

**XXVII CONGRESSO NACIONAL DO  
CONPEDI PORTO ALEGRE – RS**

**DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I**

**CÁTIA REJANE MAINARDI LICZBINSKI**

**CRISTHIAN MAGNUS DE MARCO**

**JULIA MAURMANN XIMENES**

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

#### **Diretoria – CONPEDI**

**Presidente** - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

**Vice-presidente Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

**Vice-presidente Sudeste** - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

**Vice-presidente Nordeste** - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

**Vice-presidente Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

**Vice-presidente Sul** - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

**Secretário Executivo** - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - Unimar/Uninove – São Paulo

#### **Representante Discente – FEPODI**

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

#### **Conselho Fiscal:**

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

#### **Secretarias:**

##### **Relações Institucionais**

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

##### **Relações Internacionais para o Continente Americano**

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

##### **Relações Internacionais para os demais Continentes**

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

#### **Eventos:**

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSC – Rio Grande do Sul)

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

#### **Comunicação:**

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina)

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul)

Dr. Caio Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais)

**Membro Nato** – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

---

D597

Direitos sociais e políticas públicas I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Cátia Rejane Liczbinski Sarreta; Cristhian Magnus de Marco; Julia Maurmann Ximenes. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-732-8

Modo de acesso: [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br) em publicações

Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34



# XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

## DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

---

### **Apresentação**

O Grupo de Trabalho Direitos Sociais e Políticas Públicas do CONPEDI continua sendo procurado para a discussão da produção científica sobre esta relevante problemática. Em Porto Alegre foram três grupos. O primeiro deles (GT I) foi coordenado pelos professores Cátia Rejane Sarreta, Cristhian Magnus de Marco e Julia Maurmann Ximenes.

Em 2018, ano que a Constituição completou 30 anos, mais uma vez o principal objeto de análise dos trabalhos apresentados foi a efetivação dos direitos fundamentais sociais, na maioria dos casos diante da distância entre a previsão constitucional e a realidade. Assim, a discussão envolveu a formulação e implementação de políticas públicas que efetivem direitos sociais como saúde, moradia, educação, cultura, previdência e assistência social, bem como políticas que busquem a igualdade racial e o respeito a identidade de gênero.

Em outro agrupamento de pesquisas desenvolvidas ou em andamento na temática, podemos salientar o debate sobre os diferentes atores envolvidos na relação entre Direito e Políticas Públicas: Poder Judiciário, Ministério Público, Tribunal de Contas, Legislativo e Executivo Municipal. O controle de políticas públicas e a atuação de diferentes atores na efetivação de direitos fundamentais sociais têm sido objeto de pesquisas a partir de um olhar do caso, o que enriquece o debate teórico, permitindo a discussão sobre estratégias para uma relação mais harmoniosa entre o campo jurídico e o político na efetivação dos direitos.

Por fim, um último grupo de trabalhos discutido no GT I destacou as dificuldades financeiras na efetivação dos direitos fundamentais sociais. Como conciliar mínimo existencial e reserva do possível em um país com inúmeros desafios na diminuição da desigualdade social? Esta é mais uma questão que permanece instigando os pesquisadores a continuarem suas pesquisas.

Boa leitura!

Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP

Prof. Dr. Cristhian Magnus de Marco – UNOESC

Profa. Dra. Cátia Rejane Liczbinski Sarreta – FGV

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - [publicacao@conpedi.org.br](mailto:publicacao@conpedi.org.br).

## **A INEFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E SUA GÊNESE**

## **THE INEFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION PUBLIC POLICIES IN BRAZIL AND ITS GENESIS**

**Darléa Carine Palma Mattiello  
Sonia Maria Cardozo Dos Santos**

### **Resumo**

Inserido no tema Direito à Educação, o estudo delimita-se na educação inclusiva, objetivando identificar quais são as reais origens da inefetividade da prestação educacional inclusiva no Brasil, sob a perspectiva das políticas públicas destinadas a esse fim. Como problema de pesquisa, apresentam-se índices estatísticos que demonstram o parco acesso das pessoas com deficiência nos níveis de ensino, impondo-se investigar o porquê desse panorama. Adota-se a pesquisa bibliográfica, predominando o método hipotético-dedutivo, com desenvolvimento de pesquisa em três partes: direito à educação e pessoas com deficiência; o panorama diagnosticado; a gênese da inefetividade das políticas públicas inclusivas no Brasil.

**Palavras-chave:** Direitos sociais, Direito à educação, Políticas públicas, Pessoa com deficiência, Educação inclusiva

### **Abstract/Resumen/Résumé**

The study is part of the theme Right to Education, which focuses on inclusive education. It aims to identify the real origins for the ineffectiveness of brazilian public policies on inclusive education. As research problem, statistical indicators are presented that demonstrate the poor access of the disabled to the levels of education, and the need to investigate the reason for this scenario. The bibliographical research is adopted, predominating the hypothetical-deductive method, with research development in three parts: the right to education and people with disabilities; the panorama diagnosed; the genesis of the ineffectiveness of inclusive public policies in Brazil.

