

**O direito das pessoas com deficiência sensorial à inclusão educacional no Supremo
Tribunal Federal**

**The right of persons with sensory disabilities to educational inclusion in the Supreme
Federal Court**

**El derecho de las personas con discapacidad sensorial a la inclusión educacional en el
Supremo Tribunal Federal**

Recebido: 06/10/2019 | Revisado: 13/10/2019 | Aceito: 05/11/2019 | Publicado: 07/11/2019

Vicente Elísio de Oliveira Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0734-6381>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

E-mail: vicenteelisio@yahoo.com.br

Áldena Fernandes de Melo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2735-5760>

Complexo de Ensino Renato Saraiva, Brasil.

E-mail: aldenamelo@yahoo.com.br

Resumo

A pesquisa busca sistematizar casos relativos à inclusão educacional das pessoas com deficiência sensorial julgados pelo Supremo Tribunal Federal (STF) identificando questões empíricas envolvidas na concretização do direito titularizado pela minoria historicamente excluída. A investigação empregou o método de abordagem dedutivo, tem cunho descritivo e utilizou procedimentos técnicos, bibliográfico e documental. Define-se o direito à educação enquanto direito humano-fundamental, destaca-se sua gênese no contexto do reconhecimento das liberdades positivas, as dimensões humana, política e econômica e sua universalização progressiva por meio do processo de política pública que conjuga os esforços estatais, as iniciativas econômicas e as atividades do terceiro setor. Descrevem-se os reflexos de uma história de exclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional cuja superação vem se constituindo em imperativo político-jurídico na atividade de interpretação e aplicação do direito pelo Supremo Tribunal Federal. A sistematização demonstra que a efetivação do direito das pessoas com deficiência sensorial à educação envolve: ambiente educacional acessível; profissionais especializados e de apoio escolar; tecnologia assistiva; atendimento educacional especializado em instituições inclusivas ou especiais; e, amplo acesso não-

discriminatório às instituições privadas de ensino. Conclui-se destacando a contribuição da jurisprudência no processo multidimensional da inclusão educacional.

Palavras-chave: Direito das pessoas com deficiência à educação; Inclusão educacional; Supremo Tribunal Federal.

Abstract

This research aims to systematize cases related to the educational inclusion of people with sensory disabilities, judged by the Supreme Federal Court (STF), identifying empirical matter involved in the realization of the right securitized to this historically excluded minority. The research used the deductive approach method, and it has a descriptive nature, and used technical, bibliographic and documentary procedures. The right to education is defined as a fundamental human right, highlighting its genesis in the context of the recognition of positive freedoms, the human, political and economic dimensions, and also its progressive universalization given through the process of public policy that combines state efforts, economic initiatives and third sector activities. It also describes the effects of long years of exclusion of people with disabilities in the educational context, which overcoming has been constituted as a political-legal imperative in the interpretation and application of the law by the Brazilian Supreme Court. The systematization demonstrates that the achievement of the right of people with sensory disabilities to education involves: accessible educational environment; specialized and school support professionals; assistive technology; specialized educational services in inclusive or special institutions; and broad non-discriminatory access to private educational institutions. Finally, it concludes by highlighting the contribution of jurisprudence in the multidimensional process of educational inclusion.

Keywords: Right of people with disabilities to education; Educational inclusion; Supreme Federal Court.

Resumen

La investigación busca sistematizar casos relativos en la inclusión educacional de las personas con discapacidad sensorial juzgada por el Supremo Tribunal Federal (STF) identificando cuestiones empíricas involucradas en la concreción del derecho titularizado por la minoría históricamente excluida. La búsqueda empleó el método del abordaje deductivo, tiene cuño descriptivo y utilizó procedimientos técnicos, bibliográficos y documental. Se define el derecho a la educación como derecho humano-fundamental, se destaca su genesis en el context del reconocimiento de las libertades positivas, las dimensiones humany política y

económica y su universalización progresiva por medio del proceso de la política pública que conjuga los esfuerzos estatales, las iniciativas económicas e las actividades del tercer sector. Se describen los reflejos de una historia de exclusión de las personas con discapacidad en el context educacional cuya superación viene constituyéndose en imperative político-jurídico en la actividad de la interpretación y aplicación del derecho por el Supremo Tribunal Federal. La sistematización demuestra que la efectivación del derecho de las personas con discapacidad sensorial a la educación envuelve: ambiente educacional accesible; profesionales especializados y de apoyo escolar; tecnología de asistencia; atención educacional especializada en instituciones inclusivas o especiales; y amplio acceso no-discriminatorio a las instituciones privadas de enseñanza. Se concluye destacando la contribución de la jurisprudencia en el proceso multidimensional de la inclusión educacional.

Palabras clave: Derecho de las personas con discapacidad a la educación; Inclusión educacional; Supremo Tribunal Federal.

1. Introdução

Busca-se no presente estudo a sistematização dos casos relativos à inclusão educacional das pessoas com deficiência sensorial que foram objeto de apreciação no Supremo Tribunal Federal (STF), identificando questões empíricas envolvidas na concretização do direito titularizado pela minoria historicamente excluída.

A investigação emprega o método de abordagem dedutivo, uma vez que trilha do geral para o particular, apresentando conceitos, princípios e asserções daí retirando conclusões. Tem cunho descritivo, é quali-quantitativo e utiliza os procedimentos técnicos, bibliográfico e documental.

O estudo encontra-se disposto em três seções. A primeira traz uma definição do direito à educação enquanto direito humano-fundamental social, enfatizando sua gênese no contexto do reconhecimento das liberdades positivas, as dimensões humana, política e econômica e sua universalização progressiva por meio do processo de política pública que associa os esforços estatais, as iniciativas econômicas e as atividades do terceiro setor.

Na seção intermediária, descrevem-se os reflexos de uma história de exclusão das pessoas com deficiência, analisa-se a normatividade internacional e local contemporânea referente aos direitos das pessoas com deficiência à educação e sua concretização enquanto imperativo político-jurídico na atividade de interpretação e aplicação do direito pelo Supremo Tribunal Federal.

A última seção traz em seu bojo uma sistematização jurisprudencial apontando que a concretização do direito das pessoas com deficiência sensorial à educação compreende um ambiente educacional acessível; a necessidade de profissionais especializados e de apoio escolar; a disponibilidade de tecnologias assistivas; o atendimento educacional especializado em instituições inclusivas ou especiais; e o amplo acesso não-discriminatório às instituições privadas de ensino.

2. Metodologia

Para a realização de uma empreitada científica, apresenta-se a metodologia utilizada ou seja, o tipo de pesquisa realizado (qualitativo, quantitativo ou ambos), se é uma pesquisa experimental, estudo de caso, ou outra. Igualmente é mister citar as técnicas de coleta e análise de dados usadas (Pereira, A.S. et al., 2018).

A investigação empregou o método de abordagem dedutivo, uma vez que trilhou do geral – o direito à educação – para o particular – o direito das pessoas com deficiência sensorial à educação – apresentando conceitos, princípios e proposições, a fim de extrair conclusões acerca da aplicação desse direito pelo STF.

No que diz respeito à parte prática da pesquisa, no presente artigo foi utilizada as técnicas bibliográfica e documental, em razão da necessidade de se tomar conhecimento e obter um aprofundamento (Pereira, A.S. et al., 2018) na temática dos direito das pessoas com deficiência sensorial à educação.

Para tanto, foi feito levantamento e revisão de livros, revistas, artigos e documentos, nacionais e internacionais, produzidos acerca especialmente do direito constitucional, do direito humano-fundamental social à educação, educação e políticas públicas, assim como da temática da pessoa com deficiência, tendo por fim estabelecer bases para o esclarecimento, a compreensão e/ou ampliação da visão sobre o problema pesquisado, bem como seus reflexos na jurisprudência da Corte Suprema brasileira.

No decorrer do estudo realizou-se uma abordagem quali-quantitativa de investigação e uso dos procedimentos técnicos de pesquisa descritiva realizada por meio de uma revisão sistemática do repositório jurisprudencial do STF¹. No levantamento de casos foram utilizados os parâmetros “deficiência sensorial e educação”, “deficiência auditiva e educação”, “deficiência visual e educação”, “cegueira e educação”, “surdez e educação”,

¹Fonte: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>

“educação e pessoa com deficiência”, “aluno portador de deficiência”, “necessidades educacionais especiais” e “convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e educação”.

Foram levados em consideração os marcos temporais da pesquisa, de modo que somente poderiam compor o acervo de estudo dos casos apreciados no âmbito do STF no período compreendido entre 25 de agosto de 2009 e 30 de junho de 2019 – correspondentes, respectivamente, ao início da vigência da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, no plano interno, e ao limite para a conclusão do levantamento de casos.

Após a análise preliminar do material colhido, restaram 37 (trinta e sete) decisões que versam sobre questões atinentes a aspectos do direito à educação titularizado por pessoas com deficiência sensorial, especificamente ou a toda a coletividade humana com deficiência, que foram objeto de sistematização, análise e apreciação crítica.

