

**DEFICIÊNCIA, DIREITOS FUNDAMENTAIS E OS DESAFIOS PARA A  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA***DISABILITY, FUNDAMENTAL RIGHTS AND THE CHALLENGES FOR INCLUSIVE  
EDUCATION*

Vinícius Périssé Maia Veras,<sup>106</sup> Igor Lima da Cruz Gomes.<sup>107</sup>

**RESUMO**

O presente artigo estuda, por meio de ampla pesquisa bibliográfica, os principais desafios jurídicos e fáticos para a implementação da chamada educação inclusiva. De forma específica, analisam-se as barreiras para o ingresso e a permanência do deficiente físico nas instituições de ensino superior. A história recente do tratamento dispensado às pessoas com deficiência no Brasil é marcada por importantes positivamente de direitos, seja na Constituição Federal de 1988, ou em diversos dispositivos específicos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Contudo, verifica-se que tais direitos não foram plenamente concretizados. Um relevante reflexo dessa realidade é a ascensão do fenômeno da judicialização, por meio do qual o cidadão recorre ao Poder Judiciário para exigir do Poder Público prestações relacionadas a direitos sociais. Diante desse panorama, entendeu-se como de alta relevância analisar os principais argumentos jurídicos e aspectos fáticos que se opõem à concretização da educação inclusiva. Como resultado do presente estudo, constatou-se que o direito à educação engloba, em seu conteúdo, as prestações relacionadas à educação inclusiva de pessoas com deficiência e, justamente por ser tratar de direito fundamental de natureza social, deve deter uma posição de primazia em relação a outros valores juridicamente relevantes.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Pessoa com Deficiência. Direitos Fundamentais. Universidade.

**ABSTRACT**

This article examines through extensive bibliographic research, the main legal and factual challenges for the implementation of the so-called inclusive education. In particular, we analyze the barriers that physically disabled people face in order to be accepted and graduate in a higher education institution. The recent history of the treatment of people with disabilities in Brazil is marked by the creation of important statutes, either in the Federal Constitution of 1988, or in several specific provisions, such as the Brazilian Law for Inclusion of People with Disabilities. However, in reality, it still appears that such rights have not been fully materialized. In this regard, due to the failure of such rights in the day-to-day life, we see a rise in the phenomenon

---

106 Graduando em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

107 Graduando em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Artigo recebido em 29/08/2020 e aprovado para publicação em 31/10/2020.

of judicialization, since it is through the Judiciary that citizens resort to get their social rights met. With this in mind, we valued as of great importance to analyze the main legal arguments and factual aspects that are opposed to the implementation of inclusive education. As a result of this study, we gathered that the right to an education carries, in its content, the benefits related to inclusive education for people with disabilities and, especially because we are dealing with a fundamental right of a social nature, it should uphold a position of primacy when compared to other relevant legal values.

**Keywords:** Inclusive education. Disabled Person. Fundamental Rights. University.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a chamada educação inclusiva tem ganhado relevância no debate acadêmico, tanto a nível nacional quanto internacional. Contudo, nota-se que o conceito ainda gera dúvidas perante a sociedade. A referida modalidade de educação consiste essencialmente na busca por criar mecanismos para que o estudante com deficiência tenha suas particularidades respeitadas, visando a sua normal formação como cidadão, e seja tratado com isonomia em relação aos demais estudantes.

Em um ordenamento jurídico como o brasileiro, centralizado na figura de uma constituição marcadamente garantista, seria natural chegar à conclusão de que a pessoa com deficiência tem direito a usufruir de uma educação de qualidade, livre de qualquer discriminação e com tratamento isonômico. Todavia, tal como será evidenciado ao longo deste estudo, por inúmeras vezes, a realidade não procede dessa forma. Diversas razões podem ser apontadas para tal fenômeno, passando por fatores históricos, culturais, políticos, socioeconômicos, pedagógicos, entre outros. Todas elas convergem, contudo, para o fracasso quase total do sistema de ensino superior no tocante ao tratamento dispensado às diferenças em questão. Dessa realidade concreta é que se extrai a justificativa para este estudo.

Compreende-se que os desafios para a concretização da educação inclusiva são extremamente amplos e que variam de acordo com o nível de ensino que se analisa. Por essa razão, faz-se um recorte teórico: o presente estudo se limita a analisar os fatores que dificultam ou inviabilizam o acesso e a manutenção do estudante com deficiência em instituições de ensino superior. De forma ainda mais específica, serão considerados apenas os portadores de deficiência física, tendo em vista as particularidades envolvidas quando se trata de deficiências de ordem psíquica.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo compreender: (i) quais as normas existentes aplicáveis ao tema; (ii) quais as causas para os problemas de acesso e permanência do estudante com deficiência, bem como os principais argumentos jurídicos que dificultam sua concretização; e (iii) quais argumentos podem ser utilizados para se reconhecer a obrigação do Poder Público no fornecimento da educação inclusiva aos estudantes com deficiência. Para tanto, foi feita pesquisa bibliográfica, de natureza doutrinária e jurisprudencial.

Como referencial teórico, serão adotadas as considerações de Ingo Sarlet, Luiz Guilherme Marinoni e Daniel Mitidiero a respeito do regime jurídico aplicável aos direitos sociais previstos no art. 6º da CRFB/1988. Em síntese, os autores entendem que todos os direitos expressamente designados no Título II da CRFB/1988 são direitos fundamentais – rol esse que inclui o próprio direito à educação. Portanto, se é inegável o caráter de direito fundamental de todos os direitos formalmente previstos no Título II da CRFB/1988, é necessário garantir essa fundamentalidade também no aspecto material desses direitos e garantias (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2018).

## 2 CONCEITO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O presente tópico dedica-se a uma breve análise terminológica, bem como à definição do conceito de pessoa com deficiência a ser adotado neste trabalho. É notável a dificuldade conceitual que acompanha este tema, já que não existe uma unificação absoluta, podendo-se encontrar diferentes definições conforme o campo científico explorado, até mesmo no campo jurídico. Nesse sentido, há de se reconhecer que se trata de tema interdisciplinar. Ignorar isso, em muitos casos, significa a adoção de conceitos vagos ou específicos demais, o que acaba por dificultar a formulação de leis e políticas públicas de proteção aos direitos das pessoas com deficiência.

