se pela gradualidade de seu processo de concretização – depende, em grande medida, de um inescapável vínculo financeiro subordinado às possibilidades orçamentárias do Estado, de tal modo que, comprovada, objetivamente, a incapacidade econômico-financeira da pessoa estatal, desta não se poderá razoavelmente exigir, considerada a limitação material referida, a imediata efetivação do comando fundado na Carta Política. Não se mostra lícito, no entanto, ao Poder Público, em tal hipótese, mediante indevida manipulação de sua atividade financeira e/ou político-administrativa, criar obstáculo artificial que revele o ilegítimo, arbitrário e censurável propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar o estabelecimento e a preservação, em favor da pessoa e dos cidadãos, de condições materiais mínimas de existência. (ADPF N. 45, o Ministro do STF e relator no processo, Celso de Mello)¹²⁶.

Relevante destacar que o legislador constituinte materializou na Constituição os direitos fundamentais que entendeu possibilitarem a construção de um país livre, justo e

¹²² SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais – Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional**. Livraria do Advogado Editora. Porto Alegre, 2009, pp. 286-7.

¹²³ Idem, ALMEIDA, p. 468.

¹²⁴ GRINOVER, Ada Pellegrini. **O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas**. In: GRINOVER, Ada Pellegrini e WATANABE, Kazuo (Coord). **O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 138.

¹²⁵ Idem ALMEIDA p. 468.

¹²⁶ BRASIL, Brasília. Supremo Tribunal Federal. **Informativo 345**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm>>. Acesso em 25/05/2015.

solidário, o que não pode se tornar inócuo, sem efeito. Para concretizar o que nela está escrito é preciso aproximar o ideal do real, neste sentido escreveu Clève: “*que o direito Constitucional se realiza, verdadeiramente, na transformação dos princípios constitucionais, dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e dos direitos fundamentais em verdadeiros dados inscritos em nossa realidade existencial*”¹²⁷.

Faz-se necessário ressaltar mais uma vez o que salienta Almeida e que a finalidade do Estado Democrático de Direito é a transformação da realidade social com a implantação da igualdade material. Nesse contexto a igualdade assume conteúdo substancial estando ligada à necessidade de efetivação dos direitos e garantias fundamentais¹²⁸.

Acerca da problemática referente à eficácia dos direitos sociais enquanto direitos subjetivos a prestações, nas palavras de Sarlet, “cuida-se de deslindar se, até que ponto e sob que condições é possível, com base numa norma proclamatória de direito fundamental social, reconhecer-se ao particular um direito subjetivo individual, isto é, a possibilidade de exigir judicialmente do Estado uma determinada prestação material”¹²⁹ dentre os quais cita o autor o próprio direito à educação, objeto do estudo.

Acerca da possibilidade de, tão-somente com base no texto constitucional que contenha a previsão de um direito social, ser possível ao indivíduo dirigir-se diretamente ao judiciário a fim de reclamá-lo, afirma-se por certo que sim, mormente quanto ao direito à educação em comento, previsto na Constituição Federal de 1988, (art. 6º e art. 205 até 214). Para tanto resta suficiente mencionar que o artigo 208, § 1º é expresso: “*o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo*” sendo que mais adiante, o mesmo art. 208, em seu § 2º estabelece a possibilidade de responsabilização da autoridade competente pelo não oferecimento, ou oferta irregular deste ensino obrigatório e gratuito¹³⁰.

Em consonância com o dispositivo acima citado, o STF se posicionou, quanto ao direito à educação infantil, no acórdão abaixo transcrito da relatoria do Ministro Celso de Mello por ocasião do julgamento do AI 677274/SP:

EMENTA: CRIANÇA DE ATÉ CINCO ANOS DE IDADE. ATENDIMENTO EM CRECHE E EM PRÉ-ESCOLA. EDUCAÇÃO INFANTIL. DIREITO ASSEGURADO PELO PRÓPRIO TEXTO

¹²⁷ CLÈVE, Clemerson Merlin. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais Sociais**. In. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Constitucional e Internacional. Vol. 54, p. 28, Jan/2006.

¹²⁸ ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da Summa Divisio Direito Público e Direito Privado por uma nova Summa Divisio Constitucionalizada**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008, p. 173.

¹²⁹ SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais – Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional**. Livraria do Advogado Editora. Porto Alegre, 2009, p. 300.

¹³⁰ Idem SARLET, p. 335.

CONSTITUCIONAL (CF, ART. 208, IV, NA REDAÇÃO DADA PELA EC Nº 53/2006). COMPREENSÃO GLOBAL DO DIREITO CONSTITUCIONAL A EDUCAÇÃO. DEVER JURIDICO CUJA EXECUÇÃO SE IMPÕE AO PODER PÚBLICO, NOTADAMENTE AO MUNICÍPIO (CF, ART. 211, § 2º). AGRAVO IMPROVIDO.

A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art. 208, IV).

Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe, ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das “crianças até 5 (cinco) anos de idade” (CF, art. 208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar, injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da Constituição Federal. [...] AI 677274/SP, relator Ministro Celso de Mello¹³¹.

Portanto, é possível, tanto na dimensão coletiva, ou seja, através do controle das políticas públicas educacionais, quanto numa dimensão individual, recorrer diretamente ao Poder Judiciário a fim de ver efetivado o direito social à educação.

3.2 - A Educação Inclusiva como Direito Fundamental

É certo que o direito à educação, constitucionalmente previsto como direito público subjetivo de todos, deve ser considerado garantido às pessoas com deficiência, na perspectiva inclusiva, conforme se amolda atualmente.

Constitucionalmente, vislumbra-se o direito à educação como condição para *o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para trabalho e exercício da cidadania*, portanto, o direito à educação é condição de inclusão do indivíduo na sociedade.

A educação formal possibilita o desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a vida em sociedade de forma produtiva e participativa, e com o objetivo de torná-la um sujeito autônomo na condução da própria vida. Por isso se diz que o direito fundamental à educação está diretamente ligado à dignidade da pessoa.

Por outro lado, é de se admitir que, ainda hoje, a diferença, seja ela de raça, cor, sexo, compleição física, é fator discriminatório, embora o ordenamento proíba; e que, por sua vez, fomenta a desigualdade dos indivíduos na sociedade.

¹³¹ BRASIL. Brasília. Supremo Tribunal Federal. **Informativo 520**. Disponível em. <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo520.htm>. Acesso em 25/05/2015.

Neste sentido escreveu Cury¹³²:

(...) os sujeitos vitimizados continuam a ser os mesmos: negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Em uma palavra: os que são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda.

É de se considerar, no entanto, que a escola também é cenário de exclusão. Conforme explica Cury¹³³, “*situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela*”.

O ambiente escolar, portanto, reproduz o cenário de inclusão/exclusão do ambiente maior que é o ambiente social. Neste sentido Cury¹³⁴:

Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nesta contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições.

A relevância de trazer à tona essa problemática de exclusão dentro e fora do ambiente escolar, proporcionada pela condição de desigualdade socioeconômica está em dilucidar que o ensino/aprendizagem sofre impacto dessa correlação entre sociedade e educação, e esse impacto deve ser levado em consideração na elaboração das políticas públicas educacionais, conforme explica Cury¹³⁵.

Nesta contextura de exclusão se inserem vários grupos, dentre os quais, o das crianças com deficiência. Se a condição socioeconômica é fator de exclusão e deve ser considerada para a elaboração das políticas educacionais, também as condições inerentes às crianças com deficiência devem ser consideradas.

Essa advertência feita pelo autor deve ser aqui colacionada para demonstrar que a sociedade está diante de inúmeros obstáculos na tentativa de implementar uma educação legitimamente inclusiva.

¹³² CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários**. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 48. p. 205-222. Dez/2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200010&script=sci_arttext, acesso em 25/05/2015.

¹³³ Idem.

¹³⁴ CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários**. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 48. p. 205-222. Dez/2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200010&script=sci_arttext, acesso em 25/05/2015.

¹³⁵ Idem.

O direito à educação das pessoas com deficiência, indubitavelmente, em nada difere quanto ao direito à educação das pessoas que não possuem algum tipo de limitação decorrente de uma deficiência.

O paradigma da inclusão, se por um lado quer trazer um novo modelo de inserção tanto escolar quanto social, por outro lado denuncia como a diferença dessas pessoas determinaram tratamentos discriminatórios pela sociedade ao longo da história.

Mais adiante será abordada um pouco da evolução histórica das políticas públicas educacionais possibilitando perceber que a discriminação e o preconceito, na maior parte pelo desconhecimento, determinaram a exclusão social das pessoas com deficiência, por agora cumpre ressaltar que, hodiernamente, a educação assim como os outros direitos fundamentais, é direito de todos.

Vale citar os dizeres do censo 2010 sobre pessoas com deficiência¹³⁶: *“A educação tem sido considerada, em todas as nações do mundo e durante toda a história da humanidade como um fim e um meio para o desenvolvimento do indivíduo e da própria humanidade”*.

O ordenamento jurídico brasileiro atual, irradiado pelo princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, na busca pela justiça material, não pode estar aquém da realidade prática, no entanto, o que se verifica é uma enorme gama de pessoas lutando para a efetivação de direitos já há muito previstos.

Quanto ao direito à educação não é diferente. O senso comum é sabedor da precariedade em que se encontra nosso sistema educacional. Faltam vagas nas escolas porque também faltam escolas, faltam professores preparados, ou seja, a realidade da escola está longe do previsto no ordenamento o que mais adiante será demonstrado nos comentários sobre as visitas realizadas nas escolas.

É nesse momento, portanto, que a atenção se volta para os alunos que possuem alguma deficiência. Estes, além de estarem adstritos às mesmas dificuldades acima citadas, dependem de tratamento diferenciado, proporcional à sua limitação, para que se possa afirmar a efetividade do direito à educação. A falta de vagas não é aqui o problema maior enfrentado pelos destinatários da educação formal na perspectiva da inclusão escolar, pois esta não se restringe à oferta pura e simples de vagas na rede regular de ensino. A maior preocupação, ou o objeto aqui estudado, portanto, é a efetividade do direito à educação dos alunos com deficiência diante da proposta atual da escola inclusiva.

¹³⁶ BRASIL. Brasília. Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República. **Cartilha do Senso 2010. Pessoas com Deficiência.** Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>, acesso em 27/05/2015.

Saliente-se que o Estado é o responsável por desenvolver medidas que neutralizem os obstáculos que impossibilitam aos grupos excluídos, o acesso aos bens e serviços sendo a educação um deles. Para tanto e com base no texto constitucional é que o Estado tem elaborado as Políticas Públicas educacionais voltadas para a educação do aluno com deficiência. Pensar em políticas públicas educacionais, portanto, é num sentido amplo, planejar e implementar medidas que proporcionem e ampliem a possibilidade de acesso (universalizem), para a população dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à educação, preferencialmente na rede regular de ensino¹³⁷.

O paradigma da inclusão possui características bem definidas. Todos os alunos devem participar das atividades na escola regular juntos de forma que isso possibilite a verdadeira experiência com a diversidade. Somente através dessa troca acontecerá a inclusão efetivamente.

Conforme lembra Gonzaga¹³⁸, embora, alguns alunos precisem de atendimento especializado (que acontece no contraturno do ensino comum), esse atendimento não significa restrição ao ambiente que os demais educandos frequentam, ao contrário, esse atendimento deve ser bem definido e funcionar como um currículo à parte, oferecendo subsídios para que os alunos possam aprender conteúdos específicos para cada deficiência, concomitantemente ao ensino comum.

A autora afirma que esse formato possibilita a convivência de alunos, com e sem deficiência, na idade própria, ou seja, o mais cedo possível, inquestionavelmente antes da adolescência e da fase adulta, (o que é muito importante), pois a inclusão da criança com deficiência na escola deve também acontecer como acontece com os demais alunos.

A proposta da inclusão escolar das crianças com deficiência é um paradigma, cujo mérito está na concepção da total inserção dessas crianças na escola regular para fins de sua formação individual, socialização, além do preparo para o trabalho e exercício da cidadania.

Se a educação é direito social fundamental de todos os brasileiros, não seria diferente ao educando com deficiência. A salvaguarda desse direito deve se dar na perspectiva da inclusão. Que a inclusão seja, portanto, o paradigma a guiar as práticas pedagógicas e a filosofia da escola contemporânea.

¹³⁷ BRASIL. Brasília. Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>, acesso em 15/06/2015.

¹³⁸ GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direitos das Pessoas com Deficiência – Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª edição, Rio de Janeiro, editora WVA, 2012, p. 55.

3.3 – Breve Histórico e Principais Diretrizes da Educação Inclusiva

O tratamento social dispensado às pessoas com deficiência foi sofrendo transformações ao longo do tempo. Conhecer o caminho de lutas e dificuldades enfrentadas, destacando-se aqui o importante papel de associações de pais e das próprias pessoas com deficiência, possibilita entender o cenário voltado para a inclusão social que atualmente se configura.

3.3.1 – Algumas Terminologias e Especificidades das Deficiências

Importa esclarecer algumas terminologias sobre deficiência, pois o devido tratamento à minoria abordada começa pelo uso correto dos termos específicos, conforme esclarece Sasaki¹³⁹:

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente evitados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências (...). (grifos do autor)

Não será abordada toda a terminologia específica por não haver necessidade de tal aprofundamento. Serão citados alguns termos, a fim de possibilitar um melhor entendimento acerca do público alvo da pesquisa.

Atualmente a denominação portador de deficiência não é mais considerada correta. Conforme explica Sasaki, o uso popular do termo portador de deficiência acentuou-se no Brasil no período compreendido entre os anos de 1986 e 1996. No entanto, as próprias pessoas com deficiência começaram a ponderar que a deficiência não é algo que portamos como um documento ou um objeto, assim, a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009 firmou-se o uso do termo pessoa com deficiência (grifei).

Insta esclarecer a abrangência do termo, também conforme a respectiva Convenção em seu Artigo 1:

¹³⁹ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>>. Acesso em 15/06/2015.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas¹⁴⁰.

Quanto a algumas especificidades relativas à educação das pessoas com deficiência, importa mencionar:

De acordo com a legislação vigente, considera-se público alvo da educação especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação¹⁴¹. Cada Estado, através de sua Secretaria de Educação elabora seus “Guias de Orientação da Educação Especial” a fim de regulamentar as questões gerais dadas pelas normas federais, onde observa-se também, pelo recorte feito, uma terminologia mais específica.

Outro termo que merece seja esclarecido é o termo educação especial. Para MAZZOTTA¹⁴²:

[...] *educação especial* é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Saliente-se quanto à conceituação de educação especial dada pelo autor que, na perspectiva da inclusão, não se admite a educação especial em substituição à educação comum, tão somente admitindo-se seu caráter de apoio, suplementar ou complementar.

Portanto, de acordo com as diretrizes atuais a educação especial é assim definida como:

(...) modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁴³.

¹⁴⁰ BRASIL. Brasília. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 15/06/2015.

¹⁴¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid>. Acesso em 30/10/2015.

¹⁴² MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 11.

¹⁴³ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid>. Acesso em 30/10/2015.

Bezerra e Araújo¹⁴⁴ explicam que com o início oficial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, houve uma resignificação do conceito de educação especial, “cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, apoiar e fomentar a oferta no *contraturno* do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público alvo da Política, em caráter complementar e/ou suplementar, mas não substitutivo à frequência na sala de aula comum”.

Insta confirmar o conceito de educação especial dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁴⁵ LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 12.796 de 2013 (art. 58, caput), atualmente, define educação especial como a “*modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*”. Neste caso o serviço de apoio especializado deve ser prestado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial (art. 58, § 1º da LDB).

O apoio educacional especializado (AEE), nos termos do decreto presidencial nº 7.611¹⁴⁶ de 2011 (dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências), “*deve integrar a proposta político-pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas*” (art. 2º, § 2º do decreto presidencial).

Os serviços de apoio especializados, denominados de atendimento educacional especializado (AEE), “*compreendem um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente a fim de complementar/suplementar a formação dos respectivos estudantes*” (Decreto n. 7611 de 2011, art. 2º, § 1º).

A LDB prevê ainda, em seu artigo 4º, III sobre a gratuidade do atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como, sua transversalidade a todos os níveis, etapas e modalidades e deve ser oferecido, conforme se pontuou, de preferência, na rede regular de ensino, também com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

¹⁴⁴ BEZERRA, Giovani Ferreira, e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re) Configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**. Revista Brasileira de Educação, vol. 19, n.º 56, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000100006&script=sci_arttext>. Acesso em 27/08/2015.