**Keywords/Palabras-claves/Mots-clés:** Social rights, Right to education, Public policies, Persons with disabilities, Inclusive education

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é concebida, comumente, como um dos grandes pilares para o pleno desenvolvimento dos povos. No Brasil, não é diferente, sendo o direito à educação previsto constitucionalmente como fundamental e social, de prestação obrigatória. Considerando-se que o país, como Estado Democrático de Direito, deve obedecer aos ditames normativos, não se pode afastar o cunho de prestação por parte do Estado tampouco a exigibilidade por parte dos cidadãos do direito à educação, de forma indistinta e permanente, para que se verifique a efetividade das normas constitucionais.

Nesse cenário de exigibilidade do direito à educação, tem-se como um dos maiores desafios a prestação da educação inclusiva, com todos os meios e recursos que lhe sejam próprios. Isso porque a educação deve ser assegurada a todos, independentemente de situações particulares que possam diferenciar uma pessoa da outra. Portanto, ao se falar em educação, mister se faz mencionar a importância do acesso das pessoas com deficiência à educação, bem como das oportunidades de escolha e de melhoria de vida que esse direito propicia, quando devidamente prestado e exercido.

As pessoas com necessidades especiais, muitas vezes, têm mitigado seu exercício do direito à educação, no que tange às dificuldades de acesso à escola, sua permanência nas instituições e às oportunidades conferidas após a devida formação escolar. Isso se deve a diversos fatores, podendo-se referir, como exemplo, desde as falhas no acesso físico para os deficientes físicos à obrigatoriedade de haver um segundo professor para aqueles com retardo mental inseridos na escola regular, passando por melhores políticas de formação docente.

Tais asseverações são confirmadas pelas estatísticas sobre a educação inclusiva no Brasil, revelando dados preocupantes. Números apontam que as pessoas com deficiência têm, efetivamente, menos instrução que as pessoas sem qualquer deficiência, sendo essa uma realidade que perpassa por crianças, jovens e adultos.

Nessa seara, o problema de pesquisa repousa em identificar quais são as reais origens para inefetividade da prestação da educação inclusiva no Brasil, sob a perspectiva das políticas públicas destinadas a esse fim. Justifica-se o estudo a partir da importância conferida ao tema pela própria Constituição da República Federativa do Brasil, que, ao prever a prestação do direito fundamental à educação para todos, com igualdade de condições e sem distinções, deixa claro que a ofensa ao cumprimento dessas determinações culminará com a negativa de prestação de um direito fundamental e, por via de consequência, com a ofensa ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Têm-se como objetivo geral da pesquisa esmiuçar por que razões, no Brasil, apesar de tantas políticas veiculadas com o intuito de prestar adequadamente a educação inclusiva, ainda existem tantas pessoas com deficiência fora do ensino formal. Como objetivos específicos, pretende-se esmiuçar quais políticas educacionais foram veiculadas para favorecer a inclusão e apontar suas possíveis falhas no atual panorama brasileiro diagnosticado, bem como esclarecer os modelos social e biométrico que foram utilizados, ao longo do tempo, para categorizar as deficiências.

Para resolução do problema de pesquisa, adota-se a pesquisa bibliográfica, com predominância do método hipotético-dedutivo, a partir de uma revisão de literatura e dos mecanismos normativos aplicáveis à espécie. São analisados os textos legislativos e as medidas governamentais aptas a fornecer as informações hábeis para compreensão dos dados estatísticos trazidos e sua justificativa.

Estruturalmente, a pesquisa analisa em seu desenvolvimento, a um, o direito à educação para as pessoas com deficiência; a dois, o panorama da educação inclusiva no Brasil, com dados estatísticos; e, a três, a análise das possíveis causas da inefetividade das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, a fim de que, por derradeiro, possam ser esclarecidos os motivos centrais da (in)efetividade das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no que tange ao direito à educação.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ORIGEM DE SUA INEFETIVIDADE**

Desde que o Estado passou a agir como interventor das relações sociais, muito lhe foi atribuído no que tange à necessidade de satisfação de prestações positivas, a fim de que se alcançasse, cada vez mais, a melhoria das condições de vida da população subordinada ao poder estatal, por intermédio da aplicação efetiva das normas positivas cogentes.

Bucci (1997, p. 90) afirma, nesse sentido, que o Estado social caracteriza-se por um “agir dos governos sob a forma de políticas públicas”, o que abarcaria um conceito mais amplo que o de serviço público, por incorporar também as funções de coordenação e de fiscalização dos agentes públicos e privados.

Pode ser considerada fundamentação para esse “agir” a expressão adquirida por determinadas esferas de direitos no Estado social, ou seja, a própria existência dos direitos sociais afirma-se como fundamento mediato das políticas públicas e justifica o seu aparecimento.

Uma vez que compete ao Estado realizar as prestações que lhe são atribuídas legalmente<sup>1</sup>, os entes públicos devem fazê-lo de forma plena, cumprindo as determinações constitucionais e correspondendo aos anseios da população. Até porque a função estatal de coordenar as ações para a realização de direitos dos cidadãos legitima-se pelo convencimento da sociedade quanto à necessidade de realização desses direitos sociais (BUCCI, 1997, p. 90), o que inclui a prestação dos serviços públicos e a efetivação de direitos como saúde, habitação, previdência, educação, entre tantos outros.

Assim, é extremamente direta a relação existente entre políticas públicas e a realização de direitos fundamentais, especialmente dos direitos sociais, em virtude da demanda de prestações positivas por parte do Estado a serem veiculadas e efetivamente implementadas por meio das políticas públicas.