3 O direito humano-fundamental social à educação

Uma compreensão ampla e verticalizada atinente aos direitos fundamentais (ou direitos humanos e liberdades fundamentais) pode ser levada a cabo a partir de perspectivas distintas que, todavia, ao invés de se excluírem, findam por se complementarem no esquadramento das múltiplas facetas do objeto de estudo (Oliveira Neto, 2016).

Conforme Andrade (2004, p. 15, 50), sob quatro prismas é possível enfrentar o tema, a saber: uma perspectiva filosófica ou jusnaturalista; estadual ou constitucional; universalista ou internacionalista; e, por fim, focando uma dimensão constitucional positiva. Tendo em conta o objeto do presente artigo, interessa aqui destacar as duas últimas.

Sob a perspectiva universalista (internacionalista) considera-se o processo de reconhecimento e institucionalização dos direitos humanos e liberdades fundamentais no plano internacional, assinalado particularmente pela Carta das Nações Unidas (1945), Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e pelos Pactos Internacionais sobre os Direitos Civis e Políticos e sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966.

A ocorrência da segunda guerra mundial é tida como o fato histórico que impulsionou a inserção da proteção da dignidade humana e o correspondente catálogo dos direitos humanos-fundamentais na pauta da comunidade e da opinião pública internacionais. A partir de então, articulou-se um sistema internacional de proteção de direitos humanos salientando-se que o acelerado incremento na confecção de documentos internacionais relacionados ao

tema parece conferir razão aos que entendem a internacionalização dos direitos humanos e liberdades fundamentais como uma dimensão do processo rotulado por *globalização* (Oliveira Neto, 2016).

Sob o ângulo constitucional positivo, busca-se identificar a peculiar conformação dos direitos fundamentais instituída no contexto do direito constitucional positivado por um determinado Estado. A ordem constitucional, além de instituir o elenco dos direitos fundamentais, deverá ainda estabelecer como serão incorporados os pactos internacionais de direitos humanos, bem como a posição hierárquica que esses virão a assumir no ordenamento jurídico local.

A história dos direitos fundamentais é marcada pelas ideias de acumulação, variedade e abertura mas que, ainda assim, é possível enxergar um momento comum, um signo do começo ou recomeço precisamente na “proteção da 'dignidade da pessoa' contra os perigos que resultam das estruturas de 'poder' na sociedade” (Andrade, 2004, p. 68-69).

Uma influente perspectiva teórica associa as gerações/dimensões às ideias-força que compõem a trilogia revolucionária do liberalismo francês do século XVIII. Nesse sentido, “liberdade, igualdade e fraternidade são os princípios cardeais que expressam todo o conteúdo possível dos direitos fundamentais antecipando inclusive a sequência histórica de sua gradativa institucionalização” (Bonavides, 2013, p. 580-581). Consoante o citado constitucionalista, seria possível distinguir cinco gerações de direitos que teriam se constituído associadas as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade.

A primeira geração compreende os direitos civis e políticos titularizados pelo indivíduo e oponíveis ao Estado. Os direitos de liberdade são compreendidos como atributos ou faculdades da pessoa e constituem uma esfera (individual/privada) que o Estado não pode ameaçar ou violar. Por isso, costuma-se falar em direitos de defesa, resistência, oposição ou escudo contra ou perante o Estado. Nessa ordem de ideias, encontram-se definidas as esferas da autonomia individual (liberdade), social (propriedade privada) e a pública (segurança), motivo pela qual impõe-se ao Leviatã que se abstenha de interferir quer na vida pessoal, quer no ambiente socioeconômico (Oliveira Neto, 2016).

Na segunda geração encontram-se agregados os direitos em torno das pretensões de equidade e justiça social. Tratam-se dos direitos econômicos, sociais e culturais, que na doutrina brasileira se identificam pela expressão “direitos sociais”. Destacam-se, nessa categoria, os de natureza prestacional, que se diferenciam das liberdades

[...] porque representam exigências de comportamentos estaduais positivos – embora a contraposição indivíduo-Estado não desapareça, esbate-se na medida em que os direitos não são, em si, direitos “contra” o Estado (contra a lógica estadual), mas sim direitos “através” do Estado. (Andrade, 2004, p. 59).

Tal geração demanda ao Estado o desempenho de atuação positiva direcionada à libertação material do homem. Em geral, o adimplemento de tais encargos estatais viabiliza-se no contexto do denominado modelo de Estado social. A emergência histórica do *welfare state* é assim contextualizada por Gotti (2012, p. 46-47):

Os direitos sociais foram incorporados à gramática dos direitos após crescentes reivindicações da classe trabalhadora que, em um cenário de miséria, condições desumanas de trabalho e total exclusão da vida social e política buscava o amparo estatal para as necessidades relacionadas às condições de trabalho, a educação, a saúde e a moradia, que tinham como fundamento central a proteção da dignidade humana.

No contexto dessa dimensão, o Estado tem o dever de atuar positivamente visando assegurar o desfrute dos direitos fundamentais; a igualdade genérica e abstrata do contratualismo, que impunha ao Estado comportamento absenteísta, é substituída pela igualdade substancial; e, ainda, reconhece-se que os direitos fundamentais não sofrem riscos exclusivamente em razão do arbítrio estatal, de modo que devem ser eles postos a salvo dos abusos do poder econômico tão danoso quanto os provenientes dos desmandos do Leviatã (Oliveira Neto, 2016).

Segundo Bonavides (2013), as três mais recentes gerações de direitos fundamentais articulam-se sob a bandeira da fraternidade-solidariedade. Os direitos que as representam e lhes conferem forma e conteúdo próprios, são titularizados pelo gênero humano independentemente de qualquer outro pressuposto fático ou jurídico. Bonavides (2013, p. 588) acentua que se tratam de direitos “dotados de altíssimo teor de humanismo e universalidade”, ao passo que Bedin (2003) propõe qualificá-los como “direitos sobre o Estado”.

A explicação geracional contribui na percepção do caráter dinâmico desses direitos que vem viabilizando uma perene atualização/adequação/modificação da teoria dos direitos fundamentais às contingências e demandas da proteção da dignidade humana nas distintas fases da vida social (Oliveira Neto, 2016).

Com o fim de verticalizar o estudo em face do objeto do presente artigo, cumpre avançar para a consideração do direito humano fundamental à educação, enquanto espécie do gênero “direitos sociais”, tendo em conta especialmente a conformação que tal direito assume

no texto e no contexto da Constituição da República Federativa do Brasil, promulga em 05 de outubro de 1988.

Inicialmente, assevere-se que o Estado brasileiro encontra-se comprometido com a efetivação dos direitos sociais tanto no âmbito da ordem jurídica mundial como em face do ordenamento jurídico interno. No âmbito internacional, os direitos ao bem-estar (econômicos, sociais e culturais), que o respectivo Pacto Internacional de 1966 conferiu *status* de preceitos juridicamente obrigatórios e vinculantes, devem ser progressivamente disponibilizados sem discriminação pelo Estado (Oliveira Neto, 2016).

No âmbito das nações unidas, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais tem reiterado o dever cometido a cada Estado Parte de assegurar, ao menos, o núcleo essencial mínimo de todos os direitos arrolados no Pacto de 1966, sendo o dever estatal na matéria associado às ideias de respeito, proteção e implementação (Oliveira Neto, 2016; Piovesan, 2009).

No contexto da ordem jurídica interna, a identificação e sistematização de princípios por meio dos quais se compreende o sentido, o alcance e a dinâmica dos direitos fundamentais sociais é tarefa a que Gotti (2012) dedicou especial atenção. Propõe a autora a incidência de duas ordens de princípios, a saber: *uma principiologia geral*, aplicável a todos os direitos fundamentais; e, *uma principiologia peculiar*, própria dos direitos fundamentais sociais.

O primeiro deles, compreende os direitos classificados como civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, conformado a partir dos princípios da dignidade da pessoa humana, da aplicação imediata e da intangibilidade, respectivamente (art.1º, 5º, §1º e 60, §4º, IV, CFRB/88).

Tendo em conta a experiência internacional, propõe Gotti (2012) um regime jurídico especializado afeto aos direitos sociais prestacionais estruturado a partir dos princípios da observância do núcleo essencial dos direitos sociais (*minimum core obligation*); da utilização do máximo de recursos disponíveis; da implementação progressiva; da proibição do retrocesso social; e, por fim, do princípio hermenêutico *in dubio pro justitia socialis*.

Em face do objetivo da pesquisa, indicados tais princípios norteadores da compreensão e aplicação dos direitos fundamentais sociais prestacionais, passa-se à apreciação do direito à educação.

Tem-se conferido ao direito à educação tamanha importância que ele somente não excederia em relevo ao direito à vida em uma disputada estritamente abstrata. Entretanto, nos domínios das concretas relações sociais, verifica-se uma articulação simbiótica entre os mencionados direitos: não é possível afirmar o direito humano à vida digna em sua essência

dissociado do direito à educação, sendo este uma das condições inafastáveis à plenitude daquele (Oliveira Neto, 2016).