O termo “pessoa com deficiência” passou a ter reconhecimento internacional com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, e seu Protocolo Facultativo, assinado em 30 de março de 2007, em Nova York, na sede da ONU. A referida expressão é utilizada em seu artigo 1º, e reafirma a ideia de que a abordagem deste tema deve ter como foco a pessoa e não a deficiência (BRASIL, 2009). O art. 1º da CDPD,

incorporada ao ordenamento brasileiro através do Decreto nº 6.949/2009, apresenta a seguinte definição de pessoas com deficiência:

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 pessoas (Ibidem).

Importante complemento a essa conceituação se encontra no item “e” do seu preâmbulo:

e) Reconhecendo 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 pessoas. (BRASIL, 2009).

Entender a deficiência como um conceito em evolução significa, por exemplo, que tal conceito não é estático – o que permite, em tese, a extensão jurídica da proteção à pessoa com deficiência a pessoas que apresentem condições físicas ou mentais que anteriormente não se enquadravam no termo “pessoas com deficiência”. Ademais, ao afirmar expressamente que “*a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente*” (Ibidem), a referida convenção também aponta para o fato de que a deficiência, para além de algo inerente à pessoa, é resultado de dois fatores básicos: barreiras devidas a atitudes e barreiras devidas ao ambiente.

Diante do exposto, parece evidente que o próprio conceito de pessoa com deficiência busca não somente atender a especificações técnicas, mas sobretudo, desempenhar um papel instrumental no reconhecimento das necessidades dessas pessoas, para que sejam construídos meios para atendê-las, de modo a garantir uma igualdade de condições com a sociedade em geral. Exatamente como preconiza a visão de modelo social da deficiência, conforme lição de Heloísa Helena Barbosa: “*a sociedade é corresponsável pela inclusão das pessoas com deficiência. O “problema” está na sociedade e não no indivíduo com deficiência*”. (2018, p. 33-34).

A definição de pessoa com deficiência trazida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assume papel de grande importância para o Direito Brasileiro. Isso porque a mencionada convenção foi ratificada pelo Brasil e aprovada pelo Congresso Nacional, conforme o rito previsto no §3º, do art. 5º, da CRFB/1988. Dessa forma, nos termos do referido

dispositivo, a convenção foi incorporada ao direito pátrio com status normativo equivalente ao das emendas constitucionais, “*servindo, por conseguinte, de parâmetro para o controle da constitucionalidade e convencionalidade da normativa infraconstitucional*” (SARLET; MARINONI; MITIDIERO, 2018, p. 635). Portanto, o conceito de deficiência que deverá ser observado é aquele estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, visto que a Constituição Federal, a despeito de trazer regras expressas dedicadas às pessoas com deficiência, não traz qualquer definição do conceito.<sup>108</sup>

### **3 A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL AOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: princípio da igualdade e direito social à educação como bases para a educação inclusiva**

A Lei Brasileira de Inclusão trouxe diversas conquistas relevantes para o enfrentamento da desigualdade e o respeito à dignidade de pessoas com deficiência. Entretanto, tal lei tornou ainda mais evidente a importância da efetivação, no plano da realidade concreta, de determinados direitos sociais de matriz constitucional. Nesse sentido, há de se lembrar que a produção dos resultados desejados por uma norma requer muito mais do que sua mera positivação, sendo necessárias medidas em diversas frentes que garantam sua observância, tanto pela população quanto pelo Poder Público. Este é o caso do princípio da igualdade e do direito social à educação.

Conforme ensinam Sarlet, Marinoni e Mitidiero, embora ao longo da história constitucional brasileira já tenha existido a previsão de normas versando sobre justiça social, em especial quanto a direitos dos trabalhadores, “*foi apenas no texto promulgado em 05.10.1988 que os direitos sociais foram efetivamente positivados na condição de direitos fundamentais, pelo menos de acordo com expressa previsão do texto constitucional.*” (2018, p.

---

<sup>108</sup> Nesse sentido, vale ressaltar que o Supremo Tribunal Federal, ao considerar ilegítima a inserção de cláusula em edital de concurso público no sentido de afastar a candidatura da pessoa com deficiência cuja situação gere dificuldades para o desempenho das funções do cargo, já decidiu que, na interpretação da legislação interna, deve sempre prevalecer a definição que torne mais efetiva proteção do grupo vulnerável. Conforme se extrai da ementa do acórdão: “*O Poder Judiciário, no exercício de sua atividade interpretativa, deve prestigiar, nesse processo hermenêutico, o critério da norma mais favorável (que tanto pode ser aquela prevista no tratado internacional de direitos humanos como a que se acha positivada no próprio direito interno do Estado), extraindo, em função desse postulado básico, a máxima eficácia das declarações internacionais e das proclamações constitucionais de direitos, como forma de viabilizar o acesso dos indivíduos e dos grupos sociais, notadamente os mais vulneráveis, a sistemas institucionalizados de proteção aos direitos fundamentais da pessoa humana*” (BRASIL, 2014).

636). Assim, pode-se dizer que, sob uma perspectiva histórica, a fundamentalidade dos direitos sociais, como é o caso da educação, ainda é bastante recente no Brasil.

Partindo-se da premissa de que aos direitos sociais do art. 6º da CRFB/1988, também é aplicável o regime jurídico dos direitos fundamentais<sup>109</sup>, pode-se afirmar que a educação é um direito público subjetivo e, em contrapartida, um dever do Estado e do grupo familiar (BULOS, 2014, p. 1581-1582).

A previsão constitucional de um direito fundamental à educação se justifica por diversas razões, de diferentes naturezas: a educação é inquestionavelmente fundamental no desenvolvimento pessoal e intelectual de um ser humano, além de ser um importante caminho de ascensão social, especialmente em um país de notória desigualdade socioeconômica, como o Brasil. Igualmente, é relevante seu fundamento de ordem econômica, na medida em que é por meio da educação que uma sociedade pode evoluir tecnologicamente, o que é fundamental para o progresso econômico e científico de um país.<sup>110</sup>

Desde a época da entrada em vigor da Carta Cidadã de 1988, nota-se uma preocupação especial do poder constituinte com a educação das pessoas portadoras de alguma deficiência. Além da previsão genérica do art. 6º da Constituição, que integra o direito à educação ao rol de direitos sociais fundamentais, existem os arts. 205 a 208, os quais devem todos ser lidos