Segundo Procopiuck (2013, p. 14), a Administração Pública se coloca como dispositivo executivo a serviço de todo o Estado, que se desagrega em um nível institucional e em um nível operativo. Ou seja, o Estado age como uma extensão da organização política que tem atuação condicionada pelo seu próprio arcabouço normativo geral.

Por isso, se o perfil típico do Estado se define pela composição articulada entre os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, dificilmente, lograr-se-á êxito na efetivação dos direitos fundamentais sociais sem a escorreita utilização de mecanismos como as políticas públicas.

Em âmbito conceitual, conforme Souza (2007, p. 68), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Pode-se afirmar, assim, que o termo pode assumir abordagens diferentes conforme venha a implicar em decisões ou em determinadas etapas, que vão desde a tomada inicial das deliberações até a implementação do que fora estipulado.

Nos dizeres de Bobbio (2004, p. 203), “direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia”. As políticas públicas, assim, por se constituírem utensílios de efetivação dos direitos sociais, tratam-se também de verdadeiros instrumentos de democracia.

---

<sup>1</sup> Considera-se, aqui, o conceito de “lei” *lato sensu*, da forma mais ampla e genérica possível, abrangendo toda e qualquer espécie normativa hábil a autorizar o agir do Estado, enquanto Administração Pública. É que foi denominado por Freitas (2009, p. 70) de legalidade temperada, no sentido de que a Administração Pública deve pautar-se no Direito como “uma totalidade aberta, maior que o conjunto de regras legais”, considerando-se que “o conteúdo jurídico, por força da natureza valorativa, transcende o mera e esparsamente positivado”.



Percebe-se assim que, como instrumentos de ação dos governos, as políticas públicas devem acompanhar as necessidades sociais para efetivação dos direitos insculpidos normativamente, com a verificação das potencialidades, necessidades e atribuições políticas federativas locais.

## 2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Dentre os direitos sociais a serem prestados pelo Estado, merece destaque o direito à educação. Não há como se falar em um Estado evoluído, promotor de igualdade e de bem-estar social sem se cogitar avanços no sistema educacional e a efetiva prestação desse direito. Não à toa, a educação é um dos direitos fundamentais determinantes para o exercício de uma vida digna, que deve ser prestado pelo Estado de forma efetiva e apta a propiciar o efetivo exercício da dignidade, assim considerada como sendo um princípio basilar.

Sobre o direito à educação configurar-se em um direito subjetivo, invocam-se as palavras de Garcia (2004), para quem tanto o direito objetivo como o subjetivo possuem um epicentro comum: a pessoa, natural ou jurídica, que é a titular em potencial das relações jurídicas que se desenvolvem no organismo social. Nessa linha de pensamento, enquanto o direito objetivo ocupa uma vertente externa à pessoa, mas a ela direcionada, o direito subjetivo se realiza na própria pessoa, razão de situar o direito à educação como direito subjetivo.

Pode-se afirmar, por consequência, que a racionalidade e o conhecimento propiciados pela educação são cruciais para o exercício da dignidade da pessoa humana, por ser o homem considerado como um fim em si mesmo e em função da sua autonomia enquanto ser racional (KANT, 2004). Fornecendo, a educação, reforçar-se-ia a lei universal que refuta a utilização do homem como meio para outro fim que não seja ele mesmo.

O direito à educação e o princípio a dignidade da pessoa humana tanto se relacionam que várias declarações de direitos ressaltam a relevância da educação para uma vida digna, assim como a inserem no rol dos direitos fundamentais<sup>2</sup>. No mesmo sentido, vinculando-se a educação com o princípio da dignidade da pessoa humana, podem ser invocados os dizeres de Haberle (2009, p. 81), ao afirmar que a exata compreensão do que vem a ser o estado de direito depende da existência de um compromisso de sua Constituição com a dignidade humana.

---

<sup>2</sup> A fim de esclarecer que a dignidade da pessoa humana é ponto central dos direitos fundamentais para vários povos, com previsão nas várias declarações de direitos, preceituam Baez e Mozetic (2013) que devem ser examinados os valores propostos com uma visão intercultural, sem o condão de atribuir supremacia de uma nação sobre a(s) outra(s), dada a impossibilidade de um entendimento global sobre uma categoria universal de direitos fundamentais.

A educação, nesse entendimento, contribui ao figurar como norma fundamental do Estado, apta a fundamentar a sociedade já constituída ou por ser constituída. Essa ideia de fundamentalidade corrobora ser direito incluído comumente como dependente de prestações estatais positivas, assim como os demais direitos sociais.

Invoca-se, aqui, a consagrada concepção de Alexy (2015, p. 433-434), para quem os direitos à assistência social, ao trabalho, à moradia e à educação constituem o que é denominado “direito a prestações”, ou seja, os direitos a uma ação positiva do Estado, que pertencem a um *status* positivo, em sentido estrito. Em contraponto, viriam os direitos de defesa do cidadão contra o Estado, constituindo-se direitos a ações negativas do Estado.

Na esteira dessa classificação, tem-se as palavras de Sarlet (2012, p. 260), ao afirmar que os direitos fundamentais, em razão de sua multifuncionalidade, podem ser classificados basicamente em dois grandes grupos, nomeadamente os direitos de defesa e os direitos a prestações. Incluem-se, segundo o autor (SARLET, 2012, p. 260), no primeiro grupo os direitos de liberdade, igualdade, as garantias, bem como parte dos direitos sociais (no caso, as liberdades sociais) e políticos; o segundo grupo, por sua vez, integra-se pelos direitos a prestações em sentido amplo, tais como os direitos a proteções em sentido estrito, representados pelos direitos sociais de natureza prestacional, dentre os quais figura o direito à educação.