Afirma-se o primado da educação sob as óticas antropológica, psicológica, moral, econômica, política e jurídica (Monteiro, 2003, p. 764, 767). Sob o ângulo jurídico, assinala-se que o direito à educação integra a composição do núcleo duro dos direitos do ser humano, uma vez que encartado no art. 26 da DUDH, sendo reafirmado especialmente no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14) e, na Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29), a par de expressivo número de tratados e outros documentos internacionais.

A literatura jurídica vem destacando que a temática da educação deve ser enfrentada a partir das suas imbricações com a dignidade da pessoa humana, dos fins perseguidos pelo Estado, com o processo de desenvolvimento e suas múltiplas dimensões e ainda, com o perfil e o conteúdo do direito fundamental social à educação no Estado Democrático de Direito brasileiro (Teixeira, 2008; Barcellos, 2009).

A educação é um direito fundamental social (art. 6º da CRFB/88), titularizado por todos sem exceções (art. 205, CRFB/88). Trata-se de “[...] direito de toda pessoa, sem discriminação e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física ou mental, sua condição e situação” (Monteiro, 2003, p. 769).

O direito de todos à educação exige do Estado atuar, inclusive com prioridade, para disponibilizar a sua fruição indiscriminada (arts. 205, 208, 227, da CRFB/88 particularmente). Cabe ao Estado efetivamente assegurar a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, compreendendo tal dever o oferecimento desse nível de educação escolar a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208, I, CRFB/88). A educação básica é composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (art. 21, I da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB).

No que se refere ao ensino superior, cabe ao Estado assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística em razão do mérito individual dos que pretendem o ingresso ou, ainda, por meio do atendimento pelo interessado dos critérios fixados nas políticas de cotas (art. 208, V, CRFB/88).

Cumpra aqui destacar, tendo em vista o objeto do presente artigo e por se relacionar aos dois níveis de ensino – básico e superior, em quaisquer das suas etapas e modalidades –, o

direito das pessoas com deficiência à educação². O direito que assiste a todos (art. 205, CRFB/88) assume uma conformação peculiar. Assim, aos alunos com deficiência deve ainda o poder público garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III, CRFB/88).

Essa particularização do conteúdo do direito à educação que se afigura como verdadeiro *plus* de modo algum significa privilégio ou diferenciação arbitrária, discriminatória ou odiosa. Cuida-se de garantia direcionada a viabilizar ao educando com deficiência a equalização de oportunidades em face dos demais alunos (Oliveira Neto, 2016).

O AEE proporciona a satisfação das necessidades peculiares (Necessidades Educacionais Especiais-NEE) que, caso desconsideradas, na maioria das vezes, implicaria a negação aos que integram o contingente social com deficiência do pleno gozo do direito humano/fundamental à educação.

A universalização do direito à educação não é encargo exclusivo do Estado. Com efeito, sua magna importância cobra da instituição familiar imprescindível protagonismo no processo educativo, que, na sociedade contemporânea, desdobra-se ao longo da vida e demanda formação e atualização contínuas (Oliveira Neto, 2016).

Os esforços do Estado e da família empreendidos para promover e incentivar a educação não prescindem da colaboração da sociedade como um todo, precipuamente das instituições privadas com e sem finalidade lucrativa. Assente-se que a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino assume o *status* de princípio setorial (art. 206, III, CRFB/88), devendo ser lembrado que a livre iniciativa é um dos valores sociais que alicerçam o Estado Democrático de Direito (art. 1º, IV, CRFB/88).

Os serviços educacionais são encartados dentre os serviços públicos não privativos do Estado, o que possibilita aos particulares empreendê-los independentemente de concessão ou permissão do poder público. Embora livre à iniciativa privada, o interessado deve atender exigências constitucionalmente fixadas, a saber: o cumprimento das normas gerais da educação nacional; ser autorizado; e, por fim, submeter-se à avaliação de qualidade a cargo do poder público (art. 209, I e II, CRFB/88).

As instituições privadas que atuam na prestação de serviços educacionais desprovidas de *animus lucrandi* integram o terceiro setor. São tradicionais parceiras do poder público nos âmbitos federal, estadual, do Distrito Federal e municipal e, por isso, são incentivadas pelos

² O conteúdo normativo e a concretização jurisdicional do direito das pessoas com deficiência à educação serão tratados de modo abrangente e verticalizado nos tópicos subsequentes do presente artigo.

entes federativos por meio do fomento social no contexto das políticas públicas educacionais. Tais organizações não-governamentais são referenciadas com as denominações pelas quais são (re)conhecidas no meio social: escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 213, CRFB/88 e art. 20 da LDB).

O processo educacional volta-se ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Associada a educação a tão elevados fins emergem conexões dos processos educativos com a dignidade humana e a cidadania. Para Zockun (2009, p. 62) “[...] a educação tem importância máxima, mesmo porque sem educação não há cidadania. Sem educação também inexistente consciência crítica sobre o que acontece no mundo em que se vive; e, desta forma, sem educação não há existência digna”.

As articulações entre educação e cidadania foram geralmente evidenciadas na bibliografia pesquisada. Nessa ordem de ideias, o acesso ao direito à educação é visto como condição ao exercício dos demais direitos. Não se olvide entretanto que a noção de cidadania compreende direitos, deveres e responsabilidades. Conseqüentemente, a educação é condição necessária para que o cidadão possa exercer seus direitos, cumprir seus deveres e compreender e assumir suas responsabilidades (Oliveira Neto, 2016).

Por fim, a qualificação para o trabalho apresenta-se no texto constitucional enquanto um dos fins que deverão ser alcançados por meio dos processos de ensino-aprendizagem. Perceba-se que o Estado Democrático de Direito e sua sociedade inclusiva somente se viabilizam com a garantia de oportunidades de acesso dos cidadãos à seara econômica por meio da sua qualificação no processo educacional (Oliveira Neto, 2016).

O vertiginoso processo de aceleradas mudanças que caracterizariam a pós-modernidade exigem que a educação na sociedade do conhecimento supere a razão iluminista e busque a contribuição de outros saberes, abandone a hiperespecialização científica e profissional, escape da instrumentalidade economicista e promova e reafirme os valores da cidadania, participação, responsabilidade, justiça e solidariedade (Ambrósio, 2001).

A concretização do direito universal à educação impõe ao Estado – leia-se todos os entes que compõem a federação³ – que o disponibilize, torne-o acessível e prime por sua qualidade⁴, ofertando-o diretamente, prestando o serviço público educacional; ou

³ Para uma apreciação crítica sobre os desafios que envolvem o Sistema Nacional de Educação (SNE), vejam-se particularmente Lagares; Cavalcante e Rocha(2018) e, ainda, Silva (2018).

⁴Consoante Monteiro (2003, p. 767), “a especificidade de cada direito reside principalmente no teor normativo do seu objeto, cujo respeito pode ser avaliado segundo três critérios: disponibilidade, acessibilidade e qualidade. A disponibilidade significa a existência dos recursos materiais, técnicos e pessoais exigíveis. A acessibilidade

indiretamente, particularmente por meio do fomento às iniciativas do terceiro setor e, ainda, diligenciando a regulamentação, o funcionamento e a avaliação das instituições privadas de ensino.

A planificação da atuação estatal no setor educacional persegue a progressiva efetivação do direito à educação pautada nos seguintes eixos estruturantes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento institucional; elevação da qualidade do ensino prestado; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e, por fim, fixação de meta de inversão de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (art. 214, I a VI, da CRFB/88).

O planejamento, lastreado em abrangente e fundamentado diagnóstico da realidade, deve viabilizar a participação social na definição das prioridades, na alocação racional dos recursos públicos no contexto do processo orçamentário ou seja, permite a definição de políticas públicas que irão proporcionar as condições materiais indispensáveis ao desfrute do direito. Isso permite captar correlações entre os processos de planejamento, orçamento e políticas públicas, consoante percebido por Gotti (2012).

O agir estatal na esfera social no paradigma do Estado Democrático de Direito prende-se aos fundamentos e fins da comunidade política que se realizam especialmente nessa seara, por intermédio de ações focadas na progressiva concretização dos direitos sociais no contexto das políticas públicas. Segundo Maria Paula Dallari Bucci (2006, p. 39) a política pública é

o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados [...] visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política pública deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento de resultados.

Heidemann (2014, p. 37-45) apresenta um modelo do processo de política pública no qual se identificam cinco estágios ou ciclos que não necessariamente se sucederão numa ordem linear: montagem da agenda política; formulação da política pública; tomada de decisão política; implementação e avaliação da política pública.

Anote-se, por interessar diretamente ao desenvolvimento do presente estudo que o ciclo da avaliação da política pública envolve a mensuração dos meios empregados, a

implica não-discriminação, não-dificuldade de acesso físico e econômico, bem como o acesso à informação pertinente. A qualidade consiste na aceitabilidade ética, cultural e individual, assim como na competência profissional”.

apreciação do grau de atingimento dos objetivos perseguidos, a consideração precisa da eficácia da política pública de modo a viabilizar julgamentos acerca da sua continuidade, ampliação, desaceleração ou correção de rota.