---

<sup>109</sup> Merece breve menção a existência de controvérsia acerca da fundamentalidade dos direitos sociais. Sobre o tema, ensinam Sarlet, Mitidiero e Marinoni: “*Quanto aos direitos fundamentais expressamente positivados no Título II da CF, coloca-se – pelo menos para setores da doutrina – o problema sobre se, em todos os casos (portanto, no que diz com a todas as normas definidoras de direitos e garantias ali previstas), se trata de normas de direitos e garantias fundamentais, ou, pelo contrário, se nem todos os direitos do Título II são realmente direitos fundamentais, apesar de assim designados pelo constituinte. [...] há quem divirja de tal entendimento, sustentando que nem todos os direitos, pelo simples fato de terem sido previstos no Título II, são direitos fundamentais. Em geral, a refutação da condição de direitos fundamentais foca-se nos direitos sociais, pelo menos em parte, em especial no que diz com os direitos dos trabalhadores. Embora não se possa aprofundar o tópico, importa registrar que a negação da fundamentalidade, pelo menos assim o revela mesmo um rápido exame dos principais defensores da tese, em termos gerais, prende-se ao argumento de que, se todos os direitos fossem fundamentais pelo simples fato de previstos no Título II da CF, estar-se-ia adotando conceito eminentemente formal de direitos fundamentais.*” (2018, p. 636).

<sup>110</sup> Nesse sentido, Acemoglu e Robinson ensinam que dois dos principais “motores do progresso” são a tecnologia e a educação, sendo a primeira intimamente conectada à segunda: “*Intimately linked to technology are the education, skills, competencies, and know-how of the workforce, acquired in schools, at home, and on the job. We are so much more productive than a century ago not just because of better technology embodied in machines but also because of the greater know-how that workers possess. [...] But there is more to skills and competencies than just the ability to run machines. It is the education and skills of the workforce that generate the scientific knowledge upon which our progress is built and that enable the adaptation and adoption of these technologies in diverse lines of business. [...] The low education level of poor countries is caused by economic institutions that fail to induce the government to build finance, and support schools and the wishes of parents and children. The price these nations pay for low education of their population and lack of inclusive markets is high. They fail to mobilize their nascent talent.*” (2012, p. 78).

conjuntamente. Nesse diapasão, o art. 205 do texto constitucional reforça a previsão do art. 6º de que o direito à educação é extensível e exigível por pessoas com deficiência ao afirmar expressamente que a educação é um direito de todos e que a sua garantia é dever do Estado e de toda sociedade (BRASIL, 1988).

No art. 206 da CRFB/1988, estão listados os princípios que norteiam a concretização do direito à educação. No âmbito da temática explorada neste trabalho, merece destaque o inciso I do referido artigo, que estabelece a “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*” (Ibidem). Tal disposição não deve ser encarada como mera norma programática ou um objetivo a ser perseguido pelo Poder Público. Trata-se de norma de eficácia direta, cuja concretização pode ser exigida, inclusive por meio de judicialização. O Poder Público, bem como as instituições privadas de educação, tem o efetivo dever de garantir condições de acesso e permanência igualitárias no meio escolar, não se admitindo a discriminação em razão de raça, gênero ou deficiência.

De forma ainda mais explícita, o poder constituinte expressa sua preocupação com a situação específica da pessoa com deficiência na redação do art. 208 do texto constitucional. O dispositivo, em seu inciso III, determina que, para a efetivação do dever de educação do Estado, deve ser garantido o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1988).

Menciona-se, ainda, o art. 227, §1º, inciso II, da CRFB/1988, que, ao disciplinar a proteção à família, prevê a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (Ibidem).

Dessa forma, há de se concluir que a Carta Cidadã determina a adoção de todo um regime de proteção aos direitos da pessoa com deficiência. Conforme se extrai dos artigos acima analisados, é possível que essa proteção se dê por meio de diversas medidas, como a adoção de um regime de ensino diferenciado, a remoção de barreiras arquitetônicas, a responsabilização da família e das instituições públicas pela inclusão do deficiente no meio social, entre outros.

Todavia, para que se implemente um modelo de educação realmente inclusivo, o direito à educação deve ser lido em harmonia com o princípio da igualdade. Dessa forma, pode-se

extrair do *caput* do art. 5º, da CRFB/1988, o direito fundamental à igualdade, entendido, a princípio, através da dicção “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*” (Ibidem). A igualdade também é estabelecida pelo texto constitucional, em seu art. 3º, inciso IV, como objetivo fundamental da República – “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (Ibidem).

Conforme ensina a doutrina clássica, o princípio da isonomia ou da igualdade, previsto no art. 5º, *caput*, da CRFB/1988, envolve um aspecto formal e um material. Segundo lição de Ana Paula de Barcellos, a isonomia em sua dimensão material “*busca promover a igualdade real dos indivíduos – ou, ao menos, a redução das desigualdades*”. Por outro lado, a isonomia formal “*envolve o tratamento isonômico na esfera jurídica e tem dois destinatários principais: a igualdade na lei – ordem dirigida ao legislador – e perante a lei – ordem dirigida aos aplicadores da lei*” (2018, p. 175).

Embora seja comum que pessoas compreendam apenas o aspecto formal da igualdade, é mister asseverar que a igualdade precisa garantir a possibilidade de se criar desequiparações. É a conhecida ideia aristotélica de tratar os desiguais na medida de sua desigualdade. O que o princípio da isonomia veda são “*as desequiparações que não tenham um fundamento racional e razoável e que não se destinem a promover um fim constitucionalmente legítimo.*” (BARCELLOS, 2018., p. 176).

Quanto à problemática da inclusão social de pessoas com deficiência, Luiz Alberto David Araújo considera “*o direito à igualdade como regra mestra de aplicação e entendimento do direito à integração social das pessoas portadoras de deficiência e demonstra algumas conexões do direito à saúde com os demais ramos do Direito*” (1997, p. 46-47). Um exemplo da aplicação da igualdade no tratamento social das pessoas com deficiência é o do art. 37, inciso VIII, da CRFB/1988, ao prever uma reserva de certa porcentagem de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência.

Mostra-se notória, portanto, a importância de se ler o direito à educação em conjunto com os ditames do princípio da igualdade. Uma vez estabelecidas as bases constitucionais para o tratamento jurídico da educação voltada para pessoas com deficiência – direito fundamental social à educação e direito à igualdade –, passa-se, então, a análise da legislação brasileira aplicável ao tema.