No mesmo sentido, quanto à exigibilidade dos direitos sociais, seu reconhecimento constitucional e a relação com prestações positivas, Abramovich e Courtis (2009, pp. 4-5) sustentam que, por se tratar de direitos que estabelecem obrigações positivas, “su cumplimiento depende de la disposición de fondos públicos, y que por ello el Poder Judicial no podría imponer al Estado el cumplimiento de conductas de dar o hacer”, veiculando a prestação dos direitos sociais a prestações positivas, muitas vezes custosas ao Estado.

Bucci (1997, p. 90) assevera que os direitos sociais, dentre o rol de direitos fundamentais do homem, efetivam-se por meio de prestações positivas do Estado. Enquanto os direitos individuais, ditos direitos fundamentais de primeira geração, consistem em liberdades, os direitos sociais, ditos de segunda geração, consistem em poderes. Assim, somente poderiam ser realizados se forem impostas, a outros, obrigações positivas, incluídos aqui os órgãos públicos.

É intensa a discussão sobre os direitos fundamentais sociais serem considerados unicamente prestacionais. De tal discussão, não pode se afastar o direito à educação, que é fundamental e prestacional por natureza. Há divergência, ainda, sobre o fato de a educação consistir, ou não, em um direito fundamental (CESAR; VIANA, 2009). A doutrina mais atual

reconhece os direitos fundamentais como prerrogativas que o indivíduo tem em face do Estado, abrangendo os direitos individuais, sociais (como o educacional) e políticos.

Entretanto, nada obstante tais discussões, sob todos os pontos de vista, a educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. Segundo Garcia (2004), com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa.

A educação, assim, embora considerada um direito social, é imprescindível à salvaguarda de um direito que, sob um prisma lógico-evolutivo, o antecede na formação do Estado de Direito: a liberdade (GARCIA, 2004), demonstrando que direitos de primeira e de segunda dimensões, sejam definidos como negativos ou positivos, de defesa ou prestacionais, podem – e devem – conviver de forma afinada, indissociável e com nexo de complementaridade.

Mais do que isso: segundo Maliska (2001, p. 157), a educação não é apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Sendo, ainda, a sociedade o lugar em que a educação e seus atributos são desenvolvidos, ou seja, o lugar das oportunidades (MALISKA, 2001, p. 158), nela a educação é fator determinante.

Assim, em essência, educação é o passaporte para a cidadania. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo (GARCIA, 2004). Significa dizer que, ainda que concebido como um direito social, ocupando uma segunda geração ou dimensão, a efetividade do direito à educação é imprescindível à própria salvaguarda do direito à livre determinação.

No Brasil, o principal norte para a implantação de políticas legislativas e governamentais sobre o tema a partir de 1988 foi a própria Constituição, considerando-se que o modelo de Estado Social – nascido como resposta ao Estado Liberal – atribui ao Estado a obrigação de prestar e promover os direitos sociais.

A atual redação constitucional, além de prever, em seu artigo 6º, que a educação é um direito social, preceitua também no artigo 7º que é direito de todo trabalhador receber salário capaz de atender às necessidades familiares com educação, estipulando, ainda, as competências legislativas e administrativas vinculadas à educação nos artigos 22, 23, 24 e 30 (BRASIL, 1988).

Ademais, a Constituição (BRASIL, 1988) dedicou um capítulo dentro do título que trata da ordem social para disciplinar a educação, juntamente com a cultura e o desporto. Em uma seção específica, sagrou-se a educação como um direito de todos, um dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, prevendo que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, a Constituição estabeleceu princípios para o ensino, bem como os deveres do Estado para efetivação da educação (BRASIL, 1988).

Não obstante tais previsões do texto constitucional e a veiculação de políticas públicas específicas, a estatísticas e os estudos detalhados apontam como insuficientes as medidas legislativas e governamentais implementadas até o momento atual para promover a educação para as pessoas com deficiência.

No que tange à terminologia, o presente estudo utiliza a denominação “pessoas com deficiência” em detrimento de “pessoas com necessidades especiais”, em atendimento às especificidades do tema e, principalmente, por ser a designação adotada pelo texto constitucional.

## 2.2 PANORAMA DE INEFICÁCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No sentido de promoção da inclusão e de análise dos resultados das medidas promovidas, convém ressaltar as palavras de Alvino-Borba e Mata-Lima (2011, p. 222). Esses autores, ao analisar a exclusão e a inclusão social nas sociedades modernas, com um apurado olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia, afirmam que “exclusão social é um forte fator de preocupação da sociedade contemporânea e que, infelizmente, as políticas de inclusão não têm sido suficientes para fazer face aos imperativos sociais”, o que se verifica primordialmente na educação inclusiva.

Em âmbito global, uma pesquisa realizada em 51 países pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2013) evidenciou as taxas estimadas de conclusão do curso primário, situadas para o sexo feminino em 51% para as pessoas com deficiência e 61% para as pessoas sem deficiência, sendo que para o sexo masculino apontou-se 42% para as pessoas com deficiência e 53% para as pessoas sem deficiência.

