



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CONFRONTO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PRÁTICA ESCOLAR REGULAR

Vivianne Rigoldi<sup>1</sup>  
Eliana Franco Neme<sup>2</sup>

### RESUMO:

O estudo do direito à educação das pessoas com deficiência, na perspectiva da política pública de inclusão escolar, desenvolve-se com o objetivo de analisar os aspectos jurídicos formais e materiais da educação inclusiva, considerando que a participação e aprendizagem dependem, sobretudo, de um sistema educacional de qualidade, não sobrepujado pelo paradigma da mera integração escolar. Os tratados e convenções internacionais, assim como o texto constitucional brasileiro, são garantidores de atendimento educacional especializado a todos aqueles que, em razão de sua condição de deficiência, necessitem de recursos educacionais especiais para seu desenvolvimento, garantindo permanência, aprendizagem escolar e efetivo exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Pessoa com Deficiência; Políticas Públicas; Educação Especial; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado.

### SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE AND INCLUSIVE EDUCATION: THE CONFRONTATION BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND REGULAR SCHOOL

### ABSTRACT:

The study of right to education of persons with disabilities, under the view of the public policy school inclusion, is developed in order to examine the formal and material legal aspects of inclusive education, considering that the participation and learning depend, above all, on a quality educational system, not overwhelmed by the paradigm of the mere school integration. International treaties and conventions, as well as the Brazilian Constitution, are warrantors of specialized educational services to all those who, because of their condition of disability, require special educational resources for school development, ensuring permanence, school learning and effective exercise of citizenship.

**Keywords:** Disabled Person; Public Policy; Special Education; Inclusion; Specialized Educational Attendance.

## 1 INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Doutora em Direito, área de concentração Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino ITE-Bauru. Mestre em Direito pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP. Professora e Vice-coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Direito Constitucional. Professora da Universidade de São Paulo - USP - Faculdade de Direito de Ribeirão Preto na área de Direito Público com ênfase em direito Constitucional e Direitos Fundamentais. Professora do Centro Universitário de Bauru, no Centro de Pós Graduação em Direito





O presente artigo tem como principal fundamento a análise dos desdobramentos do direito à educação especial, a que faz *jus* a pessoa com deficiência em razão de suas peculiaridades e que nos dias atuais tem sido entendida como uma educação inclusiva, porquanto os textos internacionais e o texto constitucional brasileiro garantem recursos alternativos satisfatórios de participação e aprendizagem, imprescindíveis ao exercício de todos os demais direitos fundamentais, a todos aqueles que em razão de sua condição de deficiência deles necessitem.

O estudo, que se desenvolve na perspectiva estatística e bibliográfica do tema, não pode prescindir de um exame crítico da efetividade prática da atual política pública de educação especial, principalmente no que diz respeito ao direito fundamental à educação que, numa vertente de inclusão formal no ambiente escolar comum, se perfaz por meio da matrícula do estudante com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Desta feita, pergunta-se: Como garantir a efetividade prática de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, diante do crescente número de alunos matriculados em educação inclusiva? Noutras palavras: Quais meios levarão os estudantes com deficiência ao aprendizado respeitando-se, simultaneamente, o direito constitucional à diferença e a diretriz constitucional de inclusão social?

A contextualização da exclusão dentro e fora da escola como a principal razão de ser da educação inclusiva há muito tem evidenciado uma série de compreensões equivocadas a respeito da natureza do direito fundamental à educação especial que, antes de tudo, é educativa, mais do que social.

Portanto, a resposta à pesquisa tem o objetivo de alertar para a linha tênue que existe entre a adequação humana e material das escolas comuns para receber alunos com deficiência e a garantia do direito a um ensino de qualidade que os habilite para o pleno exercício da cidadania.



## 2 O Direito Fundamental à Educação Especial e a Previsão Constitucional de Atendimento Educacional Especializado

A educação deve ser entendida como um processo contínuo e *a priori* ininterrupto, no sentido de formação pessoal, que começa no dia do nascimento com vida e prossegue durante toda a existência humana.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser [...]. Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é (ARENDT, 2014, p.234 e 239).