¹⁴⁵ BRASIL. Brasília. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 27/08/2015.

¹⁴⁶ BRASIL. Brasília. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27/08/2015.

O atendimento educacional especializado também pode ser oferecido por escolas particulares que atuem na educação especial desde que sejam conveniadas com o Poder Executivo competente (decreto nº 7.611 de 2011, art. 5.º, parágrafo 1º).

Merece esclarecimento também a questão do uso de algumas expressões em substituição ao termo deficiência como: necessidades especiais, desafio físico ou mental, dificuldades.

Conforme elucida Eugênia Augusta Gonzaga¹⁴⁷, a deficiência não deve gerar conotação negativa como é comumente percebido. A deficiência não é o contrário de eficiência. O contrário de eficiência é ineficiência. A deficiência, principalmente quando se refere a seres humanos não deve ser traduzida como defeito ou imperfeição, uma vez que perfeição não existe. A deficiência deve ser entendida como uma limitação, ou seja, quer dizer que a pessoa não possui certos atributos físicos, mentais ou sensoriais comumente encontrados nas demais pessoas, o que é possível e normal. Quanto ao termo necessidades especiais, também deve-se atentar, pois seu uso não está adstrito às pessoas com deficiência, grupos como as gestantes, pessoas com obesidade ou idosas, assim como as crianças também possuem necessidades especiais.

Deficiência “*é uma limitação significativa física, sensorial ou intelectual*”, não devendo ser confundida também com incapacidade. A incapacidade para andar, ouvir, ver é consequência da deficiência e não o contrário. Neste sentido importante lembrar a Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu Preâmbulo sobre a interação entre a deficiência e as barreiras externas, ou seja, a importância da diminuição ou eliminação de barreiras através de medidas de acessibilidade, a fim de reduzir os impedimentos gerados pela deficiência¹⁴⁸. A Convenção assim reconhece:

(...) que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas¹⁴⁹.

As deficiências físicas, sensoriais e intelectuais caracterizam-se pelo tipo de limitação que impõem. A deficiência física traduz-se como alteração completa ou parcial de um ou mais

¹⁴⁷ GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direitos das Pessoas com Deficiência. Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2012, p. 20.

¹⁴⁸ GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direitos das Pessoas com Deficiência. Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2012, p. 22.

¹⁴⁹ BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 08/08/2015.

segmentos do corpo humano, tendo como consequência o comprometimento da função física. Ela pode se apresentar como uma paraplegia (perda total das funções motoras dos membros inferiores), tetraplegia (perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores), hemiplegia (perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo – direito ou esquerdo), dentre tantos outros¹⁵⁰.

As deficiências sensoriais – auditiva e visual – são assim caracterizadas:

- Deficiência Auditiva: Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000hz, 2.000HZ e 3.000HZ¹⁵¹.

- Surdez: Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000hz, 2.000HZ e 3.000HZ¹⁵².

- Visual: é a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos, em caráter definitivo, e que não pode ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes e tratamento clínico ou cirúrgico¹⁵³.

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual se caracteriza pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média (QI), com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho¹⁵⁴.

Importa esclarecer que o desenvolvimento intelectual se dá até os dezoito anos, assim, caso a pessoa tenha um desenvolvimento comum até essa idade e depois na idade adulta apresente algum comprometimento intelectual, certamente está relacionado com alguma doença mental¹⁵⁵.

É comum que se faça confusão entre os termos deficiência intelectual e doença mental. Estes termos não devem ser confundidos, pois possuem significado muito diferente. Segundo

¹⁵⁰ GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direitos das Pessoas com Deficiência. Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2012, p. 23.

¹⁵¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid>. Acesso em 30/10/2015.

¹⁵² Idem, GONZAGA, p. 23.

¹⁵³ Idem, GONZAGA, p. 24.

¹⁵⁴ APAE/SP - Associação dos Parentes e Amigos dos Excepcionais/ SP. **Sobre Deficiência intelectual, o que é**. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em 11/08/2015.

¹⁵⁵ GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direitos das Pessoas com Deficiência. Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2012, p. 28-9.

se verifica no sítio da APAE/São Paulo¹⁵⁶, “a doença mental engloba uma série de condições que causam alteração de humor e comportamento, e podem afetar o desempenho da pessoa em sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade”. São as doenças tratadas por psiquiatras, geralmente com uso de medicamentos e acompanhamentos de psicólogos.

Pode ocorrer, no entanto, que uma pessoa com déficit intelectual venha a ter também um transtorno mental (depressão, mania, ansiedade exagerada) o que não está, necessariamente, relacionado com a deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é resultado, quase sempre, de uma alteração no desempenho cerebral causada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento¹⁵⁷.

Não é adequado, quanto à deficiência intelectual, o uso de termos como “deficiente mental”, “retardado mental”, “excepcional”, “mongolóide”.

Importa mencionar também a deficiência múltipla, que “consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física)”¹⁵⁸.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são “alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras”. Conforme o Código Internacional de Doenças (CID 10) e Sistema Educacenso - INEP, os transtornos globais são: o Autista Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância¹⁵⁹.

Por sua vez, Altas Habilidades/Superdotação “caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realizações de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras. Também apresenta

¹⁵⁶ Idem APAE/SP.

¹⁵⁷ APAE/SP - Associação dos Parentes e Amigos dos Excepcionais/ SP. **Sobre Deficiência intelectual, o que é.** Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em 11/08/2015.

¹⁵⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid. Acesso em 03/11/2015.

¹⁵⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid. Acesso em 30/10/2015.

elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”¹⁶⁰.

Frise-se, portanto, conforme Sasaki¹⁶¹, que toda a sociedade deve se atentar para o correto uso das terminologias e conceitos diretamente relacionados com as pessoas com deficiência, a fim de evitar que se perpetue o preconceito e desconhecimento relacionado a elas.

3.3.2. *A Educação Especial: aportes históricos*

Insta esclarecer que a escola não foi meio social frequentado por pessoas com deficiência, num primeiro momento. A trajetória de inserção escolar, assim como a social, das pessoas com deficiência, de um modo geral, foi marcada por algumas fases as quais se pode destacar: da exclusão total à segregação, da segregação à integração e da integração às tentativas de inclusão nos dias atuais¹⁶².

Na Antiguidade as pessoas com alguma deficiência eram terminantemente excluídas da sociedade. As leis romanas da época permitiam que crianças que nascessem com alguma “má constituição física ou mental” pudessem ser eliminadas logo que nascessem. Já na Grécia Antiga, o culto ao corpo, à perfeição e aos ideais atléticos levava os “deficientes” a serem sacrificados, escondidos ou abandonados. Em Esparta, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram consideradas subumanas o que permitia fossem lançadas em rochedos¹⁶³.

Aristóteles e Platão admitiam que essas práticas estavam em coerência com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência fosse dependente economicamente¹⁶⁴.

¹⁶⁰ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: <http://seensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid>. Acesso em 30/10/2015.

¹⁶¹ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>>. Acesso em 15/06/2015.

¹⁶² RODRIGUES, Sônia Maria. **Educação Inclusiva: Das Políticas Públicas à Percepção dos Docentes**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais de 24/02/2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856NJ5>, p. 28, acesso em 27/05/2015.

¹⁶³ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação Especial. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação Vigente**. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>> Acesso em 15/06/2015.

¹⁶⁴ Idem.

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores. [...] também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado (Platão 429-347 a.C)¹⁶⁵.

No início da Era Cristã, os sentimentos em relação às pessoas com deficiência eram ambíguos. Ora elas eram vistas com piedade, necessitando de ajuda e assistência, ora eram vistas como malignas ou possuídas, assim, deviam ser purificadas ou mesmo exterminadas¹⁶⁶.

A ambiguidade proporcionada pelo Cristianismo era em decorrência da ideia de o “homem ser visto à imagem e semelhança de Deus”, assim, a pessoa com deficiência também possuía alma, portanto, ela não podia ser eliminada, abandonada ou maltratada, ideia inaceitável à moral cristã. Elas eram consideradas “filhos de Deus” e seres humanos como os outros. Por outro lado, as incapacidades físicas decorrentes de doenças e as más-formações congênitas também eram consideradas sinais da ira de Deus. Havia muita crença em magias e feitiços cercando a deficiência de misticismos, o que resultava que algumas pessoas com deficiência eram obrigadas a viver à margem da sociedade, em condições subumanas, sem casa, sem condições mínimas de higiene e saúde, sem trabalho, tinham que pedir esmolas para sobreviverem. Outros viviam em igrejas ou conventos que os abrigavam em troca de pequenos favores à instituição¹⁶⁷.

Da Antiguidade até a idade média, portanto, a história da educação especial mostra que o extermínio, a discriminação e a segregação marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam não tinham alternativas, senão, viverem segregadas da sociedade. A exclusão era o caminho natural praticado naquela época¹⁶⁸.

A ciência moderna permitiu uma transformação na visão acerca da deficiência, consequentemente dos deficientes. A deficiência mental começou a ser compreendida pela medicina como um problema médico que acontecia por uma fatalidade hereditária ou

¹⁶⁵ Idem.

¹⁶⁶ RODRIGUES, Sônia Maria. **Educação Inclusiva: Das Políticas Públicas à Percepção dos Docentes**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais de 24/02/2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856NJ5>, acesso em 27/05/2015.

¹⁶⁷ CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Evolução Histórica da Educação Especial**. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

¹⁶⁸ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação Especial. UNESP –Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação Vigente**. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>> Acesso em 15/06/2015.

congenita. Foi abandonada, portanto, a visão da deficiência como um problema teológico ou moral.

No século XVI, dois nomes se destacaram no estudo dos deficientes mentais. Paracelso, que era médico. Ele escreveu um livro que se intitulava “Sobre as doenças que privam o homem da razão”. Paracelso foi o primeiro estudioso a considerar a deficiência mental um problema médico, digno de tratamento e complacência. O outro foi Cardano um filósofo que, além de concordar que a deficiência era um problema médico, se preocupava com a educação das pessoas que apresentavam deficiência¹⁶⁹.

Quase cem anos depois, em Londres, Thomaz Willis lançou o livro “*Cerebri Anatome*”, em que descrevia, pela primeira vez, a anatomia do cérebro humano e afirmava que a “idiotia” e outras deficiências eram produtos de alterações na estrutura do cérebro o que deu início a uma mudança de concepção sobre os distúrbios apresentados pelos doentes mentais¹⁷⁰.

John Locke (1632-1704), filósofo inglês, que também era médico, também exerceu grande influência em sua época. Ele revolucionou as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções com sua obra *Essay* (1690)¹⁷¹, que descrevia a mente humana como uma “tábula rasa”, ou seja, como uma página em branco, sem qualquer ideia, cabendo à experiência e ao ensino suprir essa carência¹⁷².

A primeira obra impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de *Jean-Paul Bonet* e foi editada na França em 1620 com o título ‘*Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*’, segundo Mazzotta¹⁷³.

O autor também destaca o nome de Charles Michel Eppée que fundou a primeira instituição especializada em “surdos-mudos” em 1770, em Paris. O abade Eppée, como era chamado, inventou o *método de sinais*, destinado a complementar o alfabeto manual, bem como a “*designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos*”. Em 1776 publicou “*A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*”, considerada sua obra escrita

¹⁶⁹ UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva**. Disponível em: <www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

¹⁷⁰ CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Evolução Histórica da Educação Especial**. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

¹⁷¹ CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Evolução Histórica da Educação Especial**. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

¹⁷² UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Departamento de Educação. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva**. Disponível em: <www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>, acesso em 19/06/2015.

¹⁷³ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 18.

mais importante. A projeção dos seus trabalhos, na época, influenciou realizações práticas do inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e do alemão Samuel Heinecke (1729-1790). Ambos fundaram em seus respectivos países institutos para a educação de “surdos-mudos”. Heinecke inventou o *método oral* destinado a ensinar “surdos-mudos” a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios, hoje denominado “leitura labial ou orofacial”¹⁷⁴.

Outra figura importante para o desenvolvimento de métodos específicos para a educação dos “deficientes” que se tem notícia foi *Valentin Haiiy* que fundou, em Paris, em 1784, o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional de Jovens Cegos). Ele utilizava letras em alto-relevo para o ensino de cegos¹⁷⁵, tendo merecido, por isso, a aprovação da Academia de Ciências de Paris.

Conforme explica Mazzotta, um trabalho de muita importância foi o de *Louis Braille* (1809-1852) que criou em 1829 o método braile, o método de leitura e escrita mais eficiente e útil para uso de pessoas cegas até hoje. É conhecido atualmente como *sistema braile*, pois não se trata de simples código, mas conta com uma simbologia específica para Matemática, Música, Química, Física.

Braille era um jovem francês, que era cego, estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Em 1819 o instituto recebeu o oficial do Exército francês *Charles Barbier* para apresentar uma sugestão que julgava ser bastante útil aos professores e alunos. Tratava-se de um processo de escrita, por ele idealizado, próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internados no instituto. O que Louis Braille fez foi adaptar o código militar de comunicação noturna, criado por Barbier, para as necessidades dos cegos¹⁷⁶.

Quanto aos “portadores de deficiência física”, encontra-se registro referente ao ano de 1832 quando teve início em Munique, na Alemanha, uma obra eficaz para a educação de

¹⁷⁴ Idem, MAZZOTTA, p. 18.

¹⁷⁵ CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Evolução Histórica da Educação Especial**. Disponível em: <nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o-especial.pdf> Acesso em 19/06/2015.

¹⁷⁶ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 20-1.

deficientes físicos, que foi a fundação de “uma instituição encarregada de educar os ‘coxos’, os ‘manetas’, os ‘paralíticos’...”¹⁷⁷.

Destacam-se também nesta época os estudos do médico *Jean Marc Itard* (1774-1838) que demonstrou a possibilidade de educar um “idiota”. Ele trabalhou por cinco anos com um menino selvagem de 12 (doze) anos que foi capturado na floresta de Aveyron, no sul da França. Em 1801, publicou, em Paris, um livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de “retardados”: *De l'éducation d'un homme sauvage*. Por esse estudo é reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou “retardados mentais”, sendo considerado por alguns como o criador de uma educação especial para “deficientes mentais”¹⁷⁸.

Merece destaque também o médico *Edward Seguin* (1812-1880), que era aluno de Itard. Ele deu continuidade ao trabalho desenvolvido por seu mestre sobre o desenvolvimento dos processos de ensino para os “gravemente retardados”. Estabeleceu o primeiro internato público da França para crianças “retardadas mentais”. A técnica por ele utilizada era neurofisiológica, baseada no treinamento sensorial e motor para reeducação dos “retardados mentais” através de cores, música e outros meios que pudessem motivar as crianças. Publicou duas obras, uma em 1846 *Traitement Moral, hygiène et éducation des idiots* em Londres. Outra em 1907, *Idiocy and its treatment by the physiological method*. Nesta última ele apresentou um programa para escola residencial (em regime de internato) ¹⁷⁹.

Um nome também expressivo no que se refere ao desenvolvimento da educação especial é o da médica italiana *Maria Montessori* (1870-1956). Ela aprimorou os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças “retardadas mentais” nos internatos de Roma, através de materiais didáticos como blocos, encaixes, objetos coloridos, recortes, letras em relevo.

Nos Estados Unidos, a primeira escola criada para surdos foi a *American School*, de West Hartford, fundada em Connecticut, em 1817. Em 1848, em Montreal, foi fundada a primeira escola canadense para meninos surdos. Já nos Estados Unidos, a primeira escola para cegos, e que era totalmente subsidiada pelo Estado foi a *Ohio School for the Blind*, fundada em Massachussets, no ano de 1837. Esse fato é considerado muito importante porque

¹⁷⁷ LARROYO, F., *apud*, MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 21.

¹⁷⁸ Idem CEDERJ, acesso em 19/06/2015 e MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 21.

¹⁷⁹ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 22.

despertou a sociedade sobre a obrigação do Estado para com a Educação dos “portadores de deficiência”¹⁸⁰.

O primeiro internato público para deficientes mentais dos Estados Unidos foi criado no ano de 1848, em Massachussets, e utilizava o método de *Seguin*.

Um fato curioso e que merece destaque aconteceu por volta de 1940. Um pai de uma criança com paralisia cerebral fez uma publicação no *The New York Times*, o que despertou em outros pais a ideia sobre a necessidade de se organizarem. Eles fundaram uma associação – *New York State Cerebral Palsy Association* – que possibilitou serem levantados fundos para a criação de centros de tratamento e pesquisas. Além disso, o trabalho da associação estimulou as organizações governamentais para a criação de uma nova legislação que proporcionasse mais recursos para pesquisa, tratamento e treinamento profissional voltado para o atendimento das pessoas com deficiência.