No Brasil, a realidade também é preocupante. Dados do Censo Demográfico brasileiro de 2010 (IBGE, 2010) – para o qual 191 mil recenseadores visitaram 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 municípios brasileiros – apontaram uma população formada por 190.732.694 pessoas. Nesse contexto, procurou-se identificar o número de pessoas com deficiências visual,

auditiva e motora, considerando os graus de severidade das deficiências, e a deficiência mental ou intelectual, e seu acesso à educação.

Os resultados foram obtidos por meio da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, bem como de outras percepções também analisadas, conjuntamente com a análise de deficiência mental ou intelectual. Tais resultados apontaram 45.606.048 pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010),

Quanto à alfabetização das pessoas com deficiência, segundo os resultados desse Censo Demográfico (IBGE, 2010), a taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi de 90,6%, sendo que, para a população de 15 anos ou mais com pelo menos uma das deficiências investigadas, essa taxa se reduz para 81,7%. Percebe-se, assim, um grande número de pessoas com deficiência alfabetizadas acima dos 15 anos de idade, evidenciando que o problema educacional não seja, talvez, o acesso ao ensino formal e respectiva frequência para essas pessoas já na adolescência.

Porém, traduzindo-se os percentuais em números e abrangendo idade inferior, percebe-se, dentre os alfabetizados com 5 anos ou mais de idade, no total de 158.311.433 pessoas, são alfabetizadas 121.308.063 pessoas sem nenhuma deficiência e apenas 36.964.660 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas, evidenciando que as crianças brasileiras com deficiência têm menos acesso, de fato, à educação.

Registra-se que, para os fins do Censo (IBGE, 2010), considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome, independentemente da idade em que fora alfabetizada.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostraram diferenças significativas entre o nível de instrução das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e o daquelas sem alguma dessas deficiências. Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas de 15 anos ou mais que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais (IBGE, 2010).

A segunda maior diferença em pontos percentuais foi observada para o ensino médio completo e o superior incompleto, onde o percentual de população de 15 anos ou mais com

deficiência foi de 17,7% contra 29,7% para as pessoas sem deficiência, segundo os dados do IBGE (2010).

Percebe-se, ainda, com o Censo em análise, segundo o IBGE (2010), que o tipo de deficiência também influencia na educação da pessoa com deficiência, em termos de ensino formal. Demonstra-se que, dentre as deficiências analisadas, o maior número de pessoas alfabetizadas abarca aquelas com deficiência visual, sendo quase 30.000.000 pessoas. Por outro lado, pessoas com deficiência mental/intelectual são aquelas em menor número dentre os alfabetizados, perfazendo apenas 1.346.559 pessoas, conforme o Censo do IBGE (2010).

Os dados referidos devem ser analisados levando-se em conta que, em 2010, ano que fora realizado o censo do IBGE acima especificado, o número de matrículas no Brasil era o seguinte: 2.064.653 em creches, 4.692.045 em pré-escolas, 16.755.708 nos anos iniciais do ensino fundamental, 14.249.633 nos anos finais do ensino fundamental e 8.357.675 no ensino médio. Esses números foram compilados nos estudos do movimento Todos pela Educação (TPE, 2016).

O que se estranha, nesse contexto, é que muitas políticas são desenvolvidas no Brasil com o intuito de inserir as pessoas com deficiência no ensino formal. Nomeando-se a educação como direito fundamental social, destaca-se, sobremaneira, o papel dos gestores públicos na necessária adoção de políticas claramente delineadas e eficazes para sua efetividade (WENCZENOVICZ; CAVALHEIRO, 2014, p. 1). Como consequência, impõe-se a criação de órgãos institucionais com atribuições específicas nesse sentido.

Na administração federal direta, tem-se o Ministério da Educação (MEC) como órgão de competência para atuação na política nacional de educação, compreendendo a educação especial. Articulado estruturalmente, o MEC desenvolve programas e ações para promoção da educação superior, profissional e tecnológica, educação básica e educação continuada, atreladas com medidas de alfabetização, diversidade e inclusão (BRASIL, 2018).

Duas das grandes políticas que movem a educação brasileira, decorrentes dos deveres insculpidos em âmbito constitucional, são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Tratam-se das normas de abrangência geral lançadas pela União a fim de organizar os aspectos gerais do ensino e estruturar como os direitos previstos constitucionalmente devem ser concretizados, inclusive com previsões sobre a educação inclusiva.

No que tange à LDB, constituiu-se pela Lei n. 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996, cuja redação foi alterada por normativas posteriores. Considerando-se competir privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB foi

veiculada por meio da referida lei federal vindo a disciplinar a educação escolar, estabelecer os princípios e fins da educação nacional, prever como deve efetivar-se o direito à educação e o dever de educar, além de organizar a educação nacional, tendo por base o regime de colaboração instituído entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996).

Não menos importante e também derivado do texto constitucional, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição, tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos a contar da publicação da referida lei (BRASIL, 2014). Segundo divulgado pelo Governo Federal (PNE, 2018), o plano possui metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Ainda consoante informado pelo Governo Federal no sítio do PNE disponível na internet (2018), a elaboração do atual Plano Plurianual (PPA) 2016-2019 também foi orientada pelo PNE.