A sobredita avaliação pode ser administrativa, efetivada pelos seus gestores ou outros órgãos da administração pública; jurisdicional, geralmente referida na literatura jurídica por meio da expressão “controle judicial de políticas públicas”, mediante provocação do Judiciário pelos interessados legitimados; ou política, realizada por agentes políticos, órgãos públicos ou pessoas jurídicas de direito público, organizações do terceiro setor, entidades representativas ou empresas da iniciativa privada ou pelos cidadãos em geral.

As disposições constitucionais permitem supor que o direito à educação constitui-se em incumbência compartilhada pelo Estado, pela sociedade, pela família e mesmo por cada cidadão. Assim, afigura-se imprescindível a mútua colaboração entre os responsáveis, sob a coordenação do poder público (Oliveira Neto, 2016).

A afirmação constitucional do direito de todos à educação aliada a referência ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, constituem-se em núcleos a partir dos quais restou assentado a titularidade do direito humano-fundamental social das pessoas com deficiência à educação no texto constitucional de 1988.

Desde então a ordem jurídica nacional sofreu mudanças significativas particularmente em razão da internalização das cláusulas da Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência. O texto convencional estabelece de modo particularizado e abrangente uma nova disciplina afeta ao direito das pessoas com deficiência à educação conforme será tratado no tópico subsequente.

4 As pessoas com deficiência e o direito à educação

No curso da história humana, o fenômeno da deficiência foi e ainda é percebido e explicado a partir de múltiplas perspectivas. A história das pessoas com deficiência no contexto universal, sob a ótica da afirmação dos direitos desse peculiar segmento social, pode ser delineada a partir da indicação de quatro fases marcadas respectivamente pela intolerância, invisibilidade, assistência e, finalmente, pela inclusão social (Piovesan, 2009).

Por outro lado, as compreensões relativas ao fenômeno da deficiência deram ensejo à constituição de, pelo menos, quatro abordagens distintas: a mística, a biomédica, a sociológica e a biopsicossocial. Tais arquétipos de tratamento das pessoas com deficiência e de compreensão da deficiência, em regra, coexistem, associados ou extremados no meio social

de modo que não se afigura recomendável falar em superação absoluta ou primazia deste ou daquele modelo no espaço social (Oliveira Neto, 2016).

Uma visão panorâmica dos registros históricos permite assentar que as pessoas com deficiência sempre estiveram e estão agregadas aos contingentes vulneráveis das sociedades humanas, dentre os grupos discriminados, excluídos e marginalizados social, econômica e politicamente.

Durante expressivo lapso, a visão social da deficiência, e do indivíduo que a vivenciava, esteve associada a fatores sobrenaturais⁵. Diferenças estéticas ou comportamentais (defeitos, imperfeições, anormalidades etc.) seriam resultantes da ação divina (castigo ou graça) ou da interferência de forças demoníacas. Parece que foi assim pela primeira vez pavimentado o caminho da exclusão social, desde então trilhado pelo contingente humano com deficiência (Oliveira Neto, 2016).

Com o advento dos tempos modernos e suas perspectivas antropocêntricas e racionalistas, o modelo místico passou a ser alvo de contestação. O novo modo de pensar renega a explicação mística do fenômeno da deficiência propondo sua substituição por um modelo de compreensão científico biológico da deficiência enquanto anormalidade (patologia física ou mental) deflagradora de condutas desviantes dos padrões sociais vigentes. A “normalidade”, por seu turno, “é entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais” (Diniz, Barbosa & Santos, 2009, p. 65).

A perspectiva biomédica, ao captar a deficiência como uma “doença a ser curada” termina por focar exclusivamente o indivíduo portador da enfermidade, dissociando-o do meio social (Piovesan, 2009). Sob tal modelo teórico, o incremento da institucionalização é respaldado cientificamente.

A criação e operacionalização de instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiências, particularmente nas áreas da assistência social, saúde e educação, pretende viabilizar a normalização do indivíduo – por meio da habilitação/reabilitação e consequente ingresso em processo produtivo – e/ou do ambiente social – via segregação dos que permaneceram inabilitados para o convívio social. (Oliveira Neto, 2016).

⁵Segundo Mazzotta (2011, p. 16): “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas [...]. A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, Ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana”.

A superação parcial da institucionalização é buscada, já no século XX, com a formulação do paradigma da integração. Em regra, as pessoas com deficiência devem ter acesso aos serviços sociais postos à disposição da coletividade como um todo, salvo se em razão da conformação de suas deficiências o serviço não puder atendê-los a contento. Assim “em conformidade com este modelo, o principal problema para a inserção social do indivíduo com deficiência sensorial, física ou mental é o defeito que ele possui” (Carvalho, Rocha & Silva, 2006, p. 17).

A influente compreensão biomédica da deficiência passa a ser desafiada por críticas de matriz sociológica. Na década de 70 do século XX, na Europa, formulações marxistas, teorias feministas e abordagens multiculturalistas dos direitos humanos, procuram explicar a deficiência não mais como questão da órbita individual, familiar, mas sim como encartada na pauta dos temas de interesse da sociedade, a quem incumbe o seu equacionamento (Oliveira Neto).

O modelo social contrapõe-se radicalmente aos modelos antecedentes de compreensão, explicação e tratamento da deficiência e do segmento social que a vivencia. Propõe a desmistificação e a desnaturalização da deficiência e a consequente superação da exclusão social que subjuga a minoria humana estigmatizada.

A nova teorização assenta que não há uma relação de causa e efeito entre deficiência e exclusão social. Diversamente, a exclusão das pessoas com deficiência decorre, em verdade, da inadequação dos ambientes físico e social que inviabiliza a participação desse singular coletivo humano em condições de igualdade com as pessoas não deficientes, o que implicaria na violação dos seus direitos humanos.

Assim, a proposta é a transformação da sociedade a partir da eliminação das barreiras ambientais e atitudinais (sociais e culturais), de modo a proporcionar o desfrute dos direitos humanos e a inclusão social plena dos indivíduos com deficiência conforme Piovesan (2009); Carvalho, Rocha e Silva (2006).

No início do século XXI, a Organização Mundial de Saúde (OMS) institui o modelo biopsicossocial da deficiência por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/2001). Cuida-se de uma tentativa de conciliar as abordagens biomédica e social do fenômeno da deficiência.

Ainda que não se possa falar em superação das divergências que extremam os adeptos da compreensão biomédica daqueles que sustentam as teses do modelo social, o certo é que o modelo biopsicossocial do fenômeno da deficiência constitui-se no fundamento da definição jurídica da parcela humana com deficiência que veio a ser estabelecida no ano de 2006 pela

Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que, em seu artigo 1 estabelece:

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.

A CDPD, primeira convenção internacional de direitos humanos do terceiro milênio, foi ratificada pelo Congresso Nacional por intermédio do Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, com a observância do procedimento estabelecido no § 3º, do art. 5º, da CRFB/88. Em consequência as cláusulas convencionais assumiram na ordem jurídica brasileira o status de normatividade constitucional. Sua vigência no plano jurídico interno foi estabelecida pelo Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.

Dessarte, desde o ano de 2009, o Estado e a sociedade brasileira encontram-se comprometidos juridicamente com o respeito, a proteção e garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, impondo-se a implementação das transformações necessárias à edificação da sociedade incluyente.

Em suas considerações preambulares, invocando expressivo legado documental, produzido no curso do tempo pelo sistema das nações unidas sobre a temática da proteção das pessoas com deficiência, o texto anuncia mudanças terminológicas e conceituais, reconhece a perversa relação entre deficiência, pobreza e marginalização social, aponta a necessidade de enfrentar à questão da deficiência inserida no processo de desenvolvimento geral da sociedade como alternativa viável ao equacionamento da demanda que diz respeito a todos e a cada um dos membros da família humana (Oliveira Neto, 2016).

Interessa aqui deixar salientado que dentre as obrigações gerais consta estipulado que, em se tratando de direitos econômicos, sociais e culturais, aí incluso o direito à educação, o Estado-parte compromete-se a adotar medidas tanto quanto permitirem os recursos disponíveis e, quando necessário, no âmbito da cooperação internacional, a fim de assegurar progressivamente o pleno exercício desses direitos (art. 4, § 2º, CDPD).

No que se refere ao direito à educação, titularizado pelas pessoas com deficiência, o texto convencional estipula diretrizes das políticas públicas a serem formuladas e implementadas pelo Estado na persecução da meta da inclusão plena das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Assim, para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-partes assegurarão sistema educacional,

inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (art. 24, § 1º, CDPD).

Cumpra ainda considerar que o diploma legislativo nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que inseriu no ordenamento jurídico nacional a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). Seu objetivo é assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais titularizados por pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas, viabilizando assim a pretensão de inclusão social e efetiva cidadania dessa coletividade (art. 1º, *caput*, do EPD).

Alicerçado na CDPD (art. 1º, parágrafo único, EPD), o instrumento legal impõe deveres ao Estado, à família e à sociedade, cujo adimplemento necessariamente implica mobilidade social e uma nova contextura da sociedade brasileira, a partir de então mais aberta, participativa, democrática e incluyente, ao menos no plano formal.