Da mesma forma como se deu com a fundação da associação de pais de crianças com paralisia cerebral, *New York State Cerebral Palsy Association*, em meados de 1950 os pais de crianças com “desenvolvimento mental retardado” começaram a se organizar. Até então elas eram excluídas das escolas em decorrência de uma legislação que obstaculizava sua inserção. Essa associação era a *National Association for Retarded Children (NARC)*. Ela exerceu grande influência em vários países, sendo que no Brasil inspirou a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A grande maioria da população, no entanto, não tinha acesso às informações e às novas concepções acerca das deficiências, suas causas e tipos de escolarização mais adequados. O consenso popular era pessimista em relação ao deficiente que era percebido na sua condição de “inválido” e “incapaz” de forma imutável, o que resultava numa completa omissão da sociedade quanto ao atendimento das necessidades específicas dessa população¹⁸¹.

Somente a partir de uma mudança no *clima social*, conforme explica Mazzotta, é que foram surgindo condições mais favoráveis. As pessoas já envolvidas na situação como os pais e amigos dos deficientes, bem como, outras que, embora não estivessem diretamente ligadas à situação como médicos, pedagogos e outros profissionais foram se sensibilizando e começaram a surgir, lentamente, medidas que visavam ao atendimento especializado das pessoas com deficiência, o que foi proporcionando, também, uma sensibilização da sociedade

¹⁸⁰ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 24.

¹⁸¹ Idem MAZZOTTA, p. 16.

para o problema. Possibilitou-se com isso uma ampliação dos conhecimentos com o objetivo de melhorar as condições de vida dessas pessoas¹⁸².

Os primeiros movimentos para a educação dos deficientes aconteceram, portanto, na Europa, mais tarde se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e até para outros países, inclusive para o Brasil.

Jannuzzi cita algumas iniciativas voltadas para a promoção da autonomia das pessoas com deficiência, dentre as quais, o Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra após a Primeira Guerra Mundial criado em 1915. A autora adverte para o fato de que foi em decorrência, principalmente, da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que aumentaram as iniciativas e foram tomadas providências mais efetivas no sentido de promover a reabilitação das pessoas com deficiências, em razão da quantidade dos mutilados que de lá voltavam¹⁸³.

As datas e anotações históricas da evolução da Educação Especial, partindo dos estudos e experimentações vivenciados na Europa e nos Estados Unidos, aqui têm o papel de enriquecimento. Além disso, contribuem para a observação de que foi e tem sido árduo e não linear o processo de conscientização da sociedade sobre a realidade vivida pelas pessoas com deficiência. Até mesmo no que se refere a estudos e pesquisas voltadas para o desenvolvimento de técnicas e medidas que possibilitem a elas o acesso à educação e a uma vida mais digna.

3.3.3 – *A Educação Especial no Brasil*

A importância de se remontar a história, e aqui será feito apenas um breve relato está, conforme explica Jannuzzi, não na esperança de que o passado explique totalmente o presente, nem que ele nos ensine como deveria ter sido. “O passado mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles, que a sua construção é um processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis”¹⁸⁴.

Mazzotta destaca em seu estudo, dois períodos sobre a evolução da educação especial no Brasil, “*marcados pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação*

¹⁸²MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 17.

¹⁸³JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 117.

¹⁸⁴JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 2

dos portadores de deficiência”: o primeiro período é de 1854 a 1956 através de iniciativas oficiais e particulares, isoladas; o segundo período de 1957 a 1993, através de iniciativas oficiais, de âmbito nacional¹⁸⁵.

Pode-se afirmar que o atendimento escolar especializado para indivíduos com deficiência teve início no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) pelo imperador Dom Pedro II (1.840-1889) por meio do Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro. O regime era de internato¹⁸⁶. Três anos depois o Imperador funda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) também no Rio de Janeiro¹⁸⁷.

Atualmente, ainda estão em funcionamento o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, ligados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão federal responsável pela educação especial no Brasil.

Mazzotta noticia sobre a existência de registros acerca de ações voltadas para a educação dos indivíduos com deficiência já na primeira metade do século XX. O autor informa que até 1950 existiam quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um estabelecimento federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam, também, alunos com outras deficiências¹⁸⁸.

Além dessas destacam-se outras onze instituições especializadas no mesmo período, dentre as quais, três (uma estadual e duas particulares) se dedicavam ao atendimento de deficientes mentais, e as outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se a educação de outros deficientes¹⁸⁹.

Jannuzzi, por sua vez, explica que a partir de 1930 a sociedade civil começou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. A esfera governamental prosseguiu desencadeando algumas ações que visavam à peculiaridade do

¹⁸⁵ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 28.

¹⁸⁶ Idem MAZZOTTA, p. 28.

¹⁸⁷ FERNANDES, Lorena Barolo, SCHLESENER, Anita, MOSQUERA, Carlos. **Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba, vol. 2, pp. 132-144. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf>. Acesso em 19/06/2015. Idem MAZZOTTA, p. 29.

¹⁸⁸ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 31.

¹⁸⁹ Idem MAZZOTTA, pp. 31-2.

respectivo alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; foram fundadas entidades filantrópicas especializadas; surgiram formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil¹⁹⁰.

No que se refere às iniciativas oficiais de âmbito nacional (período de 1957-1993), Mazzotta destaca que o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* voltadas especificamente para esse fim. Dentre elas destacam-se: a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (CESB) em dezembro de 1957, no Rio de Janeiro, instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). À CESB cabia desenvolver suas ações de forma direta ou através de convênios com entidades públicas ou particulares¹⁹¹.

Outra campanha que merece destaque é a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, em 1958, que era vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, também no Rio de Janeiro. Essa campanha se converteu depois, em 1960, na *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC), desta vez, desvinculada do Instituto Benjamin Constant e subordinada, diretamente, ao gabinete do ministro da Educação¹⁹². A proposta desta campanha, conforme Jannuzzi, era “*educar e reabilitar os deficitários da visão, manter e instalar Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas, Programa de Reabilitação Domiciliar, integrá-los ao comércio, indústria, agricultura, atividades artísticas e educativas, tanto em instituições privadas quanto públicas, formação de pessoal especializado, fazer recenseamento decenal, pesquisas médico-pedagógicas, médico-social, etc.*”¹⁹³.

A última foi a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME), já nos anos de 1960, que era, diretamente, subordinada ao ministro da Educação¹⁹⁴. Jannuzzi explica que as campanhas governamentais, “*embora atrasadas em relação às populares, ecoaram na sociedade arregimentando pessoas, tentando evidenciar o problema do deficiente*”¹⁹⁵.

¹⁹⁰ JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 58.

¹⁹¹ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.53.

¹⁹² Idem MAZZOTTA, p. 54.

¹⁹³ JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 76.

¹⁹⁴ Idem JANNUZZI, p. 77

¹⁹⁵ Idem, ibidem.

Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 4.024/61, que conta com um Título (o Título X), composto por dois artigos (o artigo 88 e o artigo 89) relativos à educação de excepcionais, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino¹⁹⁶.

Com a lei n.º 5.692/71 que alterou a LDBEN de 1961, conforme explica Jannuzzi, é possível afirmar que houve um retrocesso, pois ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” não contribuiu para a composição de um sistema geral de ensino capaz de atender às necessidades específicas desse alunado, ao contrário, reafirmou o encaminhamento deles para classes e escolas especiais¹⁹⁷.

Em 1973, no dia 3 de julho, por meio do Decreto n. 72.425 do presidente Médici, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão central que era responsável pela gerência da educação especial no Brasil e estava vinculado ao Ministério da Educação¹⁹⁸.

O CENESP possuía autonomia administrativa e financeira, e teve sua organização, competência e atribuições estabelecidas no Regimento Interno aprovado pela Portaria n. 550 que foi assinada pelo ministro Ney Braga em 29 de outubro de 1975 e permaneceu com a mesma estrutura regimental até 1981, quando foi aprovado um novo regimento que revogou o anterior. A alteração prevista pelo novo regimento referia-se à supervisão de suas atividades que deixaram de ser da competência da Secretaria Geral do Ministério da Educação e passaram à supervisão da nova Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, SEPS/MEC¹⁹⁹.

Salienta Jannuzzi a importância da criação, pela primeira vez, de um órgão (CENESP – Centro Nacional de Educação Especial) para definição de metas governamentais específicas para a Educação Especial, no sentido de oficializar e promover a nível governamental uma ação política mais efetiva. Ele organizou o que, até então, vinha realizando-se de forma precária na sociedade como escolas, instituições de ensino especializadas, formação para o trabalho, algumas vezes até integrada à educação regular, dependendo, no caso, da percepção da família e da sensibilização da própria comunidade. Para ela, a década de 1970 representou

¹⁹⁶ JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 116.

¹⁹⁷ BRASIL. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em 13/08/2015.

¹⁹⁸ Idem, MAZZOTTA, p. 59

¹⁹⁹ Idem MAZZOTTA, p. 59-62.

um marco para a educação do deficiente, pois esses acontecimentos colocaram a área em evidência²⁰⁰.

Em 1986, O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), que era órgão central de direção superior e que manteve basicamente as competências e a estrutura do CENESP. Com a criação da SESPE, a Educação Especial, a nível nacional, teve sua coordenação transferida do Rio de Janeiro para Brasília²⁰¹. A motivação para a mudança do CENESP em SESPE, conforme Jannuzzi, era, além de outras vantagens, “*conferir mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados*”²⁰².

Ainda em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE que era diretamente ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República. Desde 2010, por meio do Decreto n. 7.256, o órgão que passou por alguns ministérios e sofreu alterações em sua estrutura, ganhou status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e passou a integrar a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República²⁰³.

Em 15 de março de 1990 o Ministério da Educação sofreu uma reestruturação em que foi extinta a Secretaria de Educação Especial (SESPE). As atribuições relativas à educação especial passaram a ser da competência da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), especificamente, do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE)²⁰⁴.

No final de 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, momento em que houve outra reorganização dos Ministérios, reapareceu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação²⁰⁵.

Alguns autores argumentam que a frequente criação e extinção de secretarias e outros órgãos relacionados com a educação especial indicam o *status* secundário e a desarticulação dos órgãos públicos federais no que se refere à Educação Especial²⁰⁶.

²⁰⁰ JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 117.

²⁰¹ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.62.

²⁰² JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 124.

²⁰³ BRASIL, Secretaria Nacional de Direitos Humanos. **Histórico**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sobre-a-secretaria/historico>. Acesso em 17/07/2015.

²⁰⁴ Idem MAZZOTTA, pp. 62-3.

²⁰⁵ Idem MAZZOTTA, p. 66.

²⁰⁶ JUNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela Inês Leite. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos**. Disponível em:

Em 2011, por força do Decreto n. 7.480 de 16 de maio, que passou a vigorar a partir de 23 de maio do mesmo ano, o Ministério da Educação extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e passou os assuntos de sua competência para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Posteriormente o Decreto n. 7.480 foi revogado pelo Decreto n.7.690, de 2 de março de 2012²⁰⁷ o que promoveu algumas alterações na composição da SECADI, no entanto, manteve, em linhas gerais, a estrutura e função da secretaria. A SECADI surgiu da reestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade acrescentada do eixo da Inclusão, esta, por sua vez, ficou a cargo da Diretoria de Políticas de Educação Especial (Decreto presidencial n. 7.690, de 2 de março de 2012, art. 24).

Deve-se destacar também que a relevância das iniciativas populares relativas à inserção das pessoas com deficiência. Evidencia-se o grande peso que tiveram, nesse processo, a participação que partiu diretamente das pessoas com deficiência e dos demais interessados diretos como pais e familiares, destes, evoluindo para envolver outros profissionais como médicos, pedagogos, psicólogos, educadores e outros.

Um dos exemplos de instituições particulares que deve ser destacada é o Instituto Pestalozzi que foi fundado em 1926, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945 foi o primeiro instituto a promover o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, através da colaboração da educadora e pesquisadora Helena Antipoff²⁰⁸.

Como salientado, deve ser destacada, a participação dos pais que, historicamente, empregaram força determinante para as mudanças no atendimento às pessoas com deficiência. Eles normalmente se organizavam e se organizam em associações, merecendo destaque também o importante papel desempenhado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

O surgimento da primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 11 de dezembro de 1954, no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e que se destaca ainda hoje pela sua atuação em prol das pessoas com deficiência. Tratava-se naquele momento de um

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>, acesso em 17/07/2015.

²⁰⁷ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Apresentação**. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=355. Acesso em 17/07/2015.

²⁰⁸ BRASIL. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf, acesso em 17/07/2015.

grupo composto por pais, amigos, professores e médicos que se preocupavam em “promover o bem-estar dos excepcionais”.

A fundação desta APAE se deu por ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, que vinha dos Estados Unidos como membro do corpo diplomático norte-americano e era mãe de uma menina que tinha Síndrome de Down. Em seu país, ela já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos dos excepcionais, admirando-se de não existir nenhuma instituição parecida no Brasil²⁰⁹. Esse movimento significou um enorme salto na qualidade de vida das crianças com deficiência. Conforme explica Jannuzzi: *“Entre nós, vai ser a grande propulsora da educação especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação”*²¹⁰.

Os resultados e as conquistas do Movimento Apaeano na luta pelos direitos das pessoas com deficiência são expressivos, donde se destacam alguns como a incorporação do Teste do Pezinho na rede pública de saúde; a prática de esportes e a inserção das línguas artísticas como instrumentos pedagógicos na formação das pessoas com deficiência, bem como, o reconhecimento da importância fundamental da estimulação precoce para o desenvolvimento dessas pessoas²¹¹.

A educação especial no Brasil trilhou um longo caminho partindo inicialmente de mudanças referentes à própria concepção de deficiência, passando por momentos de evolução e posterior involução, não se mostrando, conforme salientado, um processo linear.

No ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que orientava o processo de “Integração Instrucional”. A orientação era para que tivessem acesso às classes comuns do ensino regular, aqueles que *“(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais”*. Era o paradigma da “integração” que norteava os rumos da educação especial.

Este paradigma concebia que era da responsabilidade do “deficiente”, juntamente com sua família e os especialistas o esforço de uma preparação que possibilitasse a ele ser inserido (integrado) no meio escolar. A sociedade tinha nesse modelo, tão somente, o dever de aceitá-lo com suas limitações. A integração visava à normalização do deficiente. Ele devia passar

²⁰⁹ PARANÁ. Federação das Apaes do Estado do Paraná. **Um pouco da História do Movimento das Apaes**. Disponível em: <http://www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77>, acesso em 19/06/2015.

²¹⁰ JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 74.

²¹¹ PARANÁ. Federação das Apaes do Estado do Paraná. **Um pouco da História do Movimento das Apaes**. Disponível em: <http://www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77>, acesso em 19/06/2015.

pelos serviços especializados a fim de superar suas dificuldades até conseguir ser totalmente integrado na escola regular. Esse modelo não contemplava a todos porque aqueles que não conseguissem mudar do ensino especial para o comum continuavam segregados²¹².

Assim, através do empenho dos próprios deficientes e familiares em mudar aquele quadro, se organizando em associações, surge na sociedade um movimento guiado pela ideia de inclusão na qual a comunidade é corresponsável por eliminar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais, a fim de possibilitar o acesso das pessoas com deficiência aos bens e serviços necessários ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Esse movimento, portanto, culminou com o atual processo de inclusão social das pessoas com deficiência a fim de garantir o seu acesso e participação na vida da comunidade.²¹³.

Neste mesmo sentido escreve Aranha²¹⁴:

[...] no primeiro (integração) se procura investir no “aprontamento” do sujeito para a vida em comunidade, o outro (inclusão) além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Mantoan²¹⁵ assinala, sob um viés sócio pedagógico acerca da educação inclusiva:

(...) a educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não deficientes.

A autora argumenta que a educação de pessoas com deficiência tem como finalidade a autonomia social e intelectual do indivíduo, assim, o interesse pela sua adaptação ao meio e a valorização dos papéis sociais estão presentes na maioria das propostas educativas atuais. Ela defende mais que uma igualdade de oportunidades entre as pessoas destacando a igualdade de valor entre as mesmas. Neste sentido escreve:

²¹² RODRIGUES, Sônia Maria. **Educação Inclusiva: Das Políticas Públicas à Percepção dos Docentes**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais de 24/02/2005. In. <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856NJ5>, p. 35, acesso em 27/05/2015.