Imagine-se, no entanto, que esta criança em formação, a que faz menção Arendt, seja uma pessoa com necessidade de atenção especial, em razão de condições físicas ou intelectuais desfavoráveis ao processo educacional de formação humana e desenvolvimento de habilidades sociais. Como consequência, infere-se que quanto maior a deficiência tanto maior a responsabilidade da geração anterior com sua fruição em relação ao mundo como ele é. Passa-se, assim, à proteção de seres humanos reais, num contexto de vicissitudes concretas que, a partir da educação, podem potencialmente exercer todos os demais direitos.

Ao comentar o pensamento arendtiano, Celso Lafer (2006, p. 151) destaca que a doutrina afirma que “os direitos humanos pressupõem a cidadania não apenas como um fato e um meio, mas sim como um princípio, pois a privação da cidadania afeta substantivamente a condição humana”. Portanto, a noção arendtiana de dignidade estaria necessariamente ligada, numa relação de interdependência, com a de cidadania (para Arendt, *o direito a ter direitos*).

Por estas razões, a educação deve ser vista como base para o exercício da cidadania, devendo ser acessível a todos, estando arrolada constitucionalmente dentre os direitos sociais fundamentais, como direito personalíssimo, inclusive em condições de especificidade às pessoas com deficiência, sendo um direito de crédito em face do Estado.<sup>3</sup> O direito à educação repercute no direito ao trabalho, ao transporte, à prevenção

<sup>3</sup> “É o Estado (Poder Público) que se apresenta com mais frequência como responsável pela realização dos direitos sociais” (ROTHENBURG, 2014, p. 78).



de acidentes, à habilitação e à reabilitação, dentre outros, uma vez que corresponde à forma de desenvolvimento intelectual que propicia autonomia, prepara para o pleno convívio social e habilita ao trabalho digno, tanto em situações normais quanto especiais.

Enquanto o art. 205 da Constituição brasileira estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo uma das principais formas de realização concreta do ideal democrático, o art. 206 enumera os princípios constitucionais do ensino que tem por finalidade atingir os objetivos constitucionais da educação, que são: igualdade de condições; liberdade de cátedra; gratuidade do ensino; planos de carreira para o magistério público; gestão democrática e separação de poderes; garantia de padrão de qualidade e finalmente, piso salarial para os profissionais da educação pública. Por seu turno, o art. 208 prevê garantias de efetivação do direito à educação, de cunho prestacional e estabelece a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a educandos com necessidades especiais, preferencialmente nas redes regulares de ensino (inc. III). Com efeito, a previsão de atendimento educacional especializado, além de presente no texto da Constituição Federal brasileira de 1988, esteve à frente de vários dispositivos dos tratados internacionais sobre a espécie, sempre com a finalidade de garantir às pessoas com deficiência o direito à educação em igualdade de oportunidades e condições.

Muitos destes dispositivos tiveram como preocupação precípua definir o que deve ser compreendido por *atendimento educacional especializado*, estabelecendo medidas hábeis para a realização efetiva de uma educação inclusiva e de qualidade. Merece destaque a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial que completou em 2014 vinte anos de existência. Formulada na Espanha em 1994 por representantes de 88 países, dentre eles o Brasil e de 25 organizações internacionais, durante a Assembleia Geral da Conferência Mundial de Educação Especial, a Declaração reconheceu oficialmente a educação especial como instrumento de equalização de oportunidades e de inclusão de pessoas com deficiência, razão pela qual passou a ser parte integrante do sistema regular de ensino dos países signatários. Em foco:

- Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
  - desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.



- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BRASIL: UNESCO, 1994).

Afirma a Declaração de Salamanca que as escolas com práticas inclusivas “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (BRASIL: UNESCO, 1994) e, além disso, são responsáveis por uma educação efetiva à maioria das crianças, aprimorando a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Note-se que, em âmbito internacional, o momento é de confiança na efetividade da educação inclusiva, passando o Estado brasileiro a dedicar-se ao tema com o propósito de positivar as diretrizes legais da educação inclusiva e posteriormente oferecer orientações na implementação da referida política.

No Brasil, somente em 2005 o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial divulga o Documento Orientador do Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, segundo o qual os gestores da educação que participam do programa de inclusão devem atuar coletivamente na busca de qualidade e respeito aos direitos fundamentais dos alunos com deficiência, a fim de que a diretriz de educação inclusiva não acarrete prejuízos aos direitos constitucionais garantidos às pessoas com deficiência.