#### 4 MECANISMOS NORMATIVOS DE GARANTIA DA EDUCAÇÃO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: um breve panorama

Como já visto, a Constituição Federal de 1988 trouxe importantes disposições acerca do tratamento de pessoas com deficiência, especialmente no tocante à sua educação e inclusão no mercado de trabalho. Contudo, é essencial conhecer de forma ampla a produção legislativa sobre o tema, tanto a nível nacional quanto internacional.

Começando com as normas internacionais, merece destaque a Declaração de Salamanca. O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em educação especial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Igualmente, tem-se também a Convenção da Guatemala. Também conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, este diploma internacional foi incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro através do Decreto nº 3.956/2001. O texto do decreto afirma que as pessoas com deficiência têm:

os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

Por fim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, foi aprovada pela ONU, e afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2009).

Já no direito nacional, verifica-se a existência de importantes mecanismos de garantia da educação especial para as pessoas com deficiência. Primeiramente, destaca-se a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793/1994, a qual recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes (BRASIL, 1994).

Por sua vez, o Decreto nº 3.298/1999 dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, por sua vez, destaca-se por sua abrangência, que ultrapassa a educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. No seu item 4, o documento afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas (BRASIL, 2001).

Outro importante avanço na matéria diz respeito ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), que propõe ações de garantia do acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais para a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2008).

Também merece menção o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ou Plano Viver Sem Limite, introduzido pelo Decreto nº 7.612/2011. Em seu art. 3º, o decreto estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das suas diretrizes. O programa tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades (BRASIL, 2011).

Por sua vez, o Decreto nº 7.611/2011 declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência. Estão previstas, dentre inúmeras diretrizes, por exemplo: o aprendizado ao longo da vida e a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (BRASIL, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990) também traz importantes disposições sobre a educação da pessoa com deficiência. O artigo 54 do referido dispositivo determina que “*é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1990).

Como pedra angular da matéria, não se poderia deixar de mencionar a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI): o capítulo IV da lei aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e prevê que a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, além de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras (BRASIL, 2015).

Por fim, mas não menos importante, menciona-se o Decreto-lei nº 1.044/1969. O diploma justifica alguns comentários a mais em razão de não ser muito conhecido e aplicado. Na realidade, embora algumas pessoas pudessem pensar que o decreto teria caído em desuso, haja vista ter sido editado há bastante tempo, é necessário compreender a sua essencialidade até os dias atuais, dado o seu potencial em auxiliar pessoas com deficiência que necessitam de um regime de ensino diferenciado<sup>111</sup>.

Nesse sentido, transcreve-se do Decreto-lei, in verbis:

Art 1º São considerados mercedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide,

<sup>111</sup> Nesse sentido, merece menção o julgamento pelo Tribunal Regional Federal da 3ª região, da apelação cível nº 358.706/SP. A hipótese dizia respeito à possibilidade de compensar as aulas com exercícios domiciliares é conferida a aluna considerada mercedora de tratamento excepcional, como no caso, em que a impetrante é portadora de Linfoma de Hodgkin, devidamente comprovado através de atestados médicos, nos termos do Decreto nº 1044/69. Extrai-se o seguinte trecho do voto do relator: “*Do mesmo modo, vale lembrar que a atribuição de exercícios domiciliares, com acompanhamento do professor, como compensação da ausência às aulas, por motivo de doença, devidamente comprovada, através de atestados médicos é conferida ao aluno que necessita de tratamento excepcional, como no caso dos autos. Além do que, nem sempre as condições de saúde permitem a frequência do educando a escola na proporção mínima exigida em lei, ainda que se encontre em condições de aprendizagem. O Decreto 1044/69 dispõe que [...] A meu ver, a universidade, ao cumprir ao pé da letra suas regras, pecou em não se atentar ao caso específico da aluna/ora impetrante, pois o cumprimento da norma interna da instituição, escoltada pela isonomia constitucionalmente assegurada (art. 207 da CF) e, a alegação de prejuízo pedagógica para a universidade, bem como falta de amparo legal, esbarra nos princípios da razoabilidade, da proporcionalidade e do direito à dignidade humana. Desta forma, restou comprovado o prejuízo acadêmico sofrido pela aluna diante do indeferimento da prorrogação do prazo requerido, em razão de sua doença, ocasionando sérios comprometimentos de prosseguir seus estudos, o qual foi interrompido, pela atitude da impetrada.*” (BRASIL, 2016).

pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc (BRASIL, 1969).

Como se pode observar, o Decreto-lei apresenta falhas na técnica jurídica empregada, assim como possui um caráter genérico. No entanto, tais questões não são suficientes para negar vigência ao diploma. Coaduna-se a essa conclusão, o fato de que o Projeto de Lei nº 5.982/2016, ainda em tramitação na Câmara dos Deputados<sup>112</sup>, propõe o acréscimo de um novo item ao Decreto-lei nº 1.044/1969, ao invés de simplesmente propor a edição de uma nova lei. Ademais, em que pese a resistência à aplicação deste diploma normativo, provavelmente em razão de ter sido editado durante o período autoritário militar, ou mesmo por ser anterior à Constituição de 1988, deve-se dizer que enquanto inexistir qualquer revogação expressa ou tácita, há de se considerar o decreto-lei em questão como válido e eficaz.

## 5 OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Passa-se agora à uma exposição dos principais empecilhos encontrados para a ampla concretização da educação inclusiva nas instituições de ensino superior. Os fatores identificados foram agrupados em três categorias: (i) os de natureza acadêmica; (ii) os de natureza econômica; e (iii) os de natureza sociocultural. Cada um possui suas complexidades e requer medidas diferentes, motivo pelo qual são expostos separadamente.

### 5.1. DESAFIOS DE ORDEM ACADÊMICA: a imposição de um regime alternativo em conflito com a liberdade de cátedra

O art. 206, incisos II e III, da Constituição Federal de 1988 elenca como princípios que regem a aplicação do direito à educação, respectivamente: a “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*” e o “*pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*” (BRASIL, 1988). Dessas previsões se extrai a chamada liberdade de cátedra do professor.