²¹³ Idem, RODRIGUES, p. 35.

²¹⁴ ARANHA, M. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano 11, n. 21, p. 160-173, março 2001, p. 20.

²¹⁵ MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Educação escolar dos deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Caderno CEDES vol. 19, n. 46, Campinas, Setembro de 1998. In. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219980003000. Acesso em 28/05/2015.

A valorização dos papéis sociais não supõe apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de valor entre as pessoas, em consequência, o desenvolvimento de habilidades, talentos pessoais e papéis sociais devem ser compatíveis com o contexto de vida, cultura, idade e gênero²¹⁶.

Importa ressaltar, portanto, que a proposta da educação inclusiva é que todos frequentam a escola regular desde o início, constituindo, assim, um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado de acordo com essas necessidades, não se limitando, a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades, mas apoiando a todos os envolvidos no processo como os professores, os alunos com deficiência, alunos sem deficiência, o gestor, o pessoal responsável pela administração, a fim de obter sucesso na corrente educativa geral²¹⁷.

A justificativa para a relevância da escola inclusiva se dá, num primeiro momento pelo fator socialização dos alunos com deficiência e, quanto aos alunos que não possuem deficiência, a possibilidade de conviver com as diferenças. Busca-se com a escola inclusiva, portanto, uma nova concepção de escola que proporcione a todos um espaço de convivência que respeite a diversidade.

O grande desafio da escola com a educação inclusiva passa a ser a consideração das diferenças com o objetivo de atingir a igualdade para todos. Nesse diapasão e, levando-se em consideração o já salientado de que a escola reproduz em menor escala a convivência em sociedade, podemos afirmar que o grande desafio desta (da sociedade), face à concepção de Estado Democrático de Direito contemporâneo é, considerar as diferenças com o objetivo de atingir a igualdade (justiça) material, prevista como objetivo da República Federativa do Brasil, nos termos da Constituição de 1988, o que se nos concebe, somente pode-se dar de forma dialógica.

3.3.4 - *A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Inclusão*

Desde meados do século passado e início do século XXI, portanto, o Brasil vive um clima de efervescência em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Um clima impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional que se formou

²¹⁶ MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Educação escolar dos deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Caderno CEDES vol. 19, n. 46, Campinas, Setembro de 1998. *In.* http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219980003000. Acesso em 28/05/2015.

²¹⁷ Idem MANTOAN.

com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi quando se iniciou um amplo e profundo debate sobre a igualdade como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo²¹⁸.

A grande reflexão atual acerca da universalização dos direitos fundamentais tem aumentado a exigência na implementação daqueles que são essenciais à manutenção e ao desenvolvimento da pessoa, destacando-se, assim, o papel da educação na formação e capacitação do indivíduo para uma vida digna em sociedade.

A presente reflexão quer ir mais fundo e voltar-se, como aventado, para as pessoas com deficiência, tendo como pano de fundo o princípio da isonomia, corolário do Estado Democrático de Direito.

A Constituição Federal (CF/88), art. 6.º, proclama o direito social à educação cujos destinatários são todos, *inclusive*, as pessoas com deficiência. Portanto, sendo o direito à educação um direito fundamental, “não pode ser subtraído de ninguém, ainda que tenha significativas limitações intelectuais”²¹⁹. Por isso, a CF/88, em seu artigo 206, I estabelece “*a igualdade de condições de acesso e permanência na escola*”. No artigo 208, III, acrescenta que “*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino*”. Portanto, é possível afirmar que desde a Constituição de 1988, surgiram os primeiros sinais para a implementação de uma educação no país, na perspectiva inclusiva.

Ressalte-se, conforme Gonzaga²²⁰ que a educação especial ou o atendimento educacional especializado ministrado nas instituições especializadas é importante, no entanto, não supre o direito de acesso à educação nos termos do art. 205 da CF/88, ou seja, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o trabalho e exercício da cidadania, que pressupõe uma convivência com a diversidade em ambiente escolar.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 reconheceu a educação como um direito de todos. Embora não possuísse força normativa, representou e ainda representa uma diretriz para os ordenamentos jurídicos, pois colocou em pauta, a nível mundial, a

²¹⁸ LANNA Júnior, Mário Cleber Martins (comp). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.pdf**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em 09/06/2015.

²¹⁹ GONZAGA, Eugenia Augusta. **Direitos das Pessoas com Deficiência – Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª ed. Editora WVA, Rio de Janeiro, 2012, p. 52.

²²⁰ Idem GONZAGA.

conscientização acerca dos direitos de cidadania²²¹. Importa destacar o texto do artigo 26 da Declaração²²², itens 1 e 2:

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
-

Deve ser também destacada a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos²²³ aprovada em 1990 pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca²²⁴ Sobre os Princípios Políticas e Práticas nas Áreas das Necessidades Educativas Especiais, aprovada pela Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, em Salamanca na Espanha. Estas duas Declarações representam importantes documentos que influenciaram a formulação de políticas públicas voltadas para a educação das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva.

A Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que *“as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”*²²⁵.

No mesmo ano de 1994, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, conforme salientado, que orientou o processo de “integração instrucional”

²²¹ RODRIGUES, Sônia Maria. **Educação Inclusiva: Das Políticas Públicas à Percepção dos Docentes**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais de 24/02/2005. In. <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856NJ5>, p. 34. Acesso em 27/05/2015.

²²² BRASIL. Brasília. Unesco no Brasil. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 27/05/2015.

²²³ BRASIL. Direitos Humanos Net. Declaração **Mundial Sobre Educação para Todos**. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/sjp/onu/educar/todos.htm. Acesso em 27/05/2015.

²²⁴BRASIL. Brasília. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 27/05/2015.

²²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca** Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt. Acesso em 14/08/2015.

condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) *possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais*”²²⁶.

O paradigma de inserção dos alunos com deficiência no ensino regular nesse momento da história, portanto, era o da integração. Isso significa que a escola somente receberia os alunos com deficiência que estivessem em condições de acompanhar os demais alunos, assim, não se podia falar em inclusão nos moldes de educação ofertados aos alunos com algum tipo de deficiência.

A Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe sobre a Educação Especial no Capítulo V, do artigo 58 ao artigo 60. Ela define a educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos estudantes portadores de necessidades especiais (art. 58, caput). Prevê o serviço de apoio especializado para atender às peculiaridades desse grupo de educandos (art. 58, § 1º); de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos nos sistemas de ensino, para atender aos alunos com deficiência no art. 59, I, bem como, no inciso II do mesmo artigo 59, prevê uma “*terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados*”. Ainda, no art. 24, V, define a “*possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado*”²²⁷.

Mais adiante, em 1999, o decreto n. 3.298²²⁸, ao regulamentar a lei nº 7.853 de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a “*educação especial como a modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino*” (art. 24, II), enfatizando o caráter complementar da educação especial ao ensino regular²²⁹.

Acompanhando a evolução do processo de inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

²²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf. Acesso em 14/08/2015.

²²⁷ Idem.

²²⁸ BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 14/08/2015.

²²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf. Acesso em 14/08/2015.

Resolução CNE/CEB n. 2/2001²³⁰, prevê no artigo 2.º que os sistemas de ensino devem matricular TODOS os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento educacional adequado às necessidades dos educandos com necessidades especiais.

Conforme se verifica, pelo artigo 2º da Resolução seria possível contar com uma grande evolução no sentido de implantar a educação especial na perspectiva inclusiva, no entanto, no artigo seguinte, a própria Resolução conceitua a educação especial como “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica organizada para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (grifei). Quando a Resolução previu a possibilidade de substituição desses serviços educacionais comuns pela educação especial, ela representou um retrocesso, o que dificultou a consolidação das ideias em se adotar uma política de educação inclusiva conforme preceituava o artigo 2.^{o231}.

Em 2006 a Organização das Nações Unidas - ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que conceitua a deficiência como “*o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas*”.

A referida Convenção, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Gonzaga lembra que mesmo antes da Convenção da ONU sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008, e promulgada pelo Decreto n.º 6.949²³², de 25 de julho de agosto de 2009, da Presidência da República, o Brasil já era signatário de outro documento internacional muito didático quanto ao tema da inclusão que é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou simplesmente, Convenção da Guatemala²³³. A autora argumenta que as duas

²³⁰BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 14/08/2015.

²³¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/politicaeducacional.pdf. Acesso em 14/08/2015.

²³² BRASIL. Brasília. Presidência da República. **Decreto n. 6.949 de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, acesso em 14/08/2015.

²³³ GONZAGA, Eugenia Augusta. **Direitos das Pessoas com Deficiência – Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª ed. Editora WVA, Rio de Janeiro, 2012, p. 35.

Convenções supracitadas representam os documentos internacionais mais importantes para o Brasil na linha da chamada Inclusão.

A importância da Convenção da Guatemala, pioneira no tema da inclusão, foi definir o que é discriminação. O art. 1, n. 2, “a”, define a DISCRIMINAÇÃO como:

(...) toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, por parte das pessoas portadoras de deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Nos termos da Convenção da Guatemala, art. 1, n. 2, “b”, a diferenciação ou preferência é admitida quando for adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal das pessoas que possuem deficiência, nos casos em que a diferenciação ou preferência não limite o direito à igualdade dessas pessoas ou, uma vez que elas não sejam obrigadas a aceitar²³⁴.

Gonzaga ressalta para o fato de que as escolas que não recusam a criança com algum tipo de deficiência, mas que as colocam em salas reservadas a tais alunos, também estão descumprindo a Convenção²³⁵.

Outra observação importante feita pela autora é que a Convenção da Guatemala se encontra afinada com a lição de Celso Antônio Bandeira de Mello sobre o Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade, obra anteriormente citada aqui. Ela reafirma a lição do professor, para quem é necessário haver uma lógica no fator de *discrímen*, elemento que é objeto da diferenciação e a Convenção prevê exatamente isso, que a deficiência não pode ser fator de discriminação, indicando a forma como essa discriminação pode ser feita²³⁶.

A Convenção da ONU por sua vez, trilha os mesmos caminhos da Convenção da Guatemala no sentido de afirmar que a discriminação “*por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano*”.

Neste mesmo sentido, define discriminação como:

(...) qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais²³⁷.

²³⁴ Idem GONZAGA, pag. 41.

²³⁵ Idem, Ibidem.

²³⁶ Idem, GONZAGA, p. 42-3.

²³⁷ Idem, GONZAGA, p. 43.

Ambas as Convenções, como afirmado, foram internalizadas e ratificadas pelo Brasil, portanto, fazem parte do ordenamento jurídico pátrio. Enquanto a Convenção da Guatemala possui caráter supralegal, a Convenção da ONU tem valor de norma constitucional, pois, além de se referir a direitos e garantias constitucionais da pessoa humana, foi aprovada pelo Congresso Nacional com quórum de emenda constitucional (Emenda Constitucional nº 45).

Vale lembrar que a consequência é que, em caso de descumprimento da Convenção por parte do Brasil, poderá ser acionado tanto internamente por seus órgãos judiciários, quanto ser denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, nos termos da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica).

Sem adentrar o caminho da proteção internacional dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, importa mencionar os instrumentos internacionais que objetivam garantir-lhes os respectivos direitos, pois conforme mencionado, esses documentos representam diretrizes norteadoras para a legislação interna do país, além de comporem o próprio ordenamento jurídico.

Importa mencionar que o artigo 4.º, III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conforme alteração dada pela lei n. 12.796, de 2013, ou seja, atualizada nos moldes da educação inclusiva afirma que o dever do Estado para com “*o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino*”²³⁸.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lançada em 2008 definiu como público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, esclarecendo sobre os respectivos destinatários da norma.

No mesmo ano, o Decreto nº 6.571, dispôs sobre o conceito legal de Atendimento Educacional Especializado²³⁹ - AEE, complementar ao ensino regular, para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

²³⁸ BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 24/08/2015.

²³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Página de Apresentação do Portal MEC – Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345:politica-de-educacao-inclusiva&catid=302:politica-de-educacao-inclusiva&Itemid=709. Acesso em 27/05/2015.

Esse decreto foi revogado pelo decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, no entanto, manteve, conforme já havia sido regulamentado pelo decreto anterior, o requisito do duplo cômputo da matrícula, ou seja, a matrícula do estudante tanto na escola regular da rede pública quanto no atendimento educacional especializado no contraturno da escola comum, para o repasse de verbas do referido Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB²⁴⁰.

Em 2009, através do Decreto nº 6.949, foi ratificada a Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de emenda constitucional. Assumindo assim o Brasil, o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, conforme se verificou acima.

Além desses importa mencionar a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. As diretrizes lançadas pela Resolução têm como base o Decreto nº 6.571 de 2008, que, por sua vez, foi revogado pelo decreto nº 7.611 de 2011, conforme citado acima. Portanto, atualmente vigora o respectivo decreto nº 7.611 de 2011, que traz algumas disposições sobre educação especial e trata diretamente do atendimento educacional especializado.

O diagnóstico da Educação Básica com base nos números disponibilizados pelo Ministério da Educação no Censo Escolar de 2008, demonstraram um aumento significativo de matrículas de alunos do ensino especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, atribuindo tal êxito à implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva do Ministério da Educação.

Bezerra e Araújo²⁴¹ recordam que até 2008, quando foi implementada a respectiva Política Inclusiva, a matrícula dos alunos com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento nas escolas especiais possuíam caráter substitutivo quanto à matrícula nas escolas regulares. Foi, portanto, em função da implementação da referida Política de Educação que foi proclamada a vigência do paradigma da Inclusão.

Pois bem, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva conforme observado pelos autores acima, pesquisadores na área da Educação, decretou o paradigma da inclusão. O decreto n. 6.571/2008, que regulamentava o atendimento educacional

²⁴⁰ BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (Re) Configurações do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan-mar 2014, p. 106. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>. Acesso em 17/08/2015.

²⁴¹ BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (Re) Configurações do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan-mar 2014, p. 104-105. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>, acesso em 17/08/2015.

especializado, coerentemente com os objetivos da Política de Educação Inclusiva implementada pelo MEC, previa um sistema educacional onde os alunos com deficiência teriam dupla matrícula, na escola comum e no atendimento especializado (AEE), para fins de repasse do FUNDEB²⁴², representando um poderoso instrumento para a efetividade da Inclusão.

Com a revogação do decreto n. 6.571/08 pelo decreto n. 7.611²⁴³ em 2011 (art. 8º), aos olhos das instituições especializadas, educadores e demais pessoas diretamente interessadas no processo, ocorreu um retrocesso, pois a sua vigência possibilitou, implicitamente, a dupla matrícula dos alunos com deficiência, para fins de repasse do FUNDEB, somente na escola especializada, ou seja, sutilmente ficou descaracterizada a inclusão o que deixou o público alvo dessa política aos cuidados, tão somente, das escolas especiais²⁴⁴.

No dia 6 de julho de 2015, foi publicado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, com prazo para entrada em vigor de cento e oitenta dias. A respectiva lei também chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, foi instituída com a intenção de *“assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício do direito e das liberdades fundamentais, por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”*²⁴⁵.

Quanto ao Direito à Educação, está previsto nos artigos 27 a 30 do Capítulo IV, do respectivo Estatuto. Esse instrumento legal representou, sem sombra de dúvida, uma grande evolução na luta pela inclusão das pessoas com deficiência.

O aparato legal como se percebe é amplo e abrangente, apesar de algumas das incoerências que foram citadas. Importa observar, no entanto, que a efetividade deve ser observada na prática, quando os objetivos delineados estão sendo cumpridos para que a norma não se torne letra morta.

Importa, mais uma vez afirmar, que a efetiva inclusão escolar não se dará apenas e tão-somente com a matrícula na rede regular de ensino. A constatação do aumento no número de matrículas de alunos com deficiência não significa que o seu direito à educação esteja sendo

²⁴² BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.571, de 17 de Setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm, acesso em 19/08/2015.

²⁴³ BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 19/08/2015.

²⁴⁴ Idem BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (Re) Configurações do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan-mar 2014, p. 104-105. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>, acesso em 19/08/2015. E, CAVALCANTE, Meire. **Esclarecendo os Malefícios da Revogação do Decreto 6571/08**. In. <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=33183>, acesso em 19/08/2015.

²⁴⁵ BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127. Acesso em 22/10/2015.

efetivado, ou seja, atingindo o fim de promover o pleno desenvolvimento, a capacitação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania da pessoa com deficiência.