Numa perspectiva semelhante, em 09 de julho de 2008, o Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, ratifica a Convenção da ONU que após promulgação passa a vigor com *status* de emenda constitucional. Em seu art. 24 a Convenção expressa a garantia de que as “pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem”, dando ênfase, assim, à educação inclusiva. Assim pode-se afirmar que, com base em matrizes internacionais, no Brasil a educação inclusiva está estruturada sobre três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na



concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação de barreiras no processo de escolarização e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Neste ínterim, são aprovadas a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – Ministério da Educação e Cultura 2008, a qual conceitua a educação especial e define seu público alvo e, o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, visando o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino.<sup>4</sup>

Com efeito, o cenário nacional e internacional, especialmente na última década, é de reconhecimento jurídico dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência e de delineamento formal das diretrizes de educação inclusiva. No Brasil, as políticas públicas passam a configurar medidas políticas reais na busca efetiva de concretização dos direitos previstos e consequente inclusão social, pela realização fática de todas as prerrogativas inerentes à dignidade humana.

Igualdade, direito à educação, ensino inclusivo são expressões que invariavelmente devem estar juntas, exigindo esforço comum entre Estado, professores e escola, o desenvolvimento de habilidades que propiciem dentro da sala de aula e no convívio escolar oportunidades e condições para todos, enfrentando as discussões e assumindo atitudes reflexivas que impeçam a forma mais perversa de exclusão: a permanência malsucedida dentro do processo educacional escolar (ARAÚJO, 2011, p.57).

### **3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, começa a delinear-se com clareza e objetividade uma política nacional pela educação inclusiva atenta a uma evolução conceitual que conjuga os princípios de dignidade, igualdade

---

<sup>4</sup> O Decreto nº 7.611/11 revoga o Decreto nº 6.571/08 (que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para AEE na educação básica) e institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre o FUNDEB consultar: CARVALHO, 2016, p. 90.



e diferença, que confronta as práticas discriminatórias dentro e fora da escola e, principalmente, persegue os objetivos precípuos da educação regular e da educação especial que são: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Antes disso, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial segundo a qual deveriam ter acesso às salas de aula comuns de ensino regular somente aqueles alunos com deficiência que tivessem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum, numa evidente contrariedade à linha de ação de acolhimento de todas as crianças nas escolas, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Esta Política Nacional publicada há mais de vinte anos nada mais fez do que reafirmar os pressupostos de padronização homogênea na aprendizagem escolar.

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 cingiu-se em seu art. 54 a repetir o art. 208 da Constituição Federal no que diz respeito ao direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência. Em linhas gerais, o Estatuto é o garantidor dos direitos das crianças e dos adolescentes, da fiscalização das verbas públicas e do cumprimento das diretrizes que as envolvem; alicerça-se a convicção de que a criança e o adolescente são merecedores de direitos próprios e essenciais em razão da condição especial de pessoas em desenvolvimento, garantindo-lhes proteção especial, diferenciada, qualificada e integral, consolidando a necessidade fundamental de desenvolverem a condição de cidadãos, sujeitos de direitos, o que, em última análise, beneficia sobremaneira a implementação dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência.

Ainda que o ECA tenha sofrido forte influência da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada por unanimidade pela Assembleia das Nações Unidas em 1989, e, ainda que a Convenção Internacional, diferentemente da Declaração Universal dos Direitos da Criança, não se resuma a uma carta de intenções, tendo natureza coercitiva e vinculadora dos Estados que a ratificaram, não representou no ordenamento nacional significativa reformulação na forma de agir e pensar a especial atenção aos deficientes no meio escolar.

Evidente que uma reformulação nas práticas educacionais que valorize as diversidades e os diferentes potenciais de desenvolvimento no ensino regular depende de uma nova visão da responsabilidade pela educação especial dos alunos com deficiência de forma



que esta reformulação ocorra no seio da escola comum, mas, sobretudo, que respeite as condições apropriadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, necessárias para uma interação social condizente com os fundamentos morais e jurídicos da dignidade humana, amplamente apontados.

Com a assinatura pelo Brasil, em 2007, da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, na sede da Organização das Nações Unidas, as diretrizes de uma educação inclusiva apta a promover acesso, participação e aprendizagem começam a delinear-se com mais clareza. Em 2009, ao ratificar a Convenção, o Estado promoveu sua incorporação ao sistema jurídico nacional, com *status* de emenda constitucional e assumiu o compromisso de construção de políticas públicas internas, visando dar cumprimento aos direitos positivados e obrigando a uma leitura vertical de toda a legislação nacional disposta sobre a matéria.