A lei brasileira adota uma compreensão da deficiência vinculada ao modelo biopsicossocial de explicação do fenômeno. A inferência ganha mais reforço quando se tem em mira que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar (art. 2º, § 1º, EPD). Aqui o texto legal busca afastar o hoje superado, no plano jurídico, modelo biomédico da deficiência.

A educação de qualidade integra o rol dos direitos que devem ser garantidos, com prioridade à pessoa com deficiência pelo Estado, pela sociedade e por sua família. Para tanto, urge que se institucionalize sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de modo a tornar possível à pessoa com deficiência alcançar o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (arts. 8º e 27, EPD).

Sob o ângulo jurídico, o paradigma da integração educacional, deve ser superado com a institucionalização do paradigma da inclusão educacional dos alunos com deficiência. Entretanto, contemporaneamente verifica-se um convívio antinômico entre os dois paradigmas nas instituições de ensino brasileiras, conforme acentuam Paula e Carvalho (2019, p. 3):

A política educacional brasileira preconiza a educação inclusiva por meio da legislação vigente. [...] apesar de as instituições educacionais apresentarem o discurso da inclusão utilizam de fato os pressupostos da integração. A inclusão educacional representa a inserção incondicional do discente, enquanto a integração significa a inserção somente dos alunos que conseguem se adequar à estrutura pedagógica e organizacional da escola. [...].

Para a efetivação do direito à educação de qualidade às pessoas com deficiência, compete ao poder público, nos termos do Estatuto da Pessoa com Deficiência (art. 28 e seus incisos), a adoção de providências tendentes a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, particularmente:

- a) o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e ao longo da vida;
- b) assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por intermédio do oferecimento de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e propiciem a inclusão plena;
- c) atendimento educacional especializado, bem como outros serviços e adaptações razoáveis, para atender às especificidades dos alunos com deficiência;
- d) oferta de educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa);
- e) acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas, e de lazer, no sistema escolar;
- f) formação e disponibilização de professores especializados⁶, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias e intérpretes e de pessoal de apoio;
- g) oferta de ensino da Libras, do sistema braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva;
- h) acessibilidade para todos que compõem a comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- i) oferta de profissionais de apoio escolar.

Os encargos cometidos aos poderes públicos são igualmente atribuídos às instituições privadas de qualquer nível e modalidade de ensino, excetuadas apenas as obrigações de oferta de educação bilíngue e de implementar pesquisas voltadas ao desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (art. 28, § 1º, EPD), sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

A pretensão de assegurar o amplo acesso das pessoas com deficiência aos níveis mais elevados do ensino fundamenta o estabelecimento de regramento preciso das providências que devem ser adotadas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas (art. 30, I a VII, EPD)⁷.

⁶ Sobre a formação de professores para a educação especial na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), veja-se particularmente Silva e Magalhães (2017).

⁷ Assim, nos mencionados certames devem ser assegurados aos interessados com deficiência: atendimento preferencial nas dependências e nos serviços das instituições de ensino superior (IES); disponibilidade de formulário de inscrição com campos específicos para que o candidato informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato; dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; adoção de critérios de avaliação das

Por fim, importa chamar a atenção para a tutela penal do direito da pessoa com deficiência à educação que a Lei nº 13.146/15 busca proteger de modo mais abrangente. Com efeito, o art. 98 do Estatuto conferiu nova redação ao art. 8º, I da Lei nº 7.853/89 que passou a dispor que constitui crime punível com reclusão de 02 (dois) a 05 (cinco) anos e multa, recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

Tendo por norte o objeto do presente artigo, cumpre agora aferir como vem o STF interpretando e aplicando as disposições constitucionais e infraconstitucionais relativas aos direitos das pessoas com deficiência à educação no equacionamento dos casos que versam sobre questões afetas à inclusão educacional das pessoas com deficiência sensorial.

5 O Supremo Tribunal Federal (STF) e a inclusão educacional das pessoas com deficiência sensorial

Os casos apreciados pelo STF giram em torno de questões que se põem como obstáculos à garantia do efetivo acesso às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, aos serviços educacionais e que podem ser agrupadas com a indicação dos seguintes temas: (a) ambiente educacional acessível; (b) profissionais especializados e de apoio escolar; (c) tecnologia assistiva; (d) atendimento educacional especializado em instituições inclusivas ou especiais; e, (e) amplo acesso não-discriminatório às instituições privadas de ensino.

5.1 Ambiente educacional acessível

A questão da imposição pelo Judiciário ao Poder Executivo de ente federativo de realização de obras destinadas à adequação de prédios escolares a fim de torná-los acessíveis às pessoas com deficiência foi submetida ao STF em 11(onze) casos. Cumpre destacar o seguinte:

(1) Em 2003, o Ministério Público de São Paulo interpôs Recurso Extraordinário (RE) 440.028/SP contra acórdão do TJSP que não acolheu sua pretensão de compelir a administração pública estadual a empreender reformas visando tornar acessível às pessoas

provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística do interessado, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; tradução completa do edital e de suas retificações em libras. A respeito da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro ver especialmente Dussilek e Moreira (2017).

com deficiência um prédio que sedia escola estadual, sustentando a violação aos arts. 227, § 2º e 244 da CRFB/88. A 1ª Turma do STF, por unanimidade, deu provimento ao recurso por meio de acórdão⁸, do Min. Marco Aurélio.

Trata-se da primeira decisão do STF que enfrentou o tema da supressão das barreiras arquitetônicas presentes nos prédios que sediam instituições educacionais públicas e que, por isso, constituem entraves materiais ao desfrute do direito à educação por pessoas com deficiência. A decisão paradigma na matéria foi construída tendo por norte a identificação na jurisprudência do tribunal dos requisitos do controle jurisdicional de políticas públicas e da verificação da presença de tais pressupostos no caso em apreciação. Tais requisitos podem ser formulados, conforme se vê a seguir.

a) A política pública cuja implementação se pretende impor à administração pública por meio de provimento jurisdicional deve ser contemplada em sede constitucional. Sobre a verificação desse pressuposto, destaca-se o seguinte fragmento:

[...] Assentada a natureza constitucional da política pública de acessibilidade, necessariamente a ser implementada pelos demais Poderes Públicos, decorre do conjunto normativo a existência do direito subjetivo público de adequação dos edifícios e áreas públicas visando possibilitar a livre locomoção de portadores de necessidades especiais. É ele qualificado, quando se trata de escola pública, cujo acesso surge primordial ao pleno desenvolvimento da pessoa, consoante proclama o artigo 205 da Carta Federal. [...].

b) Há que se verificar uma relação de causalidade entre a política pública pretendida e a concretização de direito fundamental.

c) Há que restar provado o injustificado inadimplemento total ou parcial por parte da administração pública quanto a execução da política pública demandada. A análise quanto a verificação da presença de tal requisito encontra-se assim assentada:

[...] O recorrido – Estado de São Paulo –, em momento algum, apontou políticas públicas alternativas à satisfação do encargo constitucional. Arguiu, simplesmente, poder discricionário, o qual certamente não se estende a ponto de permitir ao administrador público escolher qual preceito da Lei Maior deseja observar. A simples ausência de portadores de necessidades especiais matriculados na escola estadual não consubstancia desculpa cabível. O quadro pode resultar da própria ausência de opções de acessibilidade. A lógica é circular: o Estado não as fornece, nenhum portador de necessidades especiais consegue frequentar o

⁸PRÉDIO PÚBLICO – PORTADOR DE NECESSIDADE ESPECIAL – ACESSO. A Constituição de 1988, a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e as Leis nº 7.853/89 – federal –, nº 5.500/86 e nº 9.086/95 – estas duas do Estado de São Paulo – asseguram o direito dos portadores de necessidades especiais ao acesso a prédios públicos, devendo a Administração adotar providências que o viabilizem.

edifício público, logo, o Estado afirma que não tem o dever de criar formas de acesso porque não há matriculados.

(2) Em 2012, foi impetrado pelo Estado de Minas Gerais o RE 722.778-MG, contra acórdão do TJMG que confirmara sentença que deu provimento a pleito objeto de ação civil pública e impôs à Administração Pública Estadual a realização de obras visando tornar acessível às pessoas com necessidades especiais prédio sede de escola pública, fundando o extraordinário em alegada violação aos comandos constitucionais previstos nos arts. 5º, II, 224, *caput* e 227, § 2º. A decisão monocrática proferida em 2014, da lavra da Min. Cármen Lúcia negou seguimento ao recurso invocando especial e especificamente o precedente firmado no Acórdão proferido no RE 440.028-SP.

Inconformado o recorrente interpôs agravo regimental da decisão que negou seguimento ao RE. Submetido o caso à apreciação da 2ª Turma, aos 25/03/2014, foi prolatado Acórdão que negou provimento ao AgR.

(3) Em 2014, o Estado do Rio Grande do Norte impetrou Agravo em Recurso Extraordinário (ARE) 814.345/RN, contra decisão da Corte Estadual potiguar que inadmitiu o recurso. A questão que deu origem à irresignação foi a confirmação pelo Tribunal de sentença de 1º grau que determinou o bloqueio de valores da Fazenda Estadual, necessários e suficientes à execução de obras de acessibilidade em escola pública do sistema estadual, implementando compulsoriamente obrigação firmada em termo de ajustamento de conduta tomado pelo *parquet* potiguar em face do Secretário da Educação do ente federativo.