<sup>112</sup> O andamento do projeto pode ser conferido através do link <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2093591>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Conforme ensinam Horácio Wanderlei Rodrigues e Andréia de Almeida Leite Marocco, é bastante comum ouvir falar sobre a liberdade de cátedra, em especial entre os professores dos cursos de direito. Muitos entendem, equivocadamente, porém, que essa previsão atribui ao professor plena liberdade no direcionamento das disciplinas e matérias pelas quais é responsável (2014, p. 213-238).

A preocupação explorada neste tópico, portanto, diz respeito à possível invocação, por professores, da liberdade de cátedra, contra o regime de educação inclusiva, que pressupõe métodos alternativos de ensino e avaliação. Nesse sentido, o que se pretende demonstrar é que a imposição de um regime alternativo de ensino que atenda às necessidades especiais de alunos com deficiência não importa necessariamente em violação a essa tão fundamental prerrogativa do magistério.

Uma vez que o conflito em análise diz respeito a princípios constitucionais fundamentais<sup>113</sup>, faz-se necessária a utilização do princípio da proporcionalidade para a resolução do conflito. Segundo Jane Reis, partindo-se da premissa de que direitos fundamentais se apresentam como princípios (normas que comportam diferentes graus de cumprimento) *“torna-se imperativo adotar um critério que se preste a mensurar em que escala a Constituição exige o seu cumprimento”* e que, assim, *“a noção de proporcionalidade é correlativa ao conceito de princípio, entendido como um comando que deve ser realizado na melhor medida possível, segundo as possibilidades fáticas e jurídicas existentes”* (PEREIRA, 2018, p. 361).

Nessa esteira, conforme ensina a doutrina de direito constitucional, é necessário desmembrar o princípio da proporcionalidade em três subprincípios: (i) adequação, que demanda que toda restrição aos direitos fundamentais seja idônea para o atendimento de um fim constitucionalmente legítimo bem como consista em meio instrumentalmente adequado à

---

<sup>113</sup> Conforme já argumentado ao longo do presente trabalho, entende-se o direito à educação como um direito fundamental. Já quanto à liberdade de cátedra, recorre-se ao posicionamento adotado pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADPF 548, de relatoria da Ministra Carmem Lúcia, onde se consignou que: “as normas previstas nos artigos 206, II e III, e 207 da CF se harmonizam com os direitos às liberdades de expressão do pensamento, de informar e de ser informado. Esses direitos são constitucionalmente assegurados, para o que o ensino e a aprendizagem se conjugam, de modo a garantir espaços de libertação da pessoa, a partir de ideias e compreensões do mundo convindas ou não e expostas para convencer ou simplesmente expressar o entendimento de cada qual. A autonomia é o espaço de discricionariedade conferido constitucionalmente à atuação normativa infralegal de cada universidade para o excelente desempenho de suas funções. As universidades são espaços de liberdade e de libertação pessoal e política. Seu título indica a pluralidade e o respeito às diferenças, às divergências para se formarem consensos, legítimos apenas quando decorrentes de manifestações livres. Por isso, a Constituição ali garante, de modo expresso, a liberdade de aprender e ensinar e, ainda, de divulgar livremente o pensamento.” (BRASIL, 2018)

obtenção desse fim; (ii) necessidade, que dita que, dentre várias medidas restritivas de direitos fundamentais, igualmente aptas para o fim perseguido, deve ser escolhida aquela menos lesiva para os direitos; (iii) proporcionalidade em sentido estrito, que demanda que a restrição a direitos fundamentais seja justificada pela relevância da satisfação do princípio cuja implementação é buscada por meio da intervenção.<sup>114</sup>

Na prática, diante das medidas normalmente adotadas para garantir o acesso do deficiente físico à educação – por exemplo, a adoção de regime de avaliação alternativo, a permanência de cuidador na sala de aula, a admissão de intérprete de libras também em sala e a flexibilização da anotação de presença – é possível constatar, a partir da aplicação do princípio da proporcionalidade, que são alternativas legítimas, necessárias e adequadas, na medida em que, comprovadamente, contribuem para a inclusão e permanência do estudante com deficiência na universidade. Em outras palavras, a imposição de modificações formais ao método de um professor é uma restrição mínima e amplamente justificável diante dos fins perseguidos.

O desenvolvimento do raciocínio para lidar com o conflito em análise é relevante, na medida em que se verifica, ao longo dos últimos anos, que o Poder Judiciário vem tomando para si um papel de maior protagonismo em demandas sociais por meio do crescente fenômeno da judicialização. É notório, inclusive, que algumas demandas, dado o caráter de direito fundamental do direito à educação, já chegaram ao crivo dos tribunais superiores.

Nesse sentido, merece menção a decisão prolatada em janeiro de 2020, pelo Ministro Og Fernandes, do Superior Tribunal de Justiça, em sede de recurso especial (o número deste processo não é divulgado em razão de segredo judicial), em que o Ministro deu provimento para reformar acórdão do Tribunal de Justiça de São Paulo e assegurar a presença de cuidador dentro da sala de aula para um adolescente portador da síndrome de Worster-Drought, uma forma rara de paralisia cerebral. Segundo o ministro, o cuidador deve ficar no local que entender necessário para o desenvolvimento de suas atividades e a administração escolar precisa providenciar profissional adequado ao apoio pedagógico demandado pelo aluno com deficiência.

Ainda sobre o atendimento especializado, o Ministro Og Fernandes afirmou que:

---

<sup>114</sup> Nesse sentido, vide PEREIRA, 2018, p. 363-392.

Não compete ao profissional encarregado da já relevante dinâmica didática, e certamente bastante sobrecarregado nessa atuação, dedicar atenção ao aluno que necessita de atendimento especializado até mesmo para engolir sua própria saliva com segurança, sentar-se corretamente ou segurar um lápis. Dispensa outras digressões concluir que o ensino de todo o grupo seria prejudicado pela atribuição adicional dessa responsabilidade ao professor (STJ, 2020).

Pelo exposto, conclui-se que medidas como as abordadas no presente tópico importam em restrição mínima e justificável à liberdade de cátedra titularizada pelos professores universitários. Isso permite que tais medidas possam ser exigidas tanto por meio das instâncias políticas ordinárias, quanto por meio do Poder Judiciário.

## 5.2. DESAFIOS DE ORDEM ECONÔMICA: as dificuldades financeiras do poder público, reserva do possível e o uso de argumentos pragmáticos

É de conhecimento geral que, nos últimos anos, o Brasil vem enfrentando sérias dificuldades econômicas. A situação se tornou ainda mais grave com a recente crise gerada pelo impacto da pandemia mundial da Covid-19. Cenários desfavoráveis como esse tendem a fazer crescer o uso de argumentos pragmáticos para justificar a não implementação de determinadas políticas públicas que visam à concretização de direitos fundamentais.