Em 2008 a reformulação na realidade prática das escolas inclusivas, pautada em uma política de Estado segura na persecução de novos e efetivos mecanismos de aprendizagem, ganha força com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. À referida política foi afiançada a perspectiva de uma educação especial que conjugue simultaneamente a diretriz constitucional de inclusão social, a que se convencionou chamar educação inclusiva, tendo como principal objetivo o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo-se:

- a) transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) atendimento educacional especializado;
- c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) participação da família e da comunidade;
- f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL: MEC, 2008)





A Política Nacional é direcionada, como se pode ver, para as ações de atendimento às especificidades dos alunos com deficiência no processo educacional e, ao mesmo tempo orienta o atendimento desses estudantes em escolas regulares, no âmbito da atuação mais ampla da escola, orienta para a formação de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência [...] de forma articulada com o ensino comum” (BRASIL: MEC, 2008). Reflita-se, entretanto, que no Brasil a inclusão social tem caráter de princípio constitucional implícito, que decorre dos objetivos fundamentais consignados expressamente no art. 3º, incs. I, III e IV da Constituição brasileira. Por sua vez, o direito constitucional à educação especial está entrelaçado com a garantia, também constitucional, de atendimento educacional especializado, sempre que necessário e, no mesmo sentido, é o texto internacional ratificado pelo ordenamento jurídico brasileiro e as políticas públicas nacionais.

Destarte, a pergunta é: havendo um fim a ser alcançado, quais meios devem ser priorizados para se chegar ao destino? A resposta para a indagação está no próprio texto constitucional, nas matrizes internacionais, assim como na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, identificado sempre como uma garantia da educação especial e inclusiva: o atendimento educacional especializado (AEE).

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem os obstáculos de participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.<sup>5</sup> As atividades no AEE devem ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização; são atividades que complementam ou suplementam a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e na interação no meio social em que vivem, incluindo a formação para o ambiente de trabalho e para o exercício da cidadania.

Neste sentido, tanto os instrumentos materiais como os humanos, como é o caso dos professores comuns e especiais, devem se entrelaçar para que seus objetivos específicos de

<sup>5</sup> A doutrina de Rosita CARVALHO (2016, p. 69) concebe o atendimento especializado sob dois pontos de vista. Neste sentido: “Podemos considerar o atendimento especializado tanto do ponto de vista de quem oferece – o profissional que se especializa – como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais”.



ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo, em frentes distintas, mas complementares: ao professor da sala de aula comum, a formação geral das diferentes áreas do conhecimento e ao professor do AEE, a função de complementar a formação consideradas as especificidades de cada estudante, a partir de recursos próprios que se destinem a eliminar os obstáculos de participação autônoma e independente dos alunos com deficiência nas salas comuns do ensino regular.

Pois bem, teórica e legalmente a resposta estaria dada. Entretanto, materialmente, o desafio volta à tona ao considerar-se que as atividades do AEE dependem de investimentos específicos, sem os quais tanto o direito constitucional à educação especial, quanto a matriz de inclusão social não se completam, ao longo de um processo de escolarização inegavelmente complexo, que pressupõe inclusive a existência de mecanismos ou instrumentos que possibilitem o monitoramento e a avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública, conforme disposto na própria Política Nacional.

Exemplificativamente destaca-se parte do texto da Política Nacional que aponta a exigência de qualificação do corpo docente:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL: MEC, 2008).

Portanto, não se pode olvidar que para uma educação inclusiva que se realize com a observância da garantia constitucional de atendimento educacional especializado, os sistemas de ensino devem promover e organizar as oportunidades de acesso aos espaços escolares, os recursos pedagógicos humanos e materiais, além de todos os demais instrumentos necessários de respeito e valorização das diferenças e promoção das ideais condições de aprendizagem. A interpretação evolutiva que se deve adotar das normas educacionais deve coadunar com os dispositivos constitucionais no sentido de que a educação especial não é antagônica à educação inclusiva e, desta forma, pensar uma educação especial que integre o projeto



pedagógico da escola comum, ao passo que não há que se pensar a educação especial, ou o AEE, realizados fora do ambiente escolar inclusivo (MANTOAN, 2015, p.40).