A decisão monocrática que apreciou o agravo e negou seguimento ao RE da lavra do Min. Roberto Barroso, proferida aos 28/05/2015, enfrenta toda a argumentação articulada pela irresignada Administração Pública Estadual, sustentando a conformidade dos provimentos jurisdicionais de 1º e 2º grau do Judiciário norte-rio-grandense com o entendimento adotado na Corte Suprema a respeito da possibilidade de controle jurisdicional de políticas públicas sem ofensa ao primado da separação de poderes e da viabilidade do bloqueio de verbas públicas dos cofres do ente estatal, omissos ou desidiosos, para a efetivação compulsória de obrigação definida em compromisso de ajustamento de conduta.

Versam igualmente sobre o tema: RE 891.418-MG, acórdão 1ª Turma, 30/06/15; ARE 903.565-ES, decisão monocrática, Min. Carmén Lúcia, 17/08/15; ARE 859.351-RN, decisão monocrática, Min. Gilmar Mendes, 01/04/2016; RE 948.791-MG, decisão monocrática, Min. Luiz Fux, 31/05/2016; ARE 949243/RN, decisão monocrática, Min. Edson Fachin, 17/04/2017; ARE 1170162/RN, decisão monocrática, Min. Carmén Lúcia, 31/10/2018; ARE 892398/MG, decisão monocrática, Min. Gilmar Mendes, 24/08/2016.

5.2 Profissionais especializados e de apoio escolar

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns do sistema de ensino regular pressupõe e exige mudanças na área de pessoal das instituições de ensino públicas e privadas. Em geral, grande parte do segmento de pessoas com deficiência necessita no ambiente escolar, no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, de diversas formas de apoio de terceiros (locomoção, higiene, alimentação etc.), assim como de profissionais da educação com formação e conhecimentos especializados para o atendimento de demandas específicas.

Por força de tais circunstâncias é que a pesquisa apurou que 18 dos 37 casos que chegaram ao STF tinham por objeto precisamente o reforço do setor de pessoal das instituições de ensino com a incorporação de monitor (9 casos), professor de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (1 caso), intérprete/tradutor da LIBRAS (06 casos), cuidador (1 caso) e professor auxiliar (01 caso).

A demanda pela garantia de monitor para apoio a estudantes com deficiência foi objeto de apreciação nos seguintes processos:

(1) ARE 838.816 AgR/RS, Agte. Estado do Rio Grande do Sul, Agvo. G. T., representado por A. L. C. T. – Acórdão⁹ da 2ª Turma, Rel. Min. Gilmar Mendes, em 03/02/15, negou seguimento ao agravo regimental por unanimidade. Destaco o seguinte excerto:

No caso em tela, o que restou assentado pela decisão agravada foi a possibilidade de o Poder Judiciário, em situações excepcionais, determinar à Administração Pública a adoção de medidas assecuratórias de direitos constitucionais, sem que isso configure violação do princípio da separação de poderes, conforme jurisprudência desta Corte.

Versam igualmente sobre o tema: ARE 850.154 AgR/RS, Acórdão¹⁰ da 2ª Turma, Rel. Min. Cármen Lúcia, em 24/02/15, negou provimento ao agravo regimental por unanimidade;

⁹Ementa: Agravo regimental em recurso extraordinário com agravo. 2. Direito da Criança e do Adolescente. 3. Monitor de atendimento especial. Necessidade de revolvimento do conjunto fático-probatório dos autos. Incidência do Enunciado 279 da Súmula do STF. 4. Alegada ofensa ao princípio da separação dos poderes. Improcedência. 5. Violação ao art. 37, II e XXI, da CF/88. Razões recursais dissociadas dos fundamentos do acórdão recorrido. Enunciado 284 da Súmula do STF. 6. Agravo regimental a que se nega provimento.

¹⁰EMENTA: AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO COM AGRAVO. ADMINISTRATIVO. DIREITO À EDUCAÇÃO. PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS. CONTRATAÇÃO DE MONITOR PARA AUXÍLIO NAS ATIVIDADES ESCOLARES. IMPOSSIBILIDADE

ARE 863.187 AgR/RS, Acórdão da 1ª Turma, Rel. Min. Rosa Weber, em 14/04/15, negou provimento por unanimidade; ARE 884.402/RS, Decisão monocrática, Min. Gilmar Mendes, em 29/04/15, negou provimento ao RE; ARE 878.040/RS, Decisão monocrática, Min. Dias Toffoli, em 05/10/15, negou seguimento ao RE; ARE 863.596 AgR/RS, Acórdão¹¹ da 1ª turma, Rel. Min. Rosa Weber, 12/05/15, votação unânime negando provimento ao AgR; RE 909.983/DF, Decisão monocrática, Min. Cármen Lúcia, em 17/09/15, negou seguimento ao RE; ARE 882.512/RS, Decisão monocrática, Min. Dias Toffoli, em 09/03/16, negou seguimento ao RE; ARE 121.7633/SP, Decisão Monocrática, Min. Rosa Weber, em 25/06/2019, negou seguimento.

É certo que nos casos acima arrolados as decisões monocráticas ou colegiadas não empreenderam abrangente análise de mérito em torno do direito das pessoas com deficiência à educação. Com efeito, em face das limitações próprias do RE, a apreciação ampla e verticalizada da temática foi inviabilizada em face de obstáculos técnico-procedimentais de filtragem das demandas levadas à apreciação da Corte Constitucional brasileira, particularmente: a necessidade de ter sido pré-questionada a matéria constitucional; exigência de manejo de recurso especial para o desate de indagações infraconstitucionais e a demonstração/reconhecimento da relevância do tema constitucional para além do caso individual – repercussão geral.

Entretanto, a justificação de tais decisões não se restringe exclusivamente a ponderações de natureza procedimentalista. Em geral, é possível extrair excertos que integram a fundamentação destes provimentos monocráticos ou colegiados que assentam premissas

DE ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL E DO REEXAME DE PROVAS. SÚMULA N. 279 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. AGRAVO REGIMENTAL AO QUAL SE NEGA PROVIMENTO.

¹¹EMENTA DIREITO À EDUCAÇÃO. ASSEGURAR MONITOR PARA ACOMPANHAMENTO DE MENOR PORTADOR DE DEFICIÊNCIA. LEIS Nº 9.394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO) E Nº 7.853/89 (LEI DE APOIO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA). FUNDAMENTO INFRACONSTITUCIONAL SUFICIENTE PARA MANUTENÇÃO DO ACÓRDÃO RECORRIDO. APLICAÇÃO DA SÚMULA 283/STF. EVENTUAL VIOLAÇÃO REFLEXA DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA NÃO VIABILIZA O MANEJO DE RECURSO EXTRAORDINÁRIO. ACÓRDÃO RECORRIDO PUBLICADO EM 03.6.2014. 1. A suposta afronta aos preceitos constitucionais indicados nas razões recursais dependeria da análise de legislação infraconstitucional, o que torna oblíqua e reflexa eventual ofensa, insuscetível, como tal, de viabilizar o conhecimento do recurso extraordinário, considerada a disposição do art. 102, III, “a”, da Lei Maior. 2. A jurisprudência desta Corte não admite recurso extraordinário contra acórdão que contém fundamento infraconstitucional suficiente e este se torna imodificável. Aplicação da Súmula 283/STF: “É inadmissível o recurso extraordinário, quando a decisão recorrida assenta em mais de um fundamento suficiente e o recurso não abrange todos eles.” Precedentes. 3. Agravo regimental conhecido e não provido.

relativas a compreensão do Ministro, da Turma ou do Tribunal a respeito da temática do direito fundamental social titularizado por pessoas com deficiência.

(2) Em 2015, foi interposto o ARE 860.979, pelo Distrito Federal contra decisão do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios que inadmitiu o RE. A questão de fundo que deflagrou a irresignação do ente federativo foi a imposição por provimento jurisdicional de 1º grau da contratação de professores especializados em Libras para atender as peculiares necessidades de estudantes deficientes auditivos na rede pública do ente federativo. Em decisão monocrática de 04/02/15, o Min. Gilmar Mendes conheceu do agravo para negar provimento ao RE, asseverando em sua decisão a conformidade do Acórdão do Tribunal de Justiça com a jurisprudência do STF, invocando precedentes a respeito. Destaque-se o seguinte excerto:

A irresignação não merece prosperar. Inicialmente, constato que o acórdão recorrido não diverge da jurisprudência iterativa do Supremo Tribunal Federal, segundo a qual o óbice imposto pelo princípio da separação dos poderes não inviabiliza, por si só, a atuação do Poder Judiciário, quando diante do inadimplemento pelo Estado de políticas públicas constitucionalmente previstas. Incabível, portanto, falar interferência do Judiciário em matéria orçamentário-financeira, quando a obrigação decorre de mandamento constitucional. Igualmente, mostra-se inviável a oposição da cláusula da reserva do possível nessas hipóteses, tendo em conta o núcleo de intangibilidade dos direitos fundamentais tutelados.