A inclusão é assunto recorrente em grande parte das esferas da agenda pós-moderna. O respeito às diferenças, a exaltação aos direitos humanos, são percebidos, às vezes de forma irreflexiva por pessoas que compõem os mais diversos estratos da sociedade, pelo apelo que essas concepções guardam em si. A inclusão, nesse contexto, torna-se sinônima de humanidade.

No entanto, há que ser levantada importante reflexão advinda também de profissionais da educação quanto ao apelo que carrega o discurso da inclusão que, por vezes, leva a uma adesão acrítica das pessoas aos “valores” inclusivistas²⁴⁶.

Conforme explicam especialistas na área da educação²⁴⁷, “a prática pedagógica em relação às pessoas com deficiência detém uma especificidade teórico-metodológica concreta”, portanto, a simples aceitação e boa vontade com relação às diferenças não são suficientes para garantir o direito à educação ao público alvo em questão. Além desses, existem outros fatores que sinalizam que a inclusão escolar ainda não ocupou espaço de discussão e tratamento digno da complexidade que lhe é inerente.

Dentre os fatores apontados estão: “a problemática das interfaces ainda não suficientemente estabelecidas entre sala comum e sala de recursos multifuncionais; as lacunas ainda não resolvidas entre a formação especializada hoje só em nível de pós-graduação, e a formação generalista dos professores, diante da imperativa necessidade de atuarem em ambientes *ditos* inclusivos; a legitimidade de se exigirem ou não flexibilizações curriculares e até que ponto isso seria adequado para alunos com deficiência; bem como, o desafio de se sistematizar, em publicações oficiais, os pressupostos teórico-metodológicos a serem adotados nacionalmente na inclusão escolar, tomando-se por base o rigor das pesquisas de campo e das revisões de literaturas existentes”²⁴⁸.

Outra questão levantada pelos educadores é que, apesar de a pauta de questões específicas relativas à inclusão ser bastante extensa, o Ministério da Educação fechou por decreto a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e diluiu suas atribuições na Secretaria de

²⁴⁶ BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (Re) Configurações do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan-mar 2014, p. 107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>. Acesso em 19/08/2015.

²⁴⁷ Idem, BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (Re) Configurações do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan-mar 2014, p. 111. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>. Acesso em 19/08/2015.

²⁴⁸ BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (Re) Configurações do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan-mar 2014, p. 107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>. Acesso em 19/08/2015.

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o que sinaliza que a Educação Especial tem perdido prioridade dentro do Ministério da Educação²⁴⁹.

Em visita a duas escolas da rede estadual de ensino, citadas a título ilustrativo, com o fim de situar a realidade da inclusão, foram observados alguns problemas: o gestor escolar que dificulta a inclusão por desconhecimento, por inércia, por falta de interesse, por preconceito, por descrença; o órgão executivo responsável pela implementação das políticas que não disponibiliza recursos, não está aparelhado com pessoal suficiente para atender à demanda, como exemplo, no caso de reforma das escolas para acessibilidade dos alunos a insuficiência no número de engenheiros para acompanhar os serviços; prédios escolares com estruturas antiquadas e difíceis de serem adaptadas; enfim, uma série de dificuldades.

As escolas visitadas situam-se no município de Carmo do Cajuru, cidade localizada a cerca de 100 km da capital Belo Horizonte e que, de acordo com o sítio do IBGE²⁵⁰, possui uma população atual estimada em 22.000 habitantes. A cidade tem sua demanda de serviços e recursos educacionais sob a responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino da Cidade de Divinópolis, cidade situada a cerca de 10 km de Carmo do Cajuru, responsável atualmente por 30 municípios e 131 escolas. Observa-se que cerca de 80% dos 853 municípios pertencentes ao Estado de Minas Gerais possuem população de até 20.000 habitantes, portanto, a realidade apresentada está muito perto da realidade da maioria dos municípios do Estado²⁵¹.

Na primeira escola fui informada que, para a demanda atual de reformas dos prédios escolares para acessibilidade dos alunos, a Superintendência dispõe de apenas um engenheiro, dificultando bastante o serviço de reformas adaptativas. A gestora da primeira escola informou que se fizer, por exemplo, um pedido de reforma para a Superintendência, antes que um aluno requeira sua matrícula como aluno de inclusão, demora-se muito para ser atendido. Desta feita, devido à dificuldade, faz o pedido quando a escola já incluiu o aluno, demora muito, da mesma forma, com a diferença que o aluno já está incluído. O procedimento adotado por ela é esse. E, até que sejam implementadas as alterações, a escola tem que improvisar.

²⁴⁹ BEZERRA, Giovani Ferreira e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (Re) Configurações do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan-mar 2014, p. 111. In. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>, acesso em 19/08/2015.

²⁵⁰ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=311420>. Acesso em 19/08/2015.

²⁵¹ BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Estados@ - Minas Gerais**. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=mg, acesso em 20/10/2015.

Em outra escola visitada, há disponibilidade da sala de recursos multifuncionais, que não possuía na outra escola e que funciona em uma sala de tamanho mínimo, adaptada de um consultório odontológico desativado. Ainda podem ser encontrados lá, a pia que atualmente está servindo como mesa, um armário também servindo de mesa, um pedaço do cano de saída de água da pia saliente no chão. A sala possui cerca de cinco m² de área, tudo funcionando de maneira precária.

Nesta escola foi possível observar a disponibilidade e maior envolvimento do gestor para incluir os alunos com deficiência, no entanto, assim como nas outras escolas a precariedade dos prédios é visível. Essa é a única escola do município que possui uma sala de recursos multifuncionais. O gestor informou que essa escola foi escolhida pela Superintendência de ensino como referência em inclusão escolar na rede estadual de ensino do município, assim, todos os alunos de inclusão matriculados na rede estadual de ensino do município de Carmo do Cajuru e que necessitam de recursos multifuncionais, ou seja, do atendimento educacional especializado, são encaminhados para essa escola. Eles frequentam a sala de recursos multifuncionais no contraturno de sua escolarização na turma do ensino comum.

Em visita a uma criança que não é aluno de inclusão, ou seja, frequenta apenas a escola especializada obtive outras informações. A criança não tem uma deficiência diagnosticada. Ela possui mais de uma limitação: não fala, mas ouve bem e possui um grande atraso no desenvolvimento intelectual e sensório-motor, conforme relato da mãe.

Por opção da própria mãe, a criança de onze anos de idade, não frequenta e nunca frequentou uma escola regular. A mãe se sente insegura e não vê necessidade de inserir essa criança na escola regular porque acha que a contribuição será pequena, dadas as grandes limitações intelectuais que a criança possui.

O que pude observar é que a criança tem um comportamento infantilizado, talvez pela falta de socialização, enquanto a mãe possui um comportamento superprotetor, o que prejudica o desenvolvimento da criança, ainda que o seu potencial seja diferenciado. A importância do aspecto socialização proporcionado pela educação inclusiva é de grande relevância. “O referencial de criança é outra criança”²⁵², por isso, é tão importante essa convivência no ambiente escolar, esse contato entre crianças que possuem alguma deficiência com outras que não a possuem, para que sejam educadas na diversidade.

²⁵² TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** 156ª edição. São Paulo: Editora Gente, 2002, p. 83.

Frise-se que as observações aqui prestadas não possuem cunho científico, se prestam a demonstrar a realidade.

De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais²⁵³, ao aluno deve ser disponibilizado um profissional de apoio pedagógico para acompanhá-lo e assisti-lo durante todo o período que estiver dentro da escola.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, “os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno na sala de recursos multifuncionais”²⁵⁴.

Os alunos beneficiados pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE de apoio devem frequentar também o AEE na Sala de Recursos. E todos os beneficiados pelo AEE podem participar de todos os projetos da escola²⁵⁵.

Mas a Atendimento Educacional Especializado não possui esse formato em todos os Estados.

Um caso que chamou a atenção foi de uma menina que estuda na segunda escola visitada, que, conforme citado, é referência em inclusão na rede estadual de ensino do município. É uma menina de sete anos que possui Síndrome de Down.

O gestor da escola informou que embora ele, juntamente com os pais da criança, tenha tentado conseguir um professor de apoio para assisti-la no período de escolarização no ensino comum, a Superintendência informou que a Síndrome de Down não está dentro das deficiências que permitem a disponibilidade pelo Estado de um professor de apoio pedagógico, de acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais²⁵⁶, o que foi confirmado pela pessoa atualmente responsável pelo apoio pedagógico em Educação Especial na Superintendência de nome Márcia.

²⁵³ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid>. Acesso em 30/10/2015.

²⁵⁴ Idem.

²⁵⁵ Idem.

²⁵⁶ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid>. Acesso em 30/10/2015.

A realidade trazida à baila espelha, minimamente, algumas das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência, famílias, escolas e outros envolvidos no processo de inclusão no dia-a-dia.

Para Cury²⁵⁷, é possível afirmar que, embora até então, foram grandes os avanços nas concepções da escola inclusiva em comparação com um passado não muito distante e que, possa se falar que haja esforço até mesmo do governo neste intento, o que ainda não se pode afirmar é que a inclusão tenha alcançado patamares satisfatórios para garantir uma vida social mais equânime. Neste sentido escreve o autor:

O avanço no ordenamento jurídico, evidentemente muito diferente e superior do que se conheceu no passado, o contínuo pleito dos educadores e cientistas por melhor educação e até mesmo o empenho dos governos até agora realizado, apesar dos avanços alcançados, não foram suficientes para fazer da inclusão um patamar de maior equidade na vida social. A realidade continua apresentando um quadro muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

A inclusão social da pessoa com deficiência depende, sem dúvida, da sua participação direta na luta pela defesa dos seus direitos, levando suas necessidades aos órgãos governamentais em todos os níveis da organização social e à própria sociedade. Neste sentido defende Mazzotta²⁵⁸: *“(...)reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática”*.

3.3.4.1 – Alguns Dados Sobre a Educação Especial no Brasil

No Portal do Ministério da Educação podem ser verificados alguns resultados que apontam para um aumento no número de matrículas de 46,8 % dos alunos com deficiência em 2007 para 54% no ano seguinte. Esse índice corresponde a 375.772 estudantes com

²⁵⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários**. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 48. p. 205-222. Dez/2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200010&script=sci_arttext, acesso em 25/05/2015.

²⁵⁸ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 70.

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino²⁵⁹.

Abaixo estão demonstrados dados colhidos na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referentes ao período de 2007 a 2014, sobre os números da Educação Básica e os percentuais relativos à Educação Especial dentro do montante total.

Foi escolhido o período de 2007 a 2014 levando-se em consideração que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi implantada em 2008.

Ano	Alunos Educação Básica	Alunos Educação Especial nas Classes Comuns	Alunos da Educação Especial em Classes Especiais Ensino Regular	Alunos da Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas	Total de Alunos na Educação Especial	Percentual Alunos Ed Especial Classes Comuns sobre o número de alunos da educação básica	Percentual Alunos Educação Especial Sobre o número da Educação Básica
2007	52.179.530	304.882	76.765	266.045	647.692	0,584%	1,24%
2008	52.321.667	374.537	73.969	242.982	691.488	0,715%	1,32%
2009	52.580.452	387.031	53.430	199.257	639.718	0,736%	1,216%
2010	51.549.889	484.332	46.255	172.016	702.603	0,939%	1,362%
2011	50.972.619	558.423	37.497	156.385	752.305	1,095%	1,475%
2012	50.545.050	620.777	31.168	168.488	820.433	1,228%	1,623%
2013	50.042.448	648.921	30.453	163.968	843.342	1,296%	1,684%
2014	49.771.371	698.768	27.004	161.043	886.815	1,403%	1,78%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP²⁶⁰

Os números foram colhidos, já os percentuais foram calculados para fins de demonstrar a razão entre os números da educação básica e o percentual de alunos da educação especial matriculados na escola regular. Pode-se observar que os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP no Censo da Educação Básica, enviados pelas escolas de todo país, apontam para o crescimento no percentual de alunos da educação especial matriculados na escola comum (3ª coluna da esquerda para a direita).

Em contrapartida, o número de alunos matriculados nas escolas exclusivamente especializadas (5ª coluna da esquerda para a direita) teve uma diminuição gradativa no período de 2007 a 2014.

Houve também uma diminuição do número de alunos da educação especial matriculados nas classes especiais das escolas regulares conforme se observa na 4ª coluna da esquerda para a direita.

²⁵⁹ BRASIL. Brasília. Ministério da Educação. **Página de Apresentação da Política Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345:politica-de-educacao-inclusiva&catid=302:politica-de-educacao-inclusiva&Itemid=709. Acesso em 27/05/2015.

²⁶⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 24/08/2015.

Depreende-se, portanto, que houve um aumento gradativo em percentuais dos alunos da educação especial matriculados nas classes comuns em relação ao total dos alunos da educação básica, conforme a penúltima coluna da esquerda para direita.

Nesse diapasão, é possível afirmar que o aumento do percentual relativo ao número de alunos da educação especial em relação ao número de alunos da educação básica, se deve mais em relação ao número de alunos da educação especial matriculados nas classes comuns do que aos demais.

Os números e percentuais são importantes para demonstrar exatamente o que demonstram. Números são claros, se aumentam todos sabem que aumentaram e se diminuem é possível afirmar indubitavelmente que diminuíram. Neste sentido alerta Mendes²⁶¹:

Cabe lembrar, entretanto, que em nome das “necessidades educacionais especiais”, da “educação inclusiva” da “inclusão escolar”, muitos governos estão fazendo o oposto, isto é, apagando as diferenças, extinguindo o tratamento diferenciado, reduzindo custos, e apontando estatísticas cada vez mais otimistas das matrículas de alunos com “necessidades educacionais especiais” em classes comuns, computando alunos que antes não eram “especiais” e ainda como se uma política de “inclusão escolar” pudesse ser traduzida meramente em números de matrículas.

Portanto, conforme alerta a autora, a questão das políticas de educação inclusiva é uma questão complexa, impossível de ser demonstrada sua efetividade, tão somente através de números, pois através deles não se tem o alcance da realidade concreta.

²⁶¹ MENDES, Enicéia. **Tramas entre Deficiência, Estado e Educação: Algumas Reflexões a Partir do Contexto Francês.** Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6702--Int.pdf>. Acesso em 20/10/2015, p. 14.

4 – O ENFRENTAMENTO SOCIAL E JUDICIAL

O enfrentamento social e judicial da inclusão escolar das pessoas com deficiência encontra um cenário de grandes esperanças, algumas realizações em andamento, e muitas outras frustradas. Um cenário controvertido pela própria complexidade que lhe é inerente. Conforme salientado, a inclusão escolar deve ser percebida como uma nova maneira de a pessoa com deficiência ser inserida na educação formal, a fim de promover o seu pleno desenvolvimento, capacitação para o trabalho e exercício da cidadania.

Isso requer um esforço de todos para possibilitar a convivência dessas pessoas em sociedade. A segregação as distancia das questões sociais, além de prejudicar o seu desenvolvimento, ainda que limitado, e de impossibilitar-lhes conquistar sua autonomia, tornando-as indivíduos frágeis, dependentes e, conseqüentemente, excluídos.

Foi possível perceber que na mesma proporção que a ideia da inclusão é difundida ela é incompreendida. Os obstáculos à inclusão estão além das dificuldades de cunho prático. O desconhecimento, a inércia, o preconceito são os maiores obstáculos, pois, são eles que proporcionam maior dificuldade em ultrapassar os outros de cunho prático.

O próprio poder Judiciário ainda decide de forma contraditória, muitas vezes pela própria complexidade e desconhecimento que envolve a problemática da inclusão educacional das crianças com deficiência.

Importa trazer à baila algumas decisões que demonstram uma diferença substancial do entendimento do Judiciário no que se refere ao assunto da inclusão.

Primeiramente, o acórdão na Apelação Cível nº 278.801-5/8-00²⁶² merece ser citado. Trata-se de Ação Civil Pública que o Ministério Público moveu contra a Fazenda Pública do Estado de São Paulo a fim de compelir a ré ao fornecimento de tratamento específico e especializado aos autistas no Estado, cuja ementa encontra-se reproduzida abaixo:

AÇÃO CIVIL PÚBLICA – Fornecimento de tratamento especializado aos autistas – Alegada ausência de interesse processual e ilegitimidade do Ministério Público – Inocorrência – Art. 5.º da CF – Norma Constitucional de Proteção à saúde pública – Alegada ingerência do Poder Judiciário no Poder Executivo – Inocorrência – Controle Jurisdicional dos atos discricionários – Garantia de direito à saúde pública – Aplicação de multa diária por

²⁶² SÃO PAULO (ESTADO). Tribunal de Justiça de São Paulo. Consulta de Jurisprudência. **Apelação Cível nº 278.801-5/8-00**. Disponível em: <http://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=1877535&cdForo=0&vlCaptcha=nPRmF>, acesso em 30/09/2015.

descumprimento – Objetivo de compelir o administrador a implementar as políticas públicas – Recursos não providos.