Naturalmente, políticas públicas já dependem de muito mais do que sua mera previsão em lei, ou uma simples decisão judicial. Verifica-se que, a despeito da previsão a nível constitucional dos direitos fundamentais, bem como do advento da noção de eficácia direta de tais direitos, sua concretização ao longo dos já mais de trinta anos de vigência da Constituição Federal de 1988 se mostra aquém do que foi proposto pelo Poder Constituinte originário.

Conforme ensina Ana Paula de Barcellos, a produção de efeitos concretos por uma política pública depende de dois processos principais: em um primeiro momento, a política pública prevista em uma norma precisará ser implementada, o que ocorre através de diversas providências, como a criação de estruturas administrativas, a contínua alocação orçamentária e a contratação de pessoal e de serviços. Em segundo lugar, uma vez que a norma esteja sendo implementada, *“será preciso verificar se os resultados que dela se esperavam estão se produzindo realmente, tanto em caráter geral, quanto, desagregando essa informação, tendo em conta as diferentes regiões e os diferentes grupos humanos do país”* (2018, p. 57-58).

Trazendo o foco para os desafios relacionados a pessoas com deficiência, verifica-se que o Poder Público brasileiro falha já no primeiro passo acima apontado: a lei que prevê a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação, foi promulgada em dezembro de 2000, mas até hoje não foi integralmente executada. Já quanto ao segundo passo, conforme adverte Laura Ceretta Moreira, é notável a ausência de dados a respeito da concretização de políticas de educação destinadas a pessoas com deficiência (2005, p.3). A autora aponta que:

De modo similar, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 10/01/2001) aponta a precariedade de estatísticas completas neste contexto. Faltam até dados sobre o número de pessoas com necessidades especiais atendidas no Brasil. Portanto, são imprecisas e preocupantes as estatísticas sobre educação desse alunado, independentemente do nível de ensino, principalmente se considerarmos a estimativa da Organização Mundial de Saúde, que assinala necessidades especiais em torno de 10% da população, e o censo demográfico de 2000 revelou um percentual de 14,5% da população brasileira com deficiências, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas (Ibid., p.3).

Nesse contexto brasileiro, marcado por grandes dificuldades de ordem econômica e política, é comum que as instâncias administrativas e judiciais recorram a argumentos de natureza pragmática, consequencialista. Em especial, é frequente a utilização de argumentos referentes à responsabilidade fiscal e à saúde financeira do Estado, justificando-se a falta de investimentos em alguma política pública com base no fundamento de não ser possível desequilibrar as contas públicas, as quais, frisa-se, sempre estão prejudicadas por algum cenário econômico desfavorável.

Nessa linha de raciocínio, merece destaque a aplicação do princípio da reserva do possível, como um limite fático e jurídico à prestação, pelo Poder Público, de ações que concretizam políticas públicas. Isso porque, como se sabe, a garantia de direitos fundamentais depende de recursos escassos, o que demanda uma utilização racional de tais discursos. Conforme dita o conhecimento econômico tradicional, em toda sociedade estará presente o problema da escassez de recursos, contraposta às necessidades humanas ilimitadas. Nesse sentido, explicam Vasconcellos e Garcia:



Em função da escassez de recursos, toda sociedade tem de escolher entre alternativas de produção e de distribuição dos resultados da atividade produtiva entre os vários grupos da sociedade. Essa é a questão central do estudo da Economia: como alocar recursos produtivos limitados, de forma a atender ao máximo às necessidades humanas (2014, p. 3).

Portanto, é inerente à atuação do Poder Público a constante realização de escolhas de alocação de recursos. Contudo, a realização de direitos fundamentais não se encontra à mercê do arbítrio do administrador. Conforme já visto, tais direitos geram obrigações oponíveis ao Estado que, por diversas vezes, só serão cumpridas por meio de uma atuação positiva, prestacional do Poder Público.

Em sentido semelhante, Daniel Sarmiento aponta que “*o Estado não poderá denegar prestações voltadas ao atendimento de necessidades básicas das pessoas, sob a invocação de ausência de recursos, se estiver realizando despesas supérfluas*” (2016, p. 232). Trata-se de um imperativo decorrente da própria dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, conclui-se que a reserva do possível, bem como argumentos pragmáticos e consequencialistas em geral, não podem, em regra, prevalecer diante de conflito com direitos fundamentais, especialmente aqueles que representam as necessidades mais básicas de uma pessoa, como é o caso da educação.

Tal constatação se torna relevante com o crescimento do fenômeno da judicialização. Segundo Barroso, judicialização “*significa que algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias políticas tradicionais*” e que tal fenômeno “*envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade.*” (2012, p.24).

A defesa de direitos sociais fundamentais por meio do Poder Judiciário apresenta, porém, certas peculiaridades. André Ramos Tavares sintetiza algumas das principais questões a serem consideradas sobre o tema:

Uma das polêmicas da judicialização desses direitos está na disponibilidade orçamentária limitada e da invocação, por parte do administrador, da insuficiência orçamentária. Contudo, a alegação desta insuficiência, em juízo, por parte da Administração Pública, implica, como decidiu o STJ no REsp 474.361-SP (rel. Min. Herman Benjamin), tornar incontroverso o fato constitutivo do direito dos interessados (dispensando-os de prova), porque aduz a Administração, nessas hipóteses, fato supostamente impeditivo do direito. Assim, passa a ser dever processual da Administração provar a insuficiência orçamentária. Essa inversão do

ônus da prova tem conduzido ao provimento dos pedidos para assegurar o direito a creche e pré-escola (e, pelo mesmo raciocínio, a educação gratuita obrigatória em geral) (2013, p. 747).

O que se extrai dessa discussão, portanto, é que cabe à Administração Pública comprovar a falta de recursos para justificar a ausência de investimentos em políticas públicas. A implementação de medidas de acessibilidade nas universidades, tais como remoção de barreiras arquitetônicas, adaptação de textos para o braile e a contratação de profissionais para tradução das aulas em libras, só poderão, portanto, ser negadas caso inexistam comprovadamente recursos públicos suficientes. Se houver a possibilidade, porém, de o gestor público escolher em quais direitos investir, é indispensável que seja levada em consideração a posição de primazia dos direitos fundamentais de natureza social, como é o caso da educação, sendo possível, inclusive, a realização do controle judicial dessas escolhas quanto à alocação de recursos.