Exemplificando-se com ambas as normas de aplicabilidade nacional, evidencia-se a existência de políticas legislativas e governamentais destinadas a promover a inclusão das pessoas com deficiência. Apesar disso, por que grande parcela da população com deficiência ainda não é plenamente atendida quando o assunto é direito à educação? Cabe, assim, estabelecer a gênese dessa discrepância, esclarecendo por que as políticas públicas veiculadas para promover a inclusão não o fazem.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A GÊNESE DA INEFETIVIDADE

No Brasil, ao longo do tempo, leis que objetivavam efetivar o direito à educação inclusiva ganharam proporção, definindo modos de ação, envolvendo os mais diversos atores e dependendo das diferentes esferas governamentais. Incluem-se, aqui, normas que podem se coadunar com a descrição de Sarlet (2012, p. 266), no sentido de estabelecerem programas, finalidades e tarefas mais ou menos concretas a serem implementadas pelos órgãos estatais e que reclamam uma mediação legislativa, correspondendo a uma exigência do Estado Social de Direito.

Entretanto, as políticas inclusivas brasileiras, até o momento, considerando-se os números trazidos no presente estudo, não têm apresentado resultados satisfatórios. A fim de entender a gênese do problema da inefetividade das políticas de inclusão educacional, podem ser utilizados diversos marcos teóricos, destacando-se, *in casu*, a proposta trazida por Nussbaum (2013, p. 91-92) denominada *Capabilities Approach*.

A autora objetiva esclarecer, em sua obra, que um dos problemas pendentes de resolução na sociedade funda-se na justiça social para pessoas com impedimentos físicos e mentais, sustentando que algumas capacidades são tão importantes para a vida humana que, em caso de falta de qualquer uma delas, não se configuraria uma vida humana com dignidade Nussbaum (2013, p. 2).

Propõe a autora (NUSSBAUM, 2013), assim, a aceitação das terminologias “impedimentos” e “deficiências” em suas diferentes concepções, frisando haver, pelo menos, duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira a entende como uma manifestação da diversidade humana, entendendo-se que um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial (sob esse ponto de vista, não se pode olvidar que são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade, sendo a opressão não um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas).

Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie (nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero; por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais).

Essas duas narrativas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos, embora não se possa negar que, para a primeira compreensão, a do modelo social da deficiência, a garantia da igualdade entre pessoas com e sem impedimentos corporais não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos.

A tese central do modelo social permitiu o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública, até porque a deficiência não é matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas uma questão de justiça (NUSSBAUM, 2007, p. 35). Essa passagem simbólica da “casa” para a “rua” abalou vários pressupostos biomédicos sobre a deficiência. Afirmou-se, por exemplo, que deficiência não é anormalidade, não se resumindo ao estigma ou à vergonha pela diferença.

Com o modelo social, a deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são



cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. Assim como há uma diversidade de contornos para os corpos, há uma multiplicidade de formas de habitar um corpo com impedimentos.

Com o objetivo de oferecer aos governos e à sociedade civil uma descrição abrangente da importância da deficiência, além de uma análise das respostas obtidas com base em informação científica, para, com base nessa análise, fazer recomendações de ação nos níveis nacional e internacional, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012). O relatório aborda a conceituação da OMS, segundo a qual deficiências são problemas na função ou estrutura corporal, tais como um desvio ou perda significativos.

A tese do modelo social e o fato de a deficiência não ser matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas uma questão de justiça, conforme Nussbaum (2007, p. 35) encontra abrigo na doutrina brasileira especializada sobre inclusão. O tema foi estudado, precipuamente, por aqueles que se dedicam à educação especial com viés pedagógico, com destaque para Sasaki (1997; 2010).

Assim, a partir da abordagem das capacidades, entende-se que as políticas públicas poderiam exercer um papel de tutela, como forma de proteção às pessoas com impedimentos e com vistas à inclusão. Impõe-se, porém, não permitir que as políticas veiculadas com o intuito de proteção das pessoas com necessidades especiais levem à negação de sua autonomia e, por consequência, a um desempoderamento (*disempowerment*), desconforme com as possibilidades de tais pessoas (Nussbaum, 2013, p. 238).

No contexto apresentado, pode-se definir inclusão social como um processo bilateral pelo qual “a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2010, p. 39). Trata-se, portanto, de as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscarem equacionar problemas em parceria, ao mesmo tempo em que decidem sobre soluções e efetivam a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 3), baseando-se no modelo social da deficiência.

Os modelos médico e social da deficiência, aliás, são tratados por Sasaki (2010, p. 45-46), que os relaciona com as classificações da OMS na distinção entre os conceitos de “impedimento” (*impairment*), “deficiência” (*disability*) e “incapacidade” (*handicap*). Esses conceitos poderiam ser assim diferenciados segundo a OMS: impedimento, como sendo “qualquer perda ou anormalidade da função ou estrutura psicológica, fisiológica ou anatômica”;

deficiência, “qualquer restrição ou falta (resultante de um impedimento) da habilidade para desempenhar uma atividade de uma maneira, ou com variância, considerada normal para um ser humano”; e incapacidade, “uma desvantagem, resultante de um impedimento ou de uma deficiência, que limita ou impede a realização de um papel considerado normal para um dado indivíduo”, considerando-se, aí, as variáveis de idade, sexo e fatores sociais e culturais (SASSAKI, 2010, p. 45-46).