Por estas razões, com a finalidade de arrolar objetivamente as diretrizes que devem ser buscadas pelo Estado na consecução da educação especial, o Decreto nº 7.611 foi aprovado em 17 de novembro de 2011 com disposições especificamente voltadas à educação especial e ao atendimento educacional especializado, tudo conforme o disposto no art. 208, inc. III da Constituição Federal de 1988, os arts. 58 a 60 da LDB e o art. 24 da Convenção da ONU. Atento às dificuldades reais introduzidas pelas normas anteriores, o Decreto nasce com o objetivo de fortalecer normativamente o dever estatal de promover uma educação especial que respeite a diretriz de garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Prossegue com clareza e peculiar objetividade, esclarecendo a obrigatoriedade também da igualdade de condições e definindo o conteúdo do atendimento educacional especializado, neste sentido estabelecendo:

Art. 2º: A **educação especial** deve garantir os **serviços de apoio especializado** voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º – Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados **atendimento educacional especializado**, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – **complementar** à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou,  
II – **suplementar** à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º – O **atendimento educacional especializado** deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (grifou-se).

Em seguida, o Decreto arrola expressamente os objetivos a serem alcançados pelo AEE, quais sejam: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e, finalmente, assegurar condições para a continuidade



de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Os §§ 2º, 3º e 4º do art. 5º do Decreto estabelecem que, para o AEE alcançar seus objetivos, é imprescindível seu aprimoramento por meio da aquisição e manutenção de um complexo e extenso rol de medidas que vão desde os mais singelos recursos humanos até os mais complexos recursos materiais. Salutar destacar a expressa obrigatoriedade de:

a) adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade (art. 5º, § 2º, inc. V do Decreto nº 7.611/11);

b) implantação de salas de recursos multifuncionais (ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado) (art. 5º, § 2º, inc. II do Decreto nº 7.611/11);

c) elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (incluem-se materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo) (art. 5º, § 2º, inc. VI do Decreto nº 7.611/11);

d) formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos com deficiência auditiva e do ensino do Braille para alunos com deficiência visual (art. 5º, § 2º, inc. III do Decreto nº 7.611/11); e, por último, mas não por fim,

e) formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (art. 5º, § 2º, inc. IV do Decreto nº 7.611/11).

Note-se que o rol colacionado apresenta significativa complexidade, em razão da específica e qualificada destinação e, depende inevitavelmente de investimentos financeiros que representam, quase sempre, um obstáculo às prestações estatais de qualidade seja em ambiente público ou privado. Por esta razão, o Decreto estabelece que, no tocante aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, compete à União prestar o apoio técnico e financeiro na persecução do atendimento educacional especializado, assim como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem



fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos matriculados na rede pública de ensino regular, devendo estas instituições serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente e atuarem na educação especial.

Desta maneira, o Decreto nº 7.611/11, com dispositivos especialmente ligados à oferta de atendimento educacional especializado, revigora a preocupação com a prestação, a qualidade e os resultados da educação especial, na perspectiva inclusiva. A edição do Decreto é, sem dúvida, um reconhecimento de que não obstante todo arcabouço internacional e nacional de positivação dos direitos e garantias que envolvem a educação das pessoas com deficiência, não se encontrou ainda um caminho de implementação e efetividade. E não é por outro motivo senão o já apontado: são inúmeros os dispositivos que exigem a realização de serviços de apoio que dependem de organização administrativa e financeira que sustente disponibilizar os recursos materiais e humanos os quais condicionam o atendimento educacional especializado a alcançar seus objetivos e por sua vez, a consecução do binômio educação-inclusão.

Portanto, compreenda-se que o Decreto, ao deitar importantes premissas sobre o AEE, fortalece a visão de que a educação inclusiva, conquanto viabilize uma vida escolar comunitária, deve antes respeitar as necessidades de cada estudante envolvido, podendo noutro sentido promover a manutenção de um *status quo* de marginalização que aprisiona as pessoas com deficiência dentro de seus impedimentos, mascarando suas diferenças em nome de um ideal de interação social, ao final, perversamente excludente.