(3) Em 2015, foi impetrado o RE 915.665/DF, pelo Instituto Euro-Americano de Educação, Ciência e Tecnologia, instituição privada de ensino superior, contra Acórdão do TJDF que confirmou sentença de 1º grau que impôs ao recorrente a obrigação de contratar intérprete de LIBRAS em favor de aluno com deficiência auditiva, bem como à indenização por danos morais. Em decisão monocrática de 28/09/15, o Min. Gilmar Mendes negou seguimento ao recurso sob os fundamentos de que o Acórdão hostilizado encontra lastro na jurisprudência do STF, fixou entendimento sobre os limites da autonomia universitária e da liberdade de iniciativa em se cuidando de empreendimentos direcionados à prestação de serviços educativos, invocando precedentes da Corte.

A questão da contratação de intérpretes/tradutores de LIBRAS foi verificada ainda nos seguintes casos: ARE 1063951/SP, Rel. Min. Edson Fachin, em 28/09/17, negou provimento ao recurso; b) RE 1044531/RS, Min. Luiz Fux, em 29/05/17, desproveu o RE; c) RE 985230/PB, Min. Ricardo Lewandowski, em 17/05/17, negou seguimento ao recurso; ARE 1033508/RJ, Min. Celso de Mello, em 04/04/17, não conheceu do recurso; ARE 845247/SP, Min. Ricardo Lewandowski, em 27/09/16, negou seguimento ao recurso.

(4) Em 2013, foi interposto o ARE 750.715/SP pelo Estado de São Paulo em face de Acórdão do TJSP que chancelou provimento jurisdicional que em sede de Ação Civil Pública impôs ao recorrente a obrigação de contratar cuidador para atender aluno com necessidades especiais durante o desenvolvimento das atividades escolares, sustentando que o provimento jurisdicional teria afrontado a Constituição da República, especialmente, o princípio da separação de poderes. Em decisão monocrática de 01/07/14, o Min. Teori Zavascki negou provimento ao agravo, sustentando a inocorrência de violação ao mencionado princípio constitucional e a conformidade do acórdão hostilizado com a jurisprudência do STF.

(5) Em 2018, foi protocolado o ARE 114.5259/SP impetrado pelo Estado de São Paulo contra decisão TJSP que inadmitiu RE. Na origem o Estado de São Paulo foi imposto ao recorrente a obrigação fazer direcionada a assegurar professor auxiliar para atender aluno com necessidades educacionais especiais. Em decisão monocrática de 23/07/18, o Min. Alexandre de Moraes negou seguimento ao agravo.

5.3 Tecnologia assistiva

Em 2011, foi protocolado o Agravo de Instrumento 851.190-MG, impetrado pelo Estado de Minas Gerais contra decisão que inadmitiu RE. A questão que deflagrou a irresignação foi provimento jurisdicional de 1º grau, confirmado pelo Tribunal Estadual, impondo ao ente federativo a aquisição de equipamentos essenciais à efetivação da educação a portadores de deficiência visual.

A decisão monocrática que negou seguimento ao Agravo, da lavra da Min. Cármen Lúcia, prolatada em 01/09/11, sustentou a legitimidade do Ministério Público para o ajuizamento de ação civil pública atinente à matéria e a conformidade da decisão impugnada à jurisprudência do STF.

5.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE) em instituições inclusivas ou especiais

(1) Em 2011 foi autuado o RE 638.660/SP, interposto pelo Município de São Paulo-SP contra Acórdão do TJSP que chancelou sentença de 1º grau que acolheu pretensão exposta em ação civil pública manejada pelo Ministério Público e por consequência impôs ao ente federativo assegurar a menor portador de necessidades especiais a matrícula e frequência em estabelecimento apropriado ao atendimento de sua condição peculiar, fixando multa em

desfavor da Fazenda Pública na hipótese de inadimplemento da obrigação objeto do provimento jurisdicional.

Aos 16/04/12 decisão monocrática confeccionada pelo Min. Ayres Britto negou seguimento ao RE justificando sua decisão com as assertivas de inocorrência de violação ao princípio constitucional da separação de poderes e a plena eficácia das disposições constitucionais atinentes ao direito fundamental social à educação, dentre outras.

(2) Em 2016, foi protocolado o ARE 966.316/MG pelo Estado de Minas Gerais contra Acórdão do TJMG que confirmou provimento jurisdicional de 1º grau que impôs ao recorrente assegurar vaga em instituição de ensino especial, integrante da rede pública estadual de educação, de menor com necessidades educacionais especiais, considerando as especificidades da deficiência do interessado e a inadequação das escolas comuns da rede pública estadual para atendê-lo, sustentando o irrisignado ente federativo violação à regra geral da inserção de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino que teria sido inserta em nossa ordem constitucional pela CDPD.

Proferida decisão monocrática, em 30/05/16, da lavra do Min. Marco Aurélio que, ao desprover o agravo enfrentou diretamente o falso dilema escola comum versus escola especial assentando que o que deve nortear o equacionamento de casos concretos na matéria é precisamente a consideração do *melhor interesse* do individualizado titular do direito fundamental social à educação.

(3) Em 2016, o ARE 971.265/RJ foi interposto por J. S. de A. E. contra Acórdão da 5ª Turma Especializada do TRF da 2ª Região que ao prover parcialmente apelação e remessa necessária acolheu em parte pretensão indenizatória relativa a danos materiais e desacolheu integralmente pleito de indenização por danos morais pretendidos pelo irrisignado cidadão em face de autarquia federal (Colégio Pedro II), instituição integrante do sistema federal de ensino, que lhe havia negado matrícula por motivo de sua condição de pessoa com deficiência. Aos 30/05/16 foi negado seguimento ao recurso por decisão do Min. Dias Toffoli.

Interessa ainda salientar da narrativa fática esboçada na decisão do ARE 971.265/RJ a circunstância de que, quando a autarquia federal educacional negou-se a matricular a então criança com deficiência, por considerar que em razão de sua deficiência não lhe seria possível dar conta das demandas próprias do processo de ensino-aprendizagem, esta veio a ser matriculada em uma escola privada comum – ou seja, não especializada no atendimento de alunos com deficiência – onde conseguiu dar seguimento aos seus estudos com reconhecido aproveitamento.

Assim, parece ser razoável supor que a discriminatória negação de matrícula resultou exclusivamente de uma avaliação preconceituosa¹² por parte dos gestores da autarquia federal sobre as condições pessoais do interessado e da própria estrutura material e humana do Colégio Pedro II.

O ato discriminatório verificado no caso concreto decorreu direta e principalmente dos obstáculos *atitudinais*, ao passo que as ponderações respeitantes às barreiras *ambientais* funcionaram apenas como “justificativas” para a decisão administrativa excludente e, por isso, violadora do direito de amplo acesso não discriminatório às instituições educacionais componentes do(s) sistema(s) – federal, estaduais ou municipais – de ensino regular conferido constitucionalmente às pessoas com deficiência.

Versam igualmente sobre o tema: RE 676.794/SP, 21/10/15, decisão monocrática do Min. Gilmar Mendes negou seguimento ao RE; ARE 992.295, 30/10/17, decisão monocrática, Min. Gilmar Mendes, negou seguimento ao agravo; ARE 1.125.611, 20/04/18, decisão monocrática, Min. Ricardo Lewandowski, negou seguimento ao agravo.

5.5 Amplo acesso não discriminatório às instituições privadas de ensino

Em 2015 a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5357-DF sustentando a inconstitucionalidade das disposições constantes do § 1º do art. 28 e 30, *caput*, da Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), requerendo na oportunidade o deferimento de medida cautelar para suspender a eficácia dos mencionados textos normativos¹³.

Em síntese, sustentou a CONFENEN que os dispositivos impugnados afrontavam os preceitos constitucionais insertos nos arts. 5º, *caput*, incisos XXII, XXIII, LIV, 170, incisos II

¹²Consoante Castilho (2006, p. 56): “O preconceito fundamenta a discriminação, isto é, o tratamento desigual de indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular. O preconceito, portanto, fundamenta-se em crenças estereotipadas sobre diferenças individuais e coletivas, sejam empiricamente observáveis ou apenas construções imaginárias. Muitas vezes, diferenças são construídas ao longo da história, nas relações sociais e de poder, de modo que o outro possa ser tratado como inimigo, justificando-se desse modo o esforço em dominá-lo. Por isso Gomes (1999) conclui acertadamente que respeitar a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro que é diferente, mas também à relação entre eu e o outro”.

¹³Lei nº 13.146/15: “Art. 28 [...] § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” e “Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...]”. Ver a respeito do Estatuto da Pessoa com Deficiência e suas disposições relativas ao direito à educação o item 2 *supra*.

e III, 205, 206, *caput*, incisos II e III, 208, *caput*, inciso III, 209, 227, *caput*, § 1º, inciso II, defendendo a necessidade imperiosa da concessão da medida cautelar suspensiva da eficácia das disposições tidas por inconstitucionais, sob pena de inviabilização de empreendimentos com fins lucrativos por parte de significativo número de instituições privadas de ensino.