A ação foi julgada procedente para condenar a ré na obrigação de arcar com as despesas de tratamento, de assistência, de educação e de saúde específicos, ou seja, custear o tratamento, em instituição não estatal até a criação de estabelecimentos públicos especializados. A ação foi movida em face da omissão do Estado no oferecimento dos serviços especializados aos autistas.

No recurso a Fazenda sustenta a falta de interesse processual e a ingerência do Poder Judiciário, alegando que este feriu o Princípio da Separação dos Poderes, insurgindo-se, ainda, contra a multa diária que lhe foi imposta.

Quanto à alegação da recorrente de que presta tratamento satisfatório aos autistas no Estado não é confirmada pelas provas juntadas aos autos. Ficou demonstrada a legitimação do Ministério Público e seu interesse processual na tutela do interesse coletivo.

Ficou também decidido pela não ofensa à discricionariedade administrativa e independência dos Poderes pelo Poder Judiciário, quando este exerce sua missão de defender a constituição, tudo com fundamento no artigo 5º, XXXV da Constituição que prevê o controle jurisdicional da Administração Pública no sentido de ver concretizados os valores expressos nos interesses individuais e coletivos expressos na Constituição Federal, no caso em tela, o direito de cidadania e dever do Estado na prestação do serviço público de saúde.

A fundamentação do órgão julgador é de que o direito à saúde é direito público subjetivo do cidadão devendo ser atendido pelo Estado que não pode alegar motivos de cunho formal como impossibilidade orçamentária para se desviar de seu dever constitucional. Nesse sentido, afirma que o Poder Judiciário não está se valendo da função de co-gestor do orçamento do Poder Executivo, como alegado, está apenas cumprindo sua missão de fazer valer o comando constitucional.

Quanto aos argumentos da Administração Pública no sentido de que ao Judiciário não pertine julgar a discricionariedade administrativa, a decisão sustenta que a Constituição Federal é o limite, ou seja, a implementação de políticas públicas voltadas para garantir a efetividade do direito constitucional, público subjetivo de cidadania à saúde não está afeta à subjetividade do administrador público, devendo e podendo o Poder Judiciário controlar uma postura administrativa que se furte em cumprir políticas públicas erigidas pela Constituição.

Essa foi a fundamentação da decisão do Acórdão no sentido de condenar a Administração Pública a cumprir os ditames constitucionais, garantindo a efetividade do direito à saúde.

Interessante verificar que o acórdão se fundamenta pela garantia do direito à saúde, no entanto, o pedido não se restringe ao direito à saúde, envolvendo o direito à educação e assistência aos autistas.

Outra decisão que merece ser destacada é a Decisão no Agravo de Instrumento nº 2008.009099-3²⁶³ do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte, cuja ementa está abaixo reproduzida:

CONSTITUCIONAL. PROCESSO CIVIL. AGRAVO DE INSTRUMENTO. CONCESSÃO DE TUTELA ANTECIPADA. DETERMINAÇÃO DE TRATAMENTO EM INSTITUIÇÃO PARTICULAR. PORTADOR DE SÍNDROME DO ESPECTRO AUTISTA. SERVIÇO OFERECIDO PELO ESTADO EM INÚMEROS ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS. DEVER CONSTITUCIONAL DE PROMOVER A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ASSEGURANDO ACESSO UNIVERSAL E IGUALITÁRIO A TODOS. CUSTEIO DE TRATAMENTO PELO ESTADO EM SITUAÇÕES INDIVIDUALIZADAS. IMPOSSIBILIDADE. RECURSO CONHECIDO E PROVIDO.

O Agravo de Instrumento com pedido de efeito suspensivo foi interposto pela procuradora do Estado do Rio Grande do Norte contra decisão interlocutória proferida pelo MM Juiz de Direito da Quarta Vara da Fazenda Pública da Comarca de Natal/RN que concedeu antecipação dos efeitos da tutela em Ação Ordinária, e determinou ao Réu/Agravante que custeasse as despesas com o tratamento do Autor/Agravado em uma escola especializada específica no período necessário ao tratamento.

Os argumentos do agravante foram de que, segundo informações do Secretário de Educação do Estado, o tratamento especializado necessitado pelo agravado era disponibilizado pelo Estado através da área da educação e da saúde nos estabelecimentos descritos no expediente colacionado, sendo assim, não podia o Estado ser compelido a custear tratamento particular.

Mais adiante invocou o princípio da legalidade orçamentária alegando que se trata, esse princípio, da aplicação, no campo do direito financeiro, do princípio da estrita legalidade de que cuida o artigo 5º, II, bem como da legalidade tributária estatuída no art. 150, I, ambos da CF de 1988.

Requeru a concessão do efeito suspensivo para obstaculizar os efeitos da decisão agravada. No mérito, postulou o conhecimento e reforma do despacho para cassar a ordem da

²⁶³ RIO GRANDE NO NORTE. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte. Consulta de Jurisprudência. **Agravo de Instrumento n.º 2008.009099-3.** Disponível em: <http://esaj.tjrn.jus.br/cjosg/pcjoDecisao.jsp?OrdemCodigo=0&tpClasse=J>. Acesso em 30/09/2015.

primeira instância que obrigou o agravante a custear o tratamento do agravado na escola aduzida.

O efeito suspensivo foi deferido.

Os argumentos das contrarrazões ao recurso foram no sentido de que o agravado possui autismo desde a infância e que o laudo apresentado é suficiente para garantir-lhe tratamento especializado. Que as instituições indicadas pelo Estado não possuíam atendimento especializado e individualizado para crianças com autismo – transtorno global do desenvolvimento, pois dispunham apenas de serviços de clínica médica, psicossocial e pedagógica, mostrando-se incompleta, vez que o portador da referida síndrome necessita de acompanhamento intensivo e do auxílio de outros profissionais.

Argumentou o agravado, ainda, que os autistas têm direito a receber tratamento especializado e de não ingressar em instituições genéricas que recebem crianças com quaisquer dos tipos de deficiências mentais. Sendo assim, se o Estado não podia fornecer o tratamento especializado aos autistas, deveria custeá-lo, promovendo-o por outros meios. Invocou o princípio da dignidade da pessoa humana, o direito à vida e à saúde aduzindo que o magistrado poderia, inclusive, determinar o bloqueio em contas públicas para garantir o cumprimento do dever constitucional do Estado para com o devido e indispensável tratamento médico no caso.

No final pediu o improvimento do recurso e a manutenção da sentença agravada.

O voto do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte foi na contramão do voto do Tribunal de Justiça de São Paulo. O relator se deu por satisfeito com a lista das entidades públicas indicadas pelo Estado, e que, segundo este, forneciam o tratamento conforme informação do Secretário de Educação. Ademais, a decisão em comento, embora reconheça o dever do Estado de promover a efetivação de políticas públicas para a garantia do acesso ao direito à saúde, aduz, ancorado em decisão da ministra Ellen Gracie que a referida garantia deve alcançar “(...) a população como um todo, assegurando-lhe acesso universal e igualitário, e não a situações individualizadas(...)”.

Neste sentido, não seria razoável exigir que o Estado custeie tratamento particular e oneroso ao agravado em detrimento da grande massa de pessoas que possuem a mesma síndrome, o que feriria o princípio da isonomia.

Urge aqui que se façam algumas reflexões: data vênua a Ex^a Ministra, quanto ao tratamento isonômico dado pela lei quando se trata de uma minoria tão peculiar quanto a que se refere às pessoas com deficiência, não é possível falar, *in casu*, em acesso universal e igualitário se não forem consideradas as individualidades.

Se a proposta do Estado é a inclusão, não há que se falar em inclusão escolar se não forem consideradas para tanto situações peculiares, para ser mais exato, é neste ponto mesmo que está o cerne da dificuldade de efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Questão que gira em torno exatamente do tratamento isonômico, da “igual consideração” expressa por Ronald Dworkin.

Importa trazer à tona também o conceito de justiça dado por Aristóteles, ou seja, a justiça tendo a igualdade como critério.

O autor vê a Justiça como uma virtude humana, para ele o homem justo é aquele que respeita as leis, e estas, sendo atos prescritos pelo legislador são atos legítimos, assim, os atos legítimos são justos²⁶⁴.

Os direitos fundamentais estão prescritos na Constituição que é a lei maior do país, portanto, se aliarmos a ideia aristotélica de justiça à concepção dos direitos fundamentais como conquistas democráticas que retratam toda uma história de lutas e que possuem caráter fundante²⁶⁵ do próprio Estado de Direito, é possível afirmar que a efetividade dos direitos fundamentais é questão de justiça.

Segundo as lições de Ana Paula de Barcellos, partindo-se do constitucionalismo contemporâneo é possível afirmar a imperatividade, superioridade e centralidade das normas constitucionais, ou seja, é possível afirmar que as normas constitucionais que gozam de imperatividade assim como as demais; são superiores em relação às restantes que compõem a ordem jurídica e, por força de sua centralidade no sistema jurídico, os outros ramos do direito devem ser interpretados partindo-se de suas disposições²⁶⁶. Consolidadas essas premissas segundo Barcellos, passou-se à concretização das normas constitucionais através da elaboração de técnicas jurídicas que possam ser utilizadas no dia-a-dia da aplicação do direito, ou seja, a fim de “transformar os ideais de imperatividade, superioridade e centralidade da constituição em técnica dogmaticamente consistente e utilizável na prática jurídica”²⁶⁷.

²⁶⁴ ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco: Poética**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão Inglesa de W. D. Ross. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1991. Livro V, parte 1, p. 98. Disponível em: http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pdf. Acesso em 02/10/2015.

²⁶⁵ LORENZETTI, Ricardo Luiz. **Teoria da Decisão Judicial: Fundamentos de Direito**. Tradução: Bruno Miragem. Notas e Revisão da tradução: Cláudia Lima Marques. Editora Revista dos Tribunais. p. 100.

²⁶⁶ BARCELLOS, Ana Paula de. **Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas**. Revista Diálogo Jurídico n.º 15. Jan/Fev/Mar/2007. Salvador (BA). Disponível em: http://www.direitopublico.com.br/pdf_seguro/artigo_controle_pol_ticas_p_blicas_.pdf, acesso em 03/10/2015.

²⁶⁷ Idem, BARCELLOS.

Os direitos fundamentais, portanto, normas constitucionais superiores e investidas de imperatividade, devem ser concretizados, nos moldes pregados pelo constitucionalismo contemporâneo, para que consolide a igualdade material.

Como dantes advertido, se no passado os direitos fundamentais representavam uma garantia de liberdade do indivíduo perante o Estado e igualdade formal perante seus iguais, contemporaneamente, representam comandos para a concretização da igualdade material. Nesse sentido adverte TOMAZ²⁶⁸: “(...) a igualdade de que se fala é a igualdade material, projetada não apenas a partir da fundamentabilidade dos direitos humanos (formal), mas a partir da efetiva responsabilidade do Estado e da sociedade visando à inclusão”.

A constituição federal elenca o rol dos direitos fundamentais, mas é na seara dos direitos sociais, econômicos e culturais, as chamadas liberdades positivas, que há uma exigência de atuação executiva do Estado para a efetivação desses direitos, através das políticas públicas²⁶⁹.

No entanto, verifica-se que, ainda que criadas as políticas públicas pelo Estado, sua implementação não consegue atingir a efetividade esperada, não consolidando os objetivos do Estado brasileiro, insculpidos na Constituição Federal, conforme art. 3.º, I, III e IV.

Os motivos que levam à inefetividade das políticas merecem um estudo aprofundado. Na presente pesquisa verificou-se alguns obstáculos como a falta de recursos disponibilizados para as escolas, de conhecimento pelo gestor escolar que não é devidamente instruído, na descrença que a falta de recursos e informações proporciona aos gestores e demais profissionais como os próprios professores, consequentemente, a descrença dos pais que se sentem inseguros em entregar seus filhos a uma escola que não está preparada para recebê-los e que, ao invés de incluí-los continuará excluindo-os; esses são apenas alguns dos obstáculos.

O que ficou muito claro através do contato com as escolas e os pais dos alunos incluídos e também dos não incluídos é que a cultura segregadora está ainda muito enraizada na sociedade. As dificuldades são enormes até mesmo para os gestores escolares, professores, alunos, pais de alunos e outros que se mostram abertos para fazer a inclusão.

As medidas de acessibilidade, de cunho meramente prático, pois não exigem uma formação específica como a que é exigida para os profissionais que trabalham diretamente com os alunos de inclusão, estão ainda muito distantes de serem concretizadas. Prédios muito antigos, onde é impossível fazer uma rampa para acesso a andares superiores, pisos

²⁶⁸ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 104.

²⁶⁹ Idem TOMAZ, p. 105.

irregulares, banheiros inadaptados, salas de recursos multifuncionais precárias, pois, não dispõem dos materiais necessários para o efetivo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Todos esses problemas acabam chegando ao Poder Judiciário. O direito atua, nesse caso, para “estabilizar expectativas sociais”²⁷⁰.

Se o Poder Executivo se recusa a atuar para efetivar os direitos fundamentais através das políticas públicas erigidas da Constituição Federal, será o Judiciário sim a quem incumbirá a missão de fazer cumprir os seus termos.

Nesse sentido também escreveu TOMAZ²⁷¹:

O respeito ao direito e a eficácia de suas garantias somente podem existir numa estrutura política onde se apresenta inquestionável a autonomia do Poder Judiciário. Vale dizer que repousa na independência dos tribunais a garantia da realização da vontade popular plasmada na ordem jurídica estabelecida, bem como na eficácia de todo o elenco dos direitos fundamentais e suas garantias, que não se devem se expor ao desrespeito do arbítrio político, posto que a todo ato atentatório, nesse sentido, estarão sempre colocados à disposição dos governados todos os mecanismos assecuratórios dos direitos.

Uma vez consagradas, no texto constitucional, as normas definidoras de direitos fundamentais, estas vinculam a todos os poderes do Estado, ficando esses adstritos aos seus mandamentos, conforme ensina Tomaz²⁷²:

(...) a fundamentabilidade formal das normas consagradoras de direitos humanos aponta para a circunstância de que tais normas estabelecem vinculabilidade imediata aos órgãos que vão exercer o poder público, constituindo substrato material e parâmetros a serem observados pelos agentes do Estado no momento da opção política, da tomada de decisão e nas ações e controles a cargo dos órgãos legislativo, executivos e jurisdicionais. É dizer: na ação dos agentes estatais devem estar preservados os direitos consagrados.

A questão que aqui assume relevância, conforme explica Tomaz, é o problema do controle formal e material das políticas públicas, ou seja, é “a reivindicação do direito à realização de políticas públicas para a concretização do programa constitucional”²⁷³. Mais

²⁷⁰ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 116, rodapé.

²⁷¹ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 106.

²⁷² TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 108.

²⁷³ Streck *apud* TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 129.

adiante completa citando Canotilho que “o problema, nessa contextura, ‘é saber se os juízes têm instrumentos metódicos e metodológicos para concretizarem a direção constitucional de direitos sociais’”²⁷⁴.

Conforme explica, agora ancorado em Streck e Bolzan, “a clássica separação de funções de cada um dos Poderes do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) de há muito está superada”²⁷⁵. O que se observa é uma crise no relacionamento entre os Poderes, culminando em um “deslocamento da esfera de tensão, passando do Poder Executivo e do Poder Legislativo para o Poder Judiciário”²⁷⁶.

Atualmente é possível afirmar que o eixo de tensão passa do Executivo para o Judiciário, o que se tem denominado de *judicialização* ou *juridicização* da política ou *Politização do Poder Judiciário*²⁷⁷.

O que vem acontecendo, de acordo, mais uma vez com suas lições, é que “o constitucionalismo contemporâneo está assentado num Estado Social marcado por promessas de prestações sociais não cumpridas. Isso tem elevado o grau de litigiosidade quando aqueles que se veem excluídos dos benefícios prestacionais (moradia, saúde, educação, segurança social, basicamente) conduzem à jurisdição a resolução das políticas públicas não acudidas ou mal-implementadas”²⁷⁸.