Importante frisar que o Censo de 2010 abordou a evolução do conceito de deficiência, que se modificou e acompanhou as inovações. O termo, assim, passou a considerar não apenas o modelo biomédico (patologias, sintomas e enquadramentos da área da saúde) como, também, a limitação que as incapacidades nas estruturas e funções do corpo poderiam influenciar nos fatores socioambientais, o que teria conduzido a própria investigação nos levantamentos a algumas modificações comparativamente com o Censo anterior (IBGE, 2000), que utilizou o modelo biomédico para definição de deficiência.

A dicotomia do normal e do patológico, representada pela oposição entre o corpo sem e com impedimentos, permitiu a consolidação do combate à discriminação como objeto de intervenção política, tal como previsto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), ratificada pelo Brasil em 2008 e promulgada no Brasil em 2009 pelo Decreto n. 6.949. Como resultado das discussões internacionais entre os modelos biomédico e social, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência propôs um conceito que supera a ideia de impedimento como sinônimo de deficiência, reconhecendo na restrição de participação o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência.

Essas designações guardam relação com as diretrizes dadas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, que menciona a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população. Referido instrumento define as pessoas com deficiência como "aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (BRASIL, 2009, artigo 1 do texto da Convenção).

A importância da Convenção está em ser um documento normativo de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência em vários países do mundo. Nas nações signatárias, a Convenção é tomada como base para a construção das políticas sociais, no que se refere à identificação tanto do sujeito da proteção social como dos direitos a serem garantidos. Assim, para além das formas tradicionais de discriminação, o conceito de discriminação

presente na Convenção incluiu a recusa de adaptação razoável, o que demonstra o reconhecimento de barreiras como uma causa evitável das desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

A Convenção da ONU, assim, enfatiza a perspectiva de que se deve reconhecer a deficiência como um “conceito em evolução”, segundo seu preâmbulo. Impõe-se, assim, olhar a deficiência como resultado de uma interação, propiciada em maior ou menor grau, das pessoas com impedimentos e obstáculos, sejam ambientais ou comportamentais (BRASIL, 2009). Significa dizer que a deficiência somente será assim considerada se impedir a inclusão plena e a efetiva participação das pessoas na sociedade com fulcro nas oportunidades com os demais, se estas não forem iguais.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em atendimento às determinações constitucionais e infraconstitucionais, o Estado brasileiro desempenha uma série de obrigações sociais para com a população. Considerando-se a atuação estatal por meio de atividades administrativas, jurisdicionais e legislativas, políticas públicas são veiculadas nas mais diversas esferas por intermédio do Poder Público.

São inerentes à atuação estatal prestações com caráter vinculativo, subordinadas a determinações legais e constitucionais. No atual Estado social, principalmente, são realizadas muitas prestações positivas, com o objetivo de efetivar os direitos constitucionais fundamentais.

Não obstante se classifiquem os direitos de primeira dimensão como negativos e os de segunda dimensão, como positivos, é necessário que uns complementem os outros para uma verdadeira concreção. O direito à educação, por exemplo, embora vislumbrado tradicionalmente como passível de efetivação com prestações positivas, é essencial para a consagração do direito à liberdade, que se configura com a atuação negativa por parte do Estado, ou seja, com a sua abstenção.

Da mesma forma, o direito à educação relaciona-se intimamente com a dignidade da pessoa humana, que é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Sob esse ponto de vista, embora seja considerado um direito social, veiculado por meio de um agir positivo do Estado, a efetividade do direito à educação propicia o exercício das liberdades e da dignidade pela pessoa humana, em todos os seus aspectos.

No que tange à prestação da educação inclusiva, entretanto, as dificuldades são diversas e perenes, impondo-se, permanentemente, a veiculação de políticas públicas para que sejam difundidas ações de inclusão, de forma que se dissemine uma visão cultural diferenciada e diminuam as condutas de exclusão das pessoas com deficiência. Por tudo isso, é estreita a

relação existente entre políticas públicas e a realização do direito fundamental à educação para as pessoas com deficiência, em virtude da demanda de prestações positivas por parte do Estado.

O direito à educação deve ser prestado a todas as pessoas, independente das necessidades de cada um, ante o seu caráter de fundamentalidade. Quando se trata de pessoas com necessidades especiais, entretanto, o tema adquire uma maior relevância, pois é muito comum àqueles com deficiência manterem-se à margem dessa prestação, conforme evidenciam os números estatísticos trazidos neste estudo.

Por determinação constitucional, a educação é um direito fundamental social subjetivo, que deve ser prestado a todos no Brasil, sem distinções. Isso porquanto se constitui em um dos pilares para o desenvolvimento da autonomia e um meio legítimo de empoderamento. Entretanto, análises estatísticas demonstram que a prestação educacional não alcança a todos, indistintamente, uma vez que as pessoas com deficiência possuem menor inserção e permanência no ensino formal que as pessoas sem deficiência.

Analisando-se as políticas brasileiras de educação inclusiva, não se percebe a consideração dos destinatários da política como pessoas com individualidades no que tange às suas deficiências, o que culmina na inefetividade das medidas propostas. Outrossim, não são apresentados meios hábeis a veicular soluções distintas de inclusão no meio educacional para cada tipo de deficiência, em seus diversos graus de severidade.