### 5.3. DESAFIOS DE ORDEM SOCIOCULTURAL: reconhecimento como uma garantia necessária à concretização do direito à educação inclusiva

Algumas das dificuldades que mais impactam o cotidiano da pessoa com deficiência dizem respeito exatamente a questões socioculturais. Ao longo dos últimos anos, é possível notar um maior engajamento político da população brasileira, aspecto necessário para a busca de transformação dos problemas sociais. No entanto, nota-se que a discussão a respeito da acessibilidade ainda se encontra aquém do necessário para a concretização dos direitos básicos da pessoa com deficiência.

É possível atribuir tal fenômeno à falta de informação sobre a situação das pessoas com deficiência, seja pela já abordada falta de dados estatísticos, seja pela fraca presença do tema no debate político ou, ainda, pelo próprio preconceito que grande parte da sociedade tem sobre as pessoas com deficiência. Nesse sentido, é comum ouvir, de um lado, alegações de que todos devem ser iguais na sociedade – igualdade em sentido exclusivamente formal – e que as pessoas com deficiência não deveriam ter um tratamento diferenciado, por supostamente ser uma espécie de facilitação injustificada.

Por outro lado, determinados argumentos, normalmente vistos como progressistas, também se demonstram prejudiciais ao desenvolvimento do debate, posto se apegarem a um

preciosismo identitário, que busca criar uma relação hermética e inquestionável entre o indivíduo e a causa que este supostamente deveria defender. É o caso, por exemplo, do conceito de “lugar de fala”, que por diversas vezes restringe desnecessariamente os participantes de um debate político.

As barreiras socioculturais talvez sejam as mais difíceis de combater. É razoável afirmar que décadas de negligência e preconceitos em relação às pessoas com deficiência não poderiam ser desfeitos em um curto espaço de tempo. A questão se torna ainda mais complexa quando se considera que a proteção dos direitos da pessoa com deficiência, por diversas vezes, entra em conflito com outros valores juridicamente relevantes, como, por exemplo: (i) a liberdade de expressão, no caso da retratação ofensiva aos deficientes, especialmente para fins de humor; (ii) o direito de ingresso em instituições de ensino superior, no tocante às cotas destinadas a pessoas com deficiência; e (iii) a já abordada liberdade de cátedra do professor universitário.

A problemática em análise reflete diretamente no direito à educação inclusiva. Nota-se no sistema educacional, entre outros problemas, a falta de preparo de professores para lidar com alunos com deficiência, a existência de currículos não inclusivos, uma abordagem insuficiente do debate acerca da inclusão em sala de aula e a ausência de canais de denúncia. Borges et al sintetizam a questão:

Assim, ao final da década [de 1990], após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), vive-se no Brasil um momento de ampliação da presença de alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares. Daí em diante, o paradigma da inclusão vem ao longo dos anos se consolidando, ou seja, buscando instituir nos ambientes educacionais a não exclusão escolar dos deficientes, através de ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular.

No entanto, o paradigma da segregação é intenso e, ainda, enraizado em muitas escolas. Um sintoma desse fenômeno, aparece na postura de algumas escolas e/ou certos gestores educacionais, que frente às dificuldades e desafios para implementar a inclusão escolar, reforçam a ideia da manutenção dos espaços especializados nas escolas: classes especiais, sala de recurso, sala multifuncional, entre outros nomes que se dão a estes ambientes segregacionistas.

[...]

É neste contexto que se inscreve a luta pela construção de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade, em especial, de pessoas com necessidade educacionais especiais. Tal luta deve procurar dar voz aos diferentes atores envolvidos no processo, tanto os agentes educacionais quanto os beneficiários dessa educação diversa e inclusiva: alunos com deficiência. Insere-se neste contexto de vocalização e trabalho em prol de uma escola diversa e inclusiva, os políticos, pais de alunos, sociedade civil como todo. (2013, p. 420).

A despeito das dificuldades relatadas, nos parece que o próprio ordenamento jurídico brasileiro reconhece os desafios da inserção de pessoas com deficiência na sociedade, ao lado de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de transporte e tecnológicas, também como um problema de cunho sociocultural. Nesse sentido, o art. 3º, inciso IV, alínea “e”, do Estatuto da Pessoa com Deficiência lista como barreiras aos deficientes as chamadas barreiras atitudinais, definindo-as como “*atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas*” (BRASIL, 2015).

Reforça essa conclusão a redação do art. 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que determina que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (BRASIL, 2015). Já o §1º do referido dispositivo conceitua a discriminação em razão da deficiência:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Ibidem).

A eliminação gradual das barreiras socioculturais demanda, assim, a adoção de políticas públicas que promovam a dignidade da pessoa com deficiência, especialmente em sua dimensão de reconhecimento. Como se sabe, “*a dimensão objetiva da dignidade da pessoa humana implica deveres de proteção estatal, contra o próprio Estado e contra ações de atores privados*” (SARLET; MITIDIERO; MARINONI, p. 282). Conforme ensina Daniel Sarmiento, “*o direito ao reconhecimento liga-se, assim, à dimensão intersubjetiva da dignidade, que expressa a ideia que a ordem jurídica deve zelar para que todos recebam igual consideração e respeito por parte do Estado e da comunidade*” (2016, p. 258).

Nesse sentido, o princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, inciso III, da CRFB/1988, demanda que o Estado promova ações que valorizem a pessoa com deficiência perante a sociedade. Sarmiento sintetiza o ponto ensinando que:

Em geral, o estigma combatido pelo direito ao reconhecimento resulta do pertencimento da vítima a alguma coletividade desvalorizada pela cultura hegemônica - e.g., negros, índios, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência e trabalhadores que exercem certos ofícios socialmente desqualificados, como

prostitutas, lixeiros e empregadas domésticas. O direito ao reconhecimento busca não apenas combater os efeitos negativos dessa desvalorização identitária - violências materiais e simbólicas contra os grupos estigmatizados, invisibilidade, discriminações diretas e indiretas etc. - como também interferir no plano cultural para “cortar o mal pela raiz”, eliminando a sua causa: os padrões culturais responsáveis por tal desvalorização. (Ibid., p. 258).