Nesse mesmo sentido arremata, citando Bolzan de Moraes²⁷⁹ para quem:

A disputa pela efetivação dos direitos sociais pelo Poder Judiciário passa a ser uma das marcas da contemporaneidade. Experimenta-se um arranjo organizacional na forma estatal da modernidade, fruto das próprias dificuldades do Estado Social, e se percebe um embate do Estado com ele mesmo, da construção legislativa de promessas à disputa por sua concretização, em um primeiro momento no âmbito da administração (Executivo) envolta em um projeto de *reforma do Estado* e, posteriormente, diante a insatisfação na sua (ir)realização, nos limites da jurisdição, em busca das *promessas perdidas*. (grifos do autor)

Quanto à legitimidade do Poder Judiciário no controle das políticas públicas, importa também colacionar as lições irretocáveis do professor Streck (*apud*) Tomaz para quem: “*Inércias do Executivo e falta de atuação do Legislativo passam a poder ser supridas pelo*

²⁷⁴ Idem, Tomaz, p. 129

²⁷⁵ Idem, p. 130.

²⁷⁶ Idem, p. 131.

²⁷⁷ Idem, p. 134.

²⁷⁸ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 134.

²⁷⁹ BOLZAN DE MORAIS *apud* TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 131.

Judiciário, justamente mediante a utilização dos mecanismos jurídicos previstos na Constituição que estabeleceu o Estado Democrático de Direito”²⁸⁰.

Portanto, é certo que se defende hodiernamente a atuação do Poder Judiciário no controle das políticas públicas erigidas da Constituição Federal e não implementadas pelo Poder Executivo para fins de equilíbrio das demandas sociais.

O caminho apontado para a atuação do Poder Judiciário como mecanismo de transformação é o da hermenêutica filosófica aderida e defendida por Streck, como o novo paradigma interpretativo da Constituição, pois, conforme explica o autor, “*a própria Constituição de 1988 instituiu diversos mecanismos processuais que buscam dar eficácia aos seus princípios*”. No entanto, não se defende apenas uma atuação paternalista do Poder Judiciário na judicialização das políticas, argumenta-se que essa tarefa é de responsabilidade também da sociedade que deve exercer uma cidadania juridicamente participativa, impondo pressão e mobilizando-se politicamente²⁸¹.

Cumprir mencionar o que o professor Paulo Bonavides²⁸², escreveu sobre o papel do poder judiciário para a vivência autêntica do Estado de Direito classificando sua figura como o legislador de terceiro grau, “*que dirige conflitos e faz a norma jurídica do caso concreto*” e que, através da Nova Hermenêutica, possibilita a concretização dos postulados constitucionais. Neste sentido as palavras do i. professor:

Intérprete normativo no ocaso da velha dogmática jurídica, esse juiz tende, desde o advento da Nova Hermenêutica, a ser, com razão, o legislador por excelência, aquele que tanto na esfera tópica como sistemática dissolve as antinomias o positivismo ou combina, na concretude social e jurisprudencial, a doutrina com a realidade, o dever-ser com o ser e integrado aos quadros teóricos da democracia participativa terá legitimidade bastante com que coibir de uma parte as usurpações do Executivo, de outra as tibiezas e capitulações do Legislativo. Sobretudo quando este, por omissão, se faz desertor de suas atribuições constitucionais.

A resposta à questão da legitimidade, conforme elucida Tomaz²⁸³, “deve decorrer menos do procedimento que da substância, ou seja, é que a decisão judicial, ao se vincular ao núcleo material essencial da Constituição (art. 3.º), tendo como escopo o equacionamento formal e material das políticas públicas voltadas para a satisfação da justiça distributiva,

²⁸⁰ STRECK *apud* TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 143.

²⁸¹ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 143.

²⁸² BONAVIDES Paulo. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa (por um Direito Constitucional de luta e resistência por uma Nova Hermenêutica por uma repolitização da legitimidade)**. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 21.

²⁸³ Idem Tomaz, p. 146.

atenderá a uma expectativa congruente generalizada das camadas da população excluídas”.

Cumprido ressaltar que o que está sendo trabalhado aqui diz respeito à proteção, à garantia do cumprimento do texto constitucional relativamente a direitos fundamentais de toda uma nação, são esses direitos ou a proteção deles, que justificam a defesa da atuação do Judiciário na esfera de atuação do Poder Executivo, quando o que está em discussão é a resposta à expectativa de concretização de direitos fundamentais de natureza coletiva²⁸⁴.

Saliente-se, no entanto, que não se vislumbra como única via de proteção dos direitos fundamentais sociais a atuação do Poder Judiciário da forma como foi aqui abordada, ou seja, através de judicialização das políticas públicas. É certo que se defende deve o Poder Judiciário exercer o seu ofício para a defesa e proteção dos direitos fundamentais, no entanto, a participação da sociedade se faz necessária como condição para a construção e o fortalecimento da democracia.

Observado que um dos maiores obstáculos para a efetividade do direito à educação das crianças com deficiência na perspectiva inclusiva, conforme salientado, é o desconhecimento que leva ao preconceito, a descrença que leva à falta de iniciativa por parte dos próprios profissionais da educação, o que torna fundamental que haja mais discussão dentro da própria sociedade a fim de uma maior conscientização da proposta da inclusão escolar e, dentro desse cenário, uma participação também dos membros do judiciário e do ministério público para que, diante de um caso concreto levado ao judiciário, possam haver decisões mais próximas da realidade concreta.

É preciso aproximar o direito da realidade, ou seja, “*expandir a experiência jurídica para além da racionalidade formal*”, neste sentido explica o professor Tomaz:

É nessa contextura que se pode compreender o pós-positivismo. Conquanto não possa ainda delimitar com precisão os limites teóricos que sustentam a concepção, porque, sem dúvida, ainda difusos, pode-se, todavia, concebê-la como um novo paradigma para o enfrentamento da experiência jurídica no qual se louvam várias correntes teóricas amparadas, todas elas, em forte discurso de superação do solipsismo jurídico propugnando por alçar a experiência jurídica num campo de interacionismo com a moral, a política, a economia, enfim, apostando, portanto, numa racionalidade prática²⁸⁵.

Conforme, mais uma vez, explica o i. professor, “hodiernamente, cada vez mais difícil separar o jurista prático, que trata o direito como instrumento de trabalho – o advogado, o

²⁸⁴ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 147.

²⁸⁵ Idem Tomaz, p. 198.

agente do ministério público, o magistrado, o delegado e outros agentes – daquele, exclusivamente, dedicado às questões teóricas, pois essas já não se encontram mais dissociadas da ordem prática (...)”²⁸⁶. A atividade do jurista prático, da forma abordada pelo autor, citando Pedrosa, “não se consome na mecânica aplicação das normas jurídicas, pois supõe o necessário entendimento dessas normas, sua interpretação”²⁸⁷.

A interpretação da norma vai além do exercício de uma racionalidade formal, conforme salientado, para interpretar a norma é necessário ter também o conhecimento da realidade, estar mais próximo dela, principalmente, no que se refere a realidades tão peculiares como a das pessoas com deficiência.

Essa aproximação se faz necessária para a sociedade como um todo, pois, como salientado, o desconhecimento é o maior dos obstáculos à inclusão das pessoas com deficiência. Mas para o direito como *sistema estabilizador das expectativas sociais* (LUHMANN, *apud*, TOMAZ)²⁸⁸ a necessidade de uma maior aproximação das várias realidades que circundam as minorias, como a das pessoas com deficiência, é fundamental para alcançar a justiça material proclamada pela Constituição Federal.

Defende-se, portanto, na vivência prática do direito, tanto no âmbito do Poder Judiciário, quanto na sua construção como *sistema estabilizador das expectativas sociais*, uma racionalidade discursiva ou comunicativa *sob o influxo da Teoria do Discurso de Habermas*.

Acerca da justiça sob o prisma material, conforme explica o i. professor Paulo Bonavides, trata-se de “*uma justiça em sua dimensão igualitária; portanto, incorporadora de todas as gerações de direitos fundamentais*”. Para ele, são os conteúdos e valores da Constituição que amparam a legitimidade do ordenamento constitucional, cujo fim consubstancia-se na conquista da justiça material. Para arrematar, cumpre trazer à tona as palavras do ilustre jurista:

Estes amparam a legitimidade do ordenamento constitucional, cujo fim não é apenas, aquela segurança, de todo formal, senão também a justiça substantiva, a justiça material, a justiça que se distribui na sociedade, a justiça em sua dimensão igualitária; portanto, a justiça incorporadora de todas as gerações de direitos fundamentais; da primeira à segunda, da segunda à terceira e desta à quarta, passando pelos direitos civis e políticos, pelos direitos sociais, pelo direito dos povos ao desenvolvimento, até alcançar, com a democracia participativa, onde têm sede os direitos da quarta geração –

²⁸⁶ TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição. Entre o texto e o contexto!** 1ed. São Paulo: Editora Baraúna, 2011, p. 199.

²⁸⁷ Idem, p. 200.

²⁸⁸ Idem, p. 116 .

sobretudo o direito à democracia – um paradigma de juridicidade compendiado na dignidade da pessoa humana²⁸⁹.

É imperioso que se vislumbrem dois momentos aqui descritos em que se defende a proteção do direito à educação das crianças com deficiência: num primeiro momento, como já foi colocado, pelo Poder Judiciário através do controle jurisdicional das políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva.

Outro caminho seria através de medidas alternativas, com a participação popular num processo de discussão e conscientização da sociedade como um todo. Verifica-se a necessidade dessa participação porque conforme salientado, os entraves impostos pela falta de conhecimento procrastinam a implementação dessas políticas.

A conscientização somente é possível através do discurso das partes interessadas e somente pode-se falar em validade e em legitimidade do direito²⁹⁰, principalmente, em casos tão peculiares quanto das pessoas com deficiência se houver a participação delas e das outras pessoas envolvidas no processo de inclusão levando-se em consideração a complexidade das situações a serem desveladas pelo direito. Neste mesmo sentido escreveu Mazzotta²⁹¹: *“Reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática”*.

A participação de toda a sociedade, enquanto participante das políticas públicas de inclusão educacional, é necessária em todas as fases, devendo as referidas políticas serem pensadas, compreendidas e formuladas por todos. E, por final, quando levado determinado caso de inadimplemento pelo Estado (Poder Executivo) de sua obrigação quanto à educação inclusiva ao Poder Judiciário, esse possa também ser assessorado de forma a desvelar o direito em sintonia com a realidade concreta.

Conforme se verificou, tanto a escola na pessoa dos professores, gestores e outros servidores, quanto os pais de alunos com e sem deficiência, não estão totalmente esclarecidos sobre a proposta da política de educação na perspectiva inclusiva. A precariedade está em tudo, desde o prédio onde funciona a escola até a preparação dos professores que irão

²⁸⁹ BONAVIDES Paulo. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa (por um Direito Constitucional de luta e resistência por uma Nova Hermenêutica por uma repolitização da legitimidade)**. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 28.

²⁹⁰ HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia – Entre Facticidade e validade**. Vol. II. 2ª ed. Tradução brasileira: Flávio Beno Siebeneichler – UGF. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003, p. 170.

²⁹¹ MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas**. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 70.

trabalhar diretamente com esses alunos; da gestão escolar aos próprios alunos, bem como alguns pais mais preocupados que se sentem inseguros quanto à inclusão de seus filhos.

Por outro lado, deve-se considerar que a inclusão está acontecendo. Muitos pais são informados de que a escola é obrigada a incluir os alunos com deficiência e assim querem fazer valer o direito de seus filhos, no entanto, o que se vê a partir daí, muitas vezes, é uma forma diferente de segregação: o aluno não consegue acompanhar ou se inserir na turma, isso porque, além de o professor não estar preparado, o número de alunos dentro da sala de aula é grande até para uma turma que não tenha uma criança com deficiência e que necessita de uma atenção diferenciada, o atendimento educacional especializado não dispõe do material necessário para os diversos tipos de deficiência, portanto, ao invés de acontecer uma inclusão, muitas das vezes, fomenta-se a exclusão.

Como se observou, apenas pelas duas decisões judiciais aqui trazidas ilustram as dificuldades de entendimento sobre como lidar com a situação. Percebe-se uma dificuldade inclusive, dependendo do tipo e grau da deficiência, em se definir qual área de atendimento deve ser direcionada a criança (medicina, pedagogia, assistência social, fisioterapia). Na maioria dos casos a criança depende de equipe multidisciplinar para seu atendimento. O Poder Judiciário, na pessoa do juiz, bem como, outros *operadores* do direito, agentes do ministério público, advogados, não estão preparados para trabalhar com questões tão específicas, por isso se fala em assessoramento.

É necessário, portanto, uma maior discussão dentro da sociedade sobre as políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência como meio de imprimir-lhes validade e legitimidade. Neste sentido escreveu Habermas:

(...) é necessário articular experiências que resultam de atentados à dignidade humana para conferir credibilidade aos aspectos sob os quais, no respectivo contexto, aquilo que é igual tem que ser tratado de modo igual e aquilo que é diferente tem que ser tratado de modo diferente. Essa disputa pela interpretação de necessidades não pode ser delegada aos juízes e funcionários, nem mesmo ao legislador político ²⁹².

Habermas defende uma compreensão procedimentalista do direito, segundo a qual “a concretização de direitos fundamentais constitui um processo que garante a autonomia privada de sujeitos privados iguais em direitos, porém em harmonia com a ativação de sua

²⁹² HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia – Entre Facticidade e validade**. Vol. II. 2ª ed. Tradução brasileira: Flávio Beno Siebeneichler – UGF. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003, p. 168-9.

autonomia enquanto cidadãos”²⁹³. Neste sentido, o fortalecimento da autonomia privada dos sujeitos de direito em sua esfera de vida privada depende de sua participação, ou seja, do exercício da sua autonomia enquanto sujeito de direito na esfera pública.

O autor explica que “*o paradigma procedimental do direito orienta o olhar do legislador para as ‘condições de mobilização’ do direito. Quando a diferenciação social é grande e há ruptura entre o nível de conhecimento e a consciência de grupos virtualmente ameaçados, impõem-se medidas que podem ‘capacitar os indivíduos a formar interesses, a tematizá-los na comunidade e a introduzi-los no processo de decisão do Estado’*”²⁹⁴.

A proposta da pesquisa não é defender o paradigma procedimental do direito, nos termos da Teoria do Discurso de Habermas, no entanto, em se tratando do caso específico (efetividade das políticas públicas de inclusão educacional) aqui estudado, a participação de toda a sociedade enquanto destinatária direta das normas constitucionais se faz necessária. Assim diz Habermas²⁹⁵:

(...) toda norma válida deve satisfazer a condição: - que as consequências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de *cada* um dos indivíduos do fato de ser ela *universalmente* seguida, possam ser aceitos *todos* os concernidos (e preferidos a todas as consequências das possibilidades alternativas e conhecidas de regagem).

Habermas explica que “de acordo com o princípio da ética do Discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma”.

O referido acordo deve ser produto de uma “argumentação ‘real’ da qual participem cooperativamente os concernidos”, pois, somente “um processo de entendimento intersubjetivo mútuo pode levar a um acordo de natureza reflexiva; só então os participantes podem saber que eles chegaram a uma convicção comum”²⁹⁶.

Habermas alerta para as perspectivas do agir estratégico e do agir comunicativo, donde, o primeiro ocorre quando os atores orientam-se para o *sucesso*, ou seja, quando os mesmos estão voltados exclusivamente para as consequências do seu agir, “*eles tentam*

²⁹³ HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia – Entre Facticidade e validade**. Vol. II. 2ª ed. Tradução brasileira: Flávio Beno Siebeneichler – UGF. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003, p. 169.

²⁹⁴ HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia – Entre Facticidade e validade**. Vol. II. 2ª ed. Tradução brasileira: Flávio Beno Siebeneichler – UGF. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003, p. 185.

²⁹⁵ HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida, Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003, p. 86.

²⁹⁶ HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida, Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003, pp. 87-88.

*alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários”, neste caso as ações dos sujeitos são coordenadas de forma estratégica a fim de alcançar seus objetivos*²⁹⁷.

Por outro lado, no “*agir comunicativo*’ quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um ‘acordo’ existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas”, neste caso o agir é orientado para o entendimento mútuo ²⁹⁸.

Segundo o autor, “os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende de assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. Esse acordo não pode ser imposto à outra parte ou extorquido ao adversário por meio de manipulações”. Neste sentido, o mundo da vida constitui o contexto da situação de ação para o entendimento mútuo²⁹⁹.

Partindo-se, portanto, da afirmativa de que a falta de conhecimento pela sociedade acerca das deficiências constitui um dos maiores obstáculos à efetividade das políticas públicas de inclusão educacional, faz-se *mister* que as políticas sejam discutidas no âmbito do contexto social.