No caso das pessoas com deficiência, o que se busca com as políticas públicas de prestação educacional não é o simples acesso ao ensino formal, a permanência nas instituições ou a obtenção de um diploma. Objetiva-se conferir o verdadeiro e eficaz meio de empoderamento, propiciando opções de escolha para uma vida melhor, com autonomia. Assim, enquanto não existirem políticas que considerem, na sua concepção e implementação, os diversos tipos e graus de deficiências e impedimentos, bem como a real desigualdade que essas peculiaridades podem causar para as pessoas no meio social, estar-se-á, infelizmente, convivendo com a ineficácia das políticas de educação inclusiva.

Nesse contexto, traçando-se um panorama do conceito de deficiência como restrição de participação ao corpo com impedimentos, impõe-se que as políticas públicas e a própria evolução normativa evidenciem a consolidação da deficiência como desvantagem social, em detrimento da hegemonia discursiva da biomedicina sobre o normal e o patológico.

Na contemporaneidade, ou se viabiliza a inclusão educacional de forma concreta e plena ou, simplesmente, não se estará falando em educação inclusiva. Nas políticas inclusivas existentes no Brasil não parece ter havido uma real incorporação do modelo social das deficiências, tampouco a promoção da justiça balizadora da inclusão. Até porque a pessoa com

deficiência não quer ser incluída por caridade e as políticas inclusivistas devem refletir justamente isso: que a inclusão é uma questão de justiça, não de qualquer outro critério.

Deve-se buscar a inclusão em sua essência, no seu verdadeiro e pleno sentido, o que corresponde a dizer que a sociedade precisa adaptar-se para incluir. Para tanto, é determinante a implementação de escoreitas políticas educacionais, promovendo o respeito e o atendimento às peculiaridades e às necessidades especiais que, efetivamente, configurem-se deficiências, em observância à concepção do modelo social.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Christian. Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales. In: Courtis, Christian; Santamaría, Ramiro Ávila. **La protección judicial de los derechos sociales**. 1ª ed. V&M Gráficas. Quito, Ecuador: 2009. P. 3-29.

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. 2ª ed., 4ª tir. São Paulo: Malheiros, 2015.

ALVINO-BORBA, Andreilcy; MATA-LIMA, Herlander. **Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas**: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. In: Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier; MOZETIC, Vinicius Almada. A morfologia das teorias universalistas dos Direitos Humanos Fundamentais. In: ALEXY, Robert; BAEZ, Narciso Leandro Xavier; SANDKÜHLER, Hans Jörg; HAHN, Paulo (org.). **Níveis de efetivação dos direitos fundamentais e sociais: um diálogo Brasil e Alemanha**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 06 set.2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 06 set.2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 6 set.2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 6 set.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações e programas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas>. Acesso em: 6 set.2018.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. In: **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, v. 34, n. 133, p. 89-98, jan./mar. 1997. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/198>. Acesso em: 05.ago.2015.

CESAR, Raquel Coelho Lenz; VIANA, Mateus Gomes. **Direito à educação no Brasil: exigibilidade constitucional**. In: XV Encontro de Iniciação à Pesquisa, 2009, Fortaleza. Encontro de Iniciação à Pesquisa. Fortaleza: Unifor, 2009. v. 1. pp. 1-6. Disponível em: [http://www.egov.ufsc.br/portal/linha\\_educacao?page=22](http://www.egov.ufsc.br/portal/linha_educacao?page=22). Acesso em: 04.mar.2015.

FREITAS, Juarez. **O controle dos atos administrativos e os princípios fundamentais**. 4ª ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

GARCIA, Emerson. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. In: **Revista Jurídica Virtual**. Vol. 5, n. 57. Fev.2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_57/Artigos/Art\\_Emerson.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_57/Artigos/Art_Emerson.htm). Acesso em: 03.mar.2015.

HÄBERLE, Peter. A dignidade humana como fundamento da comunidade estatal. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional**. 2. ed, rev. et ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009, pp. 45-103.

IBGE. **Censo demográfico 2000: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília: IBGE. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default\\_populacao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm). Acesso em: 08 mar.2016.

IBGE. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília: IBGE. Disponível em: [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em: 30 jul.2016.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. Trad. Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión**. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones, 2007.

OMS. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

PNE. **Plano Nacional de Educação em Movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 6 set.2018.

PROCOPIUCK, Mario. Origens e Fundamentos da Administração Pública. In: Procopiuck, Mario. **Políticas públicas e fundamentos da administração pública: análise e avaliação, governança e redes de políticas, administração judiciária**. São Paulo: Atlas, 2013, pp. 10-15.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Paulo: Prodef, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: Hochman, Gilberto; Arretche, Marta; Marques, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2007, pp. 65-86.

TPE. Todos pela Educação. **Indicadores**. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador\\_localidade&task=main](http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main). Acesso em: 12 nov.2016.

UNICEF. **Relatório anual**. 2013. Disponível em: [https://www.unicef.org/publications/index\\_73682.html](https://www.unicef.org/publications/index_73682.html). Acesso em: 6 set.2018.

WENCZENOVICZ, Thais Janaina; CAVALHEIRO, Andressa Fracaro. Educação e direitos fundamentais: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Fazer**, v. 1, 2014. Disponível em: <http://www.legiaodacruz.com.br/pesquisa-em-extensao/revista-fazer/edicoes/v-2-n-1-2014/>. Acesso em: 12 nov.2016.