Por todo o exposto, entendemos que, tanto pelo fundamento da dignidade da pessoa humana e do direito ao reconhecimento, quanto pelo art. 3º, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão, é dever do Poder Público adotar medidas que visem a combater as chamadas barreiras atitudinais, já que essas representam um real empecilho à inserção efetiva da pessoa com deficiência na sociedade brasileira.

## 6 CONCLUSÃO

A Constituição de 1988 impõe tanto ao Poder Público quanto à sociedade o desafio de concretizar o direito à educação inclusiva. Embora não se trate de tarefa simples, já que enfrenta tanto dificuldades fáticas quanto jurídicas, o tema demanda esforços de todo o corpo social, e não apenas de um grupo, pessoa ou setor. Nesse sentido, é imprescindível que sejam estimulados maiores investimentos nas universidades para a integração das pessoas com necessidades especiais, bem como sejam encorajados debates acadêmicos sobre o tema.

Igualmente, faz-se necessário abraçar iniciativas coletivas que busquem auxiliar as pessoas com deficiência. Como notável exemplo, pode-se mencionar o Programa Rompendo Barreiras (PRB) da UERJ, que oferece serviços importantes para o cotidiano do estudante com deficiência, tais como, orientação pedagógica, empréstimos de livros e transcrição de textos para o Braille (2019).

Diante do exposto, conclui-se que, por mais que se trate de tarefa complexa, a previsão de um direito fundamental à educação, associado ao princípio da isonomia, propicia uma posição de prioridade da educação de pessoas com deficiência, em face de outras questões juridicamente relevantes, como a liberdade de cátedra dos professores universitários e a escassez de recursos do Poder Público.

Destarte, diante da irrefutabilidade do papel de primazia que o direito à educação inclusiva ocupa no ordenamento jurídico pátrio, reitera-se que a prioridade por políticas públicas que concretizem tal direito podem e devem ser demandadas dos vários atores políticos

do país, quais sejam: (i) o Poder Legislativo, ao formular as políticas públicas a serem seguidas; (ii) a Administração Pública, ao realizar a alocação de recursos para o cumprimento das políticas públicas estabelecidas em lei; (iii) o Poder Judiciário, ao decidir sobre violações ao direito à educação de pessoas com deficiência; (iv) a sociedade como um todo, ao fazer valer o direito ao reconhecimento das pessoas com deficiência.

Portanto, somente por meio do esforço coletivo dos referidos agentes será possível reconhecer uma educação materialmente inclusiva e a efetiva concretização de um direito fundamental à educação para as pessoas com deficiência. É um caminho longo e árduo, mas absolutamente necessário dentro de um Estado Democrático de Direito que se alicerça no ideal de dignidade da pessoa humana.

## REFERÊNCIAS

ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James A. **Why Nations Fail: the origins of power, prosperity and poverty**. New York: Currency, 2012.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portador de Deficiência, Brasília: CORDE, 1994.

BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA, Vitor. Comentário ao art. 1º. In: BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA, Vitor (Coord.). **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência à luz da Constituição da República**. Belo Horizonte: Fórum, 2018. p. 33-34.

BARCELLOS, Ana Paula de. 30 anos da Constituição de 1988: Direitos Fundamentais, Políticas Públicas e Novas Questões. In: BARROSO, Luís Roberto; MELLO, Patrícia Perrone Campos (coord.). **A República que ainda não foi: Trinta anos da Constituição de 1988 na visão da Escola de Direito Constitucional da UERJ**. Belo Horizonte: Fórum, 2018. p. 55-67.

\_\_\_\_\_. **Curso de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática. **Synthesis**. v. 5, n. 1, p. 23-32. 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/7433>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BORGES, Adriana Costa. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. *In.*: III CONGRESSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO: educação, tecnologia e interdisciplinaridade, 3, 2013, Porangatu. **Anais Eletrônicos**. Porangatu: Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 418-429. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília [DF], 05 de outubro 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: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.044**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 21 de outubro de 1969; 148º da Independência e 81º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del1044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm)>. Acesso em 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999; 178º da Independência e 111º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.:>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.:>)>. Acesso em 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Edital Incluir 04/2008**, publicado no Diário Oficial da União de 5 de maio de 2008, nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, conforme decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069/90.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1.793,** de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 17/2001,** publicada no Diário Oficial da União de 17 de agosto de 2001, Seção 1, p. 46.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 548-DF.** Requerente: Procuradora-Geral da República. Relatora: Min. Cármen Lúcia. Brasília, 31 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur426114/false>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal (2. Turma). **Agravo Regimental no Recurso Ordinário em Mandado de Segurança nº 32.732-DF.** Agravante: União. Agravada: Lais Pinheiro de Menezes. Relator: Min. Celso de Mello. Brasília, 13 de maio de 2014. Disponível em: <<https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur270619/false>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Tribunal Regional Federal (3. Região) (4. Turma). **Apelação Cível nº 0001457-21.2014.4.03.6123-SP.** Apelante: Eunice Ramos Bernardino. Apelada: Universidade São Francisco – USF. Relator: Juiz Marcelo Saraiva. São Paulo, 06 de abril de 2016. Disponível em: <<http://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscarDocumentoGedpro/4910773>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de Direito Constitucional.** 8. ed. rev. e atual. de acordo com a Emenda Constitucional nº 76/2013. São Paulo: Saraiva, 2013.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas = The SALAMANCA Statement and Framework for Action on



Special Needs Education. 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

MINISTRO GARANTE PRESENÇA DE CUIDADOR EM SALA DE AULA PARA ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL. **STJ**, 10 de janeiro de 2020. Disponível em: <<http://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/Ministro-garante-presenca-de-cuidador-em-sala-de-aula-para-aluno-com-paralisia-cerebral.aspx>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

MORAES, Alexandre de. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, núm. 25, 2005. p. 1-6. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395004>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PEREIRA, Jane Reis Gonçalves. **Interpretação Constitucional e Direitos Fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

PROGRAMA ROMPENDO BARREIRAS. **UERJ Rompendo Barreiras**, 2019. Início. Disponível em: <<https://uerjrompendobarreiras.blogspot.com/>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premius, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da Pessoa Humana**: conteúdo, trajetórias e metodologia. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016,

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2010

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 11. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval; GARCIA, Manuel Henrique. **Fundamentos de Economia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.