Vislumbra-se, assim, na referida teoria um caminho possível para a efetividade do direito à educação na perspectiva inclusiva, conforme previsto na Constituição brasileira, de forma democrática.

Na prática, é possível propor a criação de Conselhos, ouvidorias e outras entidades, dentro das próprias instituições de ensino como escolas, universidades e outros, onde possam ser criados espaços dialógicos voltados para a conscientização e construção da inclusão de forma participativa.

²⁹⁷ Idem, p. 164.

²⁹⁸ Idem, ibidem.

²⁹⁹ Idem, ibidem.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que, ao longo do tempo, a pessoa com deficiência encontrou obstáculos que vão além dos próprios, inerentes à sua condição, seja a deficiência preexistente ou adquirida, para ser inserida na sociedade.

Num primeiro momento as pessoas com deficiência, fossem elas físicas ou mentais, eram tratadas como doentes, inválidas, amaldiçoadas e, por isso, ficavam segregadas de todo o resto da sociedade que os evitava, muitas vezes porque as pessoas tinham medo do desconhecido, de que talvez, através do contato, também pudessem ser amaldiçoadas ou contaminadas, isso quando não eram sacrificadas em nome de uma purificação da alma.

Com o aperfeiçoamento dos estudos científicos na área, primeiro da saúde, depois em outras como a psicologia e a pedagogia foi possível verificar que as deficiências não estavam ligadas às questões morais ou teológicas, o que contribuiu para uma desmitificação das questões ligadas às pessoas com deficiência.

Em decorrência do grande número de pessoas que adquiriram limitações físicas, se tornaram cegas, perderam membros; ou limitações mentais, nas duas grandes guerras mundiais, houve uma intensificação dos estudos científicos no sentido de reabilitá-las para a convivência social.

Foi com o aperfeiçoamento, também, dos estudos científicos, principalmente na área da saúde, num primeiro momento, que se foi observando a possibilidade e a necessidade de desenvolver métodos voltados para a educação dessas pessoas como condição para uma melhor qualidade de vida delas e das suas famílias ou cuidadores.

Num primeiro instante a educação também se deu de forma segregada. As crianças eram educadas em casa, depois somente em escolas especializadas, o que ainda acontece nos dias atuais, até evoluir para a concepção de sua inserção na rede regular de ensino, a fim de promover a sua socialização; processo esse que não se deu de forma linear, pois ainda hoje são muitas as dúvidas quanto à inserção dessas crianças no ensino regular.

O fato é que atualmente, o paradigma que orienta as políticas públicas educacionais das crianças com deficiência é o da inclusão. Nesse paradigma, diferentemente dos anteriores, não é a criança que deve estar preparada para ser inserida no meio escolar, mas é a escola que deve estar preparada para recebê-la com suas limitações e dificuldades, movendo esforços para sua socialização e capacitação a fim de que ela tenha uma melhora nas condições de vida e possa ter uma participação mais efetiva na sociedade.

A inclusão escolar é uma realidade e está em pleno desenvolvimento. Ela não é uma realidade ainda em todas as escolas, pois, como se observou, devido às dificuldades e o desconhecimento em se lidar com o diferente, além do próprio descaso do Estado para com a educação, o mais fácil, ainda, é excluir. A segregação está implantada como ideia no cerne da sociedade.

Mesmo as tentativas de implantar a inclusão escolar ainda são segregadoras. Isso foi possível observar no município de Carmo do Cajuru investigado a título de exemplo, conforme citado. A Superintendência Regional de Ensino, órgão do poder executivo do Estado, responsável pela implementação das políticas públicas de inclusão escolar em 30 municípios, que corresponde a um número de 131 escolas determinou para o município de Carmo do Cajuru que apenas uma escola em todo o município seria a escola de referência em inclusão escolar, disponibilizando, somente para ela a sala de recursos multifuncionais, assim, existe apenas uma sala de recursos multifuncionais, disponibilizada dentro desta escola, para atender a todo o município e essa escola é chamada de escola de referência.

Uma sala de recursos multifuncionais apenas, num município que possui 22.000 habitantes, para atender a todos os alunos de inclusão, ou seja, é exigir que o aluno, que se encontra nas condições das pessoas com deficiência: com dificuldades de locomoção, intelectuais, sensoriais, se desloquem para uma escola localizada em outro bairro, fora os alunos da área rural, que até então não haviam sido aqui citados, para ter acesso a um direito dessa natureza.

A inclusão escolar visa justamente a isso: que todas as escolas estejam aparelhadas em sua estrutura física para dar acessibilidade, com professores preparados para ensinar a partir da deficiência de cada um, material específico disponibilizado de acordo com o tipo de deficiência, tudo para receber esses alunos. Não é o aluno que deve ir aonde haja uma escola que possa recebê-lo enfrentando todas as dificuldades para tanto, além das suas próprias dificuldades. E, ainda assim, quando chega encontra obstáculos dos mais diversos desde os físicos até os demais a ponto de ter que acionar o judiciário.

Quando chega ao judiciário, fica também à mercê do entendimento do magistrado que, na maioria das vezes, não se encontra em condições de decidir sobre questão de tamanha complexidade. O judiciário também precisa estar preparado para decidir acerca destas questões quando solicitado para garantir a efetividade do direito à educação das crianças com deficiência. O juiz decide sobre um pedido de vaga em escola, sobre um tratamento individualizado e especializado em entidade especializada, sobre a manutenção em sala de aula de um professor para auxiliar o aluno, entre outras questões, ou seja, decide questões

muito específicas desse público. A ele é impossível que tenha acesso a tantas especificidades para decidir de forma justa diante do caso concreto. São muitas as variáveis a serem consideradas. Portanto, ele deve ser assessorado quando diante destes casos.

Para atingir a igualdade, as diferenças devem ser consideradas. No caso das pessoas com deficiência, a diferença é característica determinante das condições e oportunidades de se viver uma vida digna. É preciso considerar as suas diferenças para se chegar a um tratamento igualitário.

A educação é um direito público subjetivo de todos os brasileiros, direito este ancorado no direito de cidadania, na dignidade da pessoa humana, dentre outros.

Por sua vez, o Estado tem o dever para com toda a população e, para com a população em questão, o cuidado deve ser ainda maior devido às dificuldades que lhe são próprias.

Se o direito à educação é um direito universal, se a política de educação na perspectiva inclusiva já está em andamento expressamente nos documentos legais desde a década de 90, não há mais motivos que justifiquem um tratamento que não seja isonômico. Infelizmente, no entanto, não é o que tem acontecido. Observou-se que a realidade concreta está muito distante do que está escrito nos instrumentos legais referentes à inclusão.

O Direito como ciência social aplicada transita por todas as disciplinas sociais, é disciplina transdisciplinar, podendo atuar como porta-voz delas. Não é apenas por estar classificado como ciência social aplicada, mas pelo fato de produzir as regras de convivência social prática e perpassar os conflitos produzidos nas relações sociais.

O caminho para a proteção do direito fundamental à educação das crianças com deficiência se dá na esfera do Poder Judiciário, sem dúvida, dada a sua função de fazer cumprir as prescrições constitucionais através do fenômeno da juridicização ou judicialização das políticas públicas, tão disseminado nos dias atuais.

Para o direito, não basta observar de longe embora esse exercício de distanciamento diante das relações de convivência nos permita decidir com maior isenção. No entanto, é preciso aproximar-se da realidade para perceber nuances que a distância não nos permite observar e isso, se para o juiz possa ser difícil, uma vez que fica adstrito aos elementos do processo, ao pesquisador na área do Direito é possível e muito importante no sentido de fornecer elementos para a ciência, o que possibilitará ao judiciário chegar a decisões mais justas.

A igualdade, assim como a educação é um direito, consubstanciando-se, também, em princípio constitucional, entretanto, o discurso do respeito às diferenças de forma simplista

como hoje tem sido proclamado tende a atropelar fatores que dizem respeito às peculiaridades de cada indivíduo.

É necessário ouvir as pessoas com deficiência. É necessário ouvir os pais das crianças que possuem deficiência, os alunos que não a possuem e seus pais também. É necessário ouvir a própria escola na pessoa dos professores, gestores e funcionários. Todos fazem parte da escola inclusiva.

A participação da sociedade em estágio anterior à procura pelo Judiciário se faz premente. Pode-se afirmar que esta medida representa uma via alternativa para a proteção do direito em questão, trata-se de via preventiva, se considerada a via pelo poder judiciário, uma via curativa.

Por fim, vislumbra-se que a participação da sociedade se dê de forma dialógica, mas não através de um discurso estratégico, voltado apenas para os objetivos sem se preocupar com os meios empregados. Deve ser observado, um “agir comunicativo” onde os concernidos participem efetivamente, de forma racional para que, ao concluir os trabalhos, todos tenham a certeza de que seus posicionamentos foram respeitados e o caminho escolhido foi o melhor para todos. Só assim é possível se falar em democracia.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Direitos Fundamentais no Estado Constitucional Democrático. Para a relação entre direitos do homem, direitos fundamentais, democracia e jurisdição constitucional.** In. Revista de Direito Administrativo, Vol. 217, Jul/Set 1999.

ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: Superação da *Summa Divisio* Direito Público e Direito Privado por uma nova *Summa Divisio* Constitucionalizada.** Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

APAE/SP - Associação dos Parentes e Amigos dos Excepcionais/ SP. **Sobre Deficiência intelectual, o que é.** Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em 11/08/2015.

ARANHA, M. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano 11, n. 21, p. 160-173, março 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco: Poética.** Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão Inglesa de W. D. Ross. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1991. Livro V, parte 1, p. 98. Disponível em: http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pdf. Acesso em 02/10/2015.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas.** Revista Diálogo Jurídico nº 15. Jan/Fev/Mar/2007. Salvador (BA). Disponível em: http://www.direitopublico.com.br/pdf_seguro/artigo_controle_pol_ticas_p_blicas_.pdf, acesso em 03/10/2015.

BEZERRA, Giovani Ferreira, e ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re) Configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope.** Revista Brasileira de Educação, vol. 19, n.º 56, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000100006&script=sci_arttext>. Acesso em 27/08/2015.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa: por um Direito Constitucional de luta e resistência, por uma Nova Hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade.** São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

BRASIL. Brasília. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 27/05/2015.

_____. Brasília. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 27/08/2015.

_____. Brasília. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 14/08/2015.

_____. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Apresentação**. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=355. Acesso em 17/07/2015.

_____. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 15/06/2015.

_____. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 14/08/2015.

_____. Brasília. Presidência da República. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 14/08/2015.

_____. Brasília. Presidência da República. **Decreto n. 6.571, de 17 de Setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm, acesso em 19/08/2015.

_____. Brasília. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 15/06/2015.

_____. Brasília. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27/08/2015.

_____. Brasília. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. **Histórico**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sobre-a-secretaria/historico>. Acesso em 17/07/2015.

_____. Brasília. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 24/08/2015.

_____. Brasília. Supremo Tribunal Federal. **Informativo 345**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm>. Acesso em 25/05/2015.

_____. Brasília. Supremo Tribunal Federal. **Informativo 520**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo520.htm>. Acesso em 25/05/2015.

_____. Brasília. Unesco no Brasil. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 27/05/2015.

_____. Direitos Humanos Net. Declaração **Mundial Sobre Educação para Todos**. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm. Acesso em 27/05/2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Estados@ - Minas Gerais**. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=mg. Acesso em 20/10/2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 24/08/2015.

CAVALCANTE, Meire. **Esclarecendo os Malefícios da Revogação do Decreto 6571/08**. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=33183>. Acesso em 19/08/2015.

CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Evolução Histórica da Educação Especial**. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

CLÈVE, Clemerson Merlin. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais Sociais**. In: Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Constitucional e Internacional. Vol. 54, p. 28, Jan/2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários**. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 48. p. 205-222. Dez/2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000200010&script=sci_arttext, acesso em 25/05/2015.

DWORKIN, Ronald. **A Virtude Soberana: A teoria e a prática da igualdade**. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, Lorena Barolo, SCHLESENER, Anita, MOSQUERA, Carlos. **Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba, vol. 2, pp. 132-144. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf. Acesso em 19/06/2015.

GONZAGA, Eugênia Augusta. **Direito das Pessoas com Deficiência – Garantia de Igualdade na Diversidade**. 3ª edição, Rio de Janeiro, editora WVA, 2012.

GRINOVER, Ada Pellegrini. **O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas**. In: GRINOVER, Ada Pellegrini e WATANABE, Kazuo (Coord). O Controle Jurisdicional de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida, Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003.

_____, Jürgen. **Direito e Democracia – Entre Facticidade e validade**. Vol. II. 2ª ed. Tradução brasileira: Flávio Beno Siebeneichler – UGF. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela Inês Leite. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>, acesso em 17/07/2015.

LANNA Júnior, Mário Cleber Martins (comp). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.pdf**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em 09/06/2015.

LORENZETTI, Ricardo Luiz. **Teoria da Decisão Judicial: Fundamentos de Direito**. Tradução: Bruno Miragem. Notas e Revisão da tradução: Cláudia Lima Marques. Editora Revista dos Tribunais. p. 100.

MAGALHAES, Juliana Neuenschwander. **A Formação do Conceito de Direitos Humanos**. Curitiba: Editora Juruá, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Educação escolar dos deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Caderno CEDES vol. 19, n. 46, Campinas, Setembro de 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219980003000. Acesso em 28/05/2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

MENDES, Enicéia. **Tramas entre Deficiência, Estado e Educação: Algumas Reflexões a Partir do Contexto Francês**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6702--Int.pdf>, acesso em 20/10/2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Minas Gerais, jun/2014. Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5959&Itemid>. Acesso em 30/10/2015.

MIRANDA, Jorge. **Direitos Fundamentais na Ordem Constitucional Portuguesa**. In. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Público n. 82/05, Abr-Jun/1987.

PARANÁ. Federação das Apaes do Estado do Paraná. **Um pouco da História do Movimento das Apaes**. Disponível em: <http://www.apaepr.org.br/artigo.phtml?a=77>, acesso em 19/06/2015.

PIOVESAN, Flavia. **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional**. In. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. (Colab.) SARMENTO, Daniel. IKAWA, Daniela e PIOVESAN. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

QUARESMA, Regina. **A Pessoa Portadora de Necessidades Especiais e sua Inclusão Social.** *In. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos.* (Colab.) SARMENTO, Daniel. IKAWA, Daniela e PIOVESAN. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

RIO GRANDE NO NORTE. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte. Consulta de Jurisprudência. **Agravo de Instrumento nº 2008.009099-3.** Disponível em: <http://esaj.tjrn.jus.br/cjosg/pcjoDecisao.jsp?OrdemCodigo=0&tpClasse=J>. Acesso em 30/09/2015.

RODRIGUES, Sônia Maria. **Educação Inclusiva: Das Políticas Públicas à Percepção dos Docentes.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais de 24/02/2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856NJ5>, p. 28, acesso em 27/05/2015.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Direitos Fundamentais e suas características.** *In. Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito Constitucional e Internacional*, vol. 29, p. 55, Out. 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais – Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional.** Livraria do Advogado Editora. Porto Alegre, 2009.

_____, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988.** *Revista dos Tribunais on line. Revista de Direito do Consumidor*, vol. 30, p. 97, Abr./1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão.** Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>>. Acesso em 15/06/2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação Especial. UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação Vigente.** Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>> Acesso em 15/06/2015.

_____. Tribunal de Justiça de São Paulo. Consulta de Jurisprudência. **Apelação Cível nº 278.801-5/8-00.** Disponível em: <http://esaj.tjst.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=1877535&cdForo=0&v1Captcha=nPRmE>, acesso em 30/09/2015.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais.** 3ª. Edição. São Paulo: Malheiros, 1999.

_____, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 33ª ed. São Paulo: Malheiros editores, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A escola progressiva ou a transformação da escola.** 6ª edição, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** 156ª edição. São Paulo: Editora Gente, 2002.

TOMAZ, Carlos Alberto Simões de. **Democracia e Jurisdição: Entre o texto e o contexto.** São Paulo: Editora Baraúna, 2012.

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva.** Disponível em: <www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>. Acesso em 19/06/2015.

VELLO, Renata Pinto Coelho. **O Ativismo Judicial e o Direito Fundamental à Educação.** *In.* Educação como Direito Fundamental. Org.: Gilsilene Passon P Francischetto. Curitiba: Editora CRV, 2011.

WALZER, Michael. **Esferas da Justiça. Uma defesa do pluralismo e da igualdade.** Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.