A pretensão objetivava isentar as instituições privadas de ensino da obrigação de assegurar o amplo acesso não-discriminatório das pessoas com deficiência em igualdade de condições, inclusive financeiras, com as demais pessoas, conforme estipulado na Lei nº 13.146/15.

A decisão¹⁴ que indeferiu a medida cautelar pleiteada, de autoria do Ministro Edson Fachin foi proferida aos 18/11/15, assentada em três premissas fundamentais que podem ser assim sintetizadas:

a) A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao nosso bloco de constitucionalidade com o *status* de Emenda Constitucional, institui a igualdade como princípio em uma sociedade democrática e plural respeitosa da dignidade da pessoa humana visando conferir às pessoas com deficiência a titularidade e o integral desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, reforçando no particular o texto constitucional originário de 05 de outubro de 1988.

b) O paradigma da inclusão plena das pessoas com deficiência às instituições (públicas e privadas) que integram os sistemas educacionais regulares (federal, estaduais e municipais) é imperativo constitucionalmente estabelecido no ordenamento jurídico brasileiro.

c) A Lei nº 13.146/15 ao impor às instituições educacionais privadas a efetivação do direito fundamental social à educação titularizado pelas pessoas com deficiência em todas as suas dimensões, nada mais faz do que desdobrar e precisar o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática, adotados pelo texto constitucional.

¹⁴EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO. 1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 3. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática, adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV. 4. Medida cautelar indeferida”.

Registre-se que aos 09/06/16, o Tribunal Pleno, por unanimidade, converteu o julgamento do referendo da cautelar em julgamento de mérito e, por maioria, vencido o Min. Marco Aurélio, julgou improcedente o pleito objeto da ADI 5357-DF.

6 Considerações finais

A inclusão educacional dos alunos com deficiência sensorial, tal qual ocorre com os estudantes com deficiência em geral, não pode ser compreendida como resultante de um ato. Cuida-se de um processo complexo que se desdobra em etapas durante as quais devem ser superados os obstáculos ambientais e atitudinais característicos do contexto de exclusão educacional do contingente humano com deficiência.

Em face da insuficiência de uma lógica evolutiva para dar conta das múltiplas dimensões dos conflitos de interesses que se manifestam ao longo do processo, uma perspectiva dialética ou dialógica apresenta-se como mais adequada à análise e compreensão do antinômico convívio entre práticas includentes e excludentes promovidas no âmbito do atuar estatal e no das iniciativas dos agentes econômicos.

Nessa ordem de ideias, a prescrição jurídico-normativa (positivação) da inclusão educacional das pessoas com deficiência emerge como uma das dimensões de um processo dinâmico e, por isso mesmo, sujeito a avanços e recuos. Em consequência, pode-se asseverar a partir dos resultados alcançados pela execução da pesquisa que a atual conformação normativa do direito das pessoas com deficiência à educação afigura-se como ponto de partida necessário, mas não suficiente, para uma consideração ampla e aprofundada do processo voltado à inclusão dos estudantes com deficiência.

Na solução das controvérsias referentes ao conteúdo, ao alcance e aos limites dos deveres conexos ao direito das pessoas com deficiência à educação, o Supremo Tribunal Federal vem reiteradamente estabelecendo a admissibilidade do controle judicial de políticas públicas constitucionalmente delineadas com o fim de assegurar o desfrute de direitos fundamentais – nos casos que envolvem entes estatais – e a limitação da livre iniciativa à regulamentação constitucional e infraconstitucional do setor educacional – nos processos judiciais relativos às instituições privadas de ensino.

O inventário dos casos apreciados pelo STF aponta que a concretização do direito das pessoas com deficiência sensorial, entrelaçado ao direito das pessoas com deficiência à educação, envolve um ambiente educacional acessível, profissionais especializados e de apoio

escolar, tecnologia assistiva, atendimento educacional especializado em instituições inclusivas ou especiais, e, amplo acesso não-discriminatório às instituições privadas de ensino.

Sob o ângulo estritamente jurídico, os resultados da pesquisa aparentam demonstrar que a concretização judicial do direito das pessoas com deficiência à educação, conformado na ordem jurídica nacional nas esferas constitucional e infraconstitucional, pode ser um dos pontos de partida para a identificação das peculiaridades da inclusão educacional das pessoas com deficiência sensorial.

Referências

Ambrosio, T. (2001). *Educação e desenvolvimento: I Contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Editora UIED-FCTUNL. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10362/356>.

Andrade, J.C.V. de. (2004). *Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976*. (3a. ed.) Coimbra: Almedina.

Barcellos, A.P. de. (2009). *Os direitos à educação e o STF*. [website]. Recuperado de <http://www.bfbm.com.br/shared/download/artigo-os-direitos-a-educacao-e-o-stf.pdf>.

Bedin, G. A. (2003). Diretos humanos e desenvolvimento: algumas reflexões sobre a constituição do direito ao desenvolvimento. *Desenvolvimento em questão, Unijui*, 1(1): 123-149. Recuperado de <https://www.revistas.unijui.edu.br>.

Bonavides, P. (2013). *Curso de Direito Constitucional*. (28a ed.) São Paulo: Malheiros.

Bucci, M. P. D. (2006). O conceito de política pública em direito. In: Bucci, Maria Paula Dallari (org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil (2009). *Decreto nº 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. Recuperado de
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Brasil (1966). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Carvalho, A.R., Rocha, J.V. da & Silva, V.L.R.R. da. (2006). *Pessoa com Deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão*. In: _____. *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Edunioeste. Recuperado de https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/proex/pee/pes_com_defi_asp_teo_e_prat.pdf

Castilho, E. W. V. de. (2006). Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania. In: Educação Inclusiva: direito à diversidade. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. *Ensaios Pedagógicos*. 2, 55-60. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Diniz, D., Barbosa, L. & Santos, W. dos. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR*, 6(11), 65-77, Recuperado de <http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo11.php>.

Dussilek, C. A. & Moreira, J. C. C. (2017). Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. *Res., Soc. Dev.*, 6(4), 317-341. DOI: <http://dx.doi.org/10.17648/rsd-v6i4.124>

Gotti, A. (2012). *Direitos sociais: fundamentos, regime jurídico, implementação e aferição de resultados*. São Paulo: Saraiva.

Heidmann, G. F. (2014). Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: _____. Salm, José Francisco (Orgs.). *Políticas Públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. (3a ed.). 23-49. Brasília: UnB.

Lagares, R.; Cavalcante, J. G. B. & Rocha, D. (2018). Regime de colaboração na educação: uma história em construção em um campo de disputa política e conceitual. *Res., Soc. Dev.*; 7(4), 01-22, e474171, DOI: <http://dx.doi.org/10.17648/rsd-v7i4.227>.

Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez.

Monteiro, A. dos R. (2003). O pão do direito à educação... *Revista Educação e Sociedade*, 24(84), 763-789, Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Oliveira Neto, V. E. de. (2016). *O direito (das pessoas com deficiência) à educação e o (des)emprego da perspectiva desenvolvimentista no Supremo Tribunal Federal: uma investigação orientada pelas regras alexyanas de justificação racional das decisões jurídicas*. (Dissertação de Mestrado em Direito) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23157>.

Organização Mundial de Saúde (OMS). Direção Geral da Saúde. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Tradução e revisão Amélia Leitão. Lisboa: OMS, 2004. Recuperado de <https://catalogo.inr.pt/documents/11257/0/CIF+2004/4cdfad93-81d0-42de-b319-5b6b7a806eb2>

Paula, O. L. B. de & Carvalho, E. T. de. (2019). A Integração e a Inclusão Escolar no panorama histórico patrimonial-burocrático brasileiro. *Res., Soc. Dev.*; 8(6):e39861069 ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1069>.

Pereira, A.S. et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 06 out. 2019.

Piovesan, F. (2009). *Diretos humanos e o direito constitucional internacional*. (10a ed.) São Paulo: Saraiva.

Silva, A. W. da & Magalhães, R. de C. B. P. (2017). Educação Especial e formação docente: análise dos programas disciplinares que discutem a temática na UFRN nos últimos anos (1999-2016). *Res., Soc. Dev.*, 6(2), 131-147, DOI: <http://dx.doi.org/10.17648/rsd-v6i2.153>.

Silva, I. B. (2018). O pacto federativo na construção do sistema nacional de educação: do cumprimento de competências à perspectiva da garantia do direito. *Res., Soc. Dev.*, 7(4), p. 01-18, e574170. DOI: <http://dx.doi.org/10.17648/rsd-v7i4.226>

Teixeira, M. C. (2008). O direito à educação nas constituições brasileiras. *Revista do Curso de Direito*, São Paulo, 5(5), Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464>.

Zockun, C. Z. (2009). *Da intervenção do Estado no domínio social*. Coleção Temas de Direito Administrativo. São Paulo: Malheiros.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Vicente Elísio de Oliveira Neto – 60%

Áldena Fernandes de Melo – 40%