Em síntese, evidencia-se que “o sucesso dos sistemas inclusivos de educação depende muito do comprometimento de um país em adotar a legislação adequada, desenvolver políticas e promover o financiamento adequado para sua implantação” (OMS, 2012, p. 224). Sobre a viabilidade e a materialização das premissas nacionais de atendimento educacional especializado é que se tratará nos tópicos a seguir.

#### **4 A Educação Inclusiva e as Escolas Regulares: Da Teoria à Prática**



Como visto até aqui, é fundamental reconhecer-se que na educação de pessoas com deficiência, na escola comum ou especial, a realização da educação inclusiva deve respeitar a garantia de atendimento educacional especializado.

A partir deste ponto, será abordada a imprescindibilidade prática de contratação de professores com conhecimento em Libras, do sistema Braille, do Soroban, a atuação de profissionais com conhecimentos específicos das deficiências, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento de programas curriculares com adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva, de recursos de avaliação pedagógica fidedigna dos resultados alcançados, adaptação e manutenção de ambiente com acessibilidade em diferentes níveis, a limitação do número de alunos em salas onde matriculados alunos com deficiência.

Importante destacar que os conceitos de integração e inclusão não são sinônimos e, neste sentido, um estudante com deficiência pode estar integrado ao ambiente escolar comum, mas não estar incluído, sendo preponderante o cumprimento das normas legais e orientações das políticas públicas no sentido de oferecer, além da igualdade de oportunidades que integra o estudante, a imprescindível igualdade de condições, responsável pela efetiva inclusão.

A integração escolar, na perspectiva de Maria Teresa Mantoan (2015, p.27) ocorre quando nem todos os alunos com deficiência estejam matriculados em salas comuns em razão de uma prévia (des)classificação daqueles que não estão aptos à inserção e, neste sentido, não é a escola que muda como um todo, mas os alunos é que devem se adaptar às possibilidades do ensino regular. Para a autora, a existência de serviços educacionais segregados admitidos na integração escolar representa uma concepção de inserção parcial uma vez que o aluno transita entre a classe especial e a classe regular. Mantoan leciona que o objetivo da integração é inserir alunos anteriormente excluídos, enquanto o mote da inclusão, ao contrário é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Assim, de forma dicotômica, a inclusão escolar é incompatível com a integração, pois a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical.

Ressalve-se, entretanto, que no tocante à educação de pessoas com deficiência, as questões pertinentes à oportunidade de acesso ao ensino regular não se confundem com as condições de permanência e aprendizagem, sendo que uma integração escolar pode ocorrer



também quando um aluno com deficiência, matriculado e frequentando a escola em sala de aula regular não conte com as condições necessárias ao seu aprendizado e na presença de barreiras, que podem ser de diversas naturezas, não interage, não aprende, não progride tampouco desenvolve as habilidades que se espera de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, ainda que dentro dos limites naturais de cada deficiência.

#### **4.1 A questão da participação e do desenvolvimento nas escolas regulares inclusivas**

Um aluno com deficiência pode estar integrado ao ambiente escolar comum, mas não estar efetivamente incluído. Falar em integração e inclusão escolar é falar em igualdade de oportunidades e igualdade de condições, inserção e interação, com atenção aos resultados efetivos e satisfatórios ao desenvolvimento educacional do aluno com deficiência, do que depende a existência e disponibilidade, no ambiente escolar comum, de profissionais qualificados e recursos materiais adequados ao atendimento educacional especializado sempre que necessário. Em outras palavras, a partir do direito ao acesso do aluno com deficiência ao ensino comum, efetivamente matriculado em sala regular da escola inclusiva, em igualdade de oportunidade com todos os alunos, surge a preocupação com sua participação e aprendizagem em igualdade de condições com os demais. A ausência dos recursos humanos e materiais aptos a instrumentalizar uma educação de qualidade poderá levar ao abandono escolar, uma vez que o aluno sente-se constrangido, desmotivado e, finalmente, excluído de fato.

Pesquisa realizada pela OMS junto a 51 países aponta índices significativamente baixos de término do Ensino Fundamental e menor média de anos de escolaridade das pessoas com deficiência quando comparado a pessoas sem deficiência. O Relatório aponta os resultados nos países de baixa renda e nos países de alta renda, sendo que as evidências mostram que jovens com deficiência têm menor probabilidade de estarem na escola do que seus pares sem deficiência. Todos os 51 países analisados apontam que 50,6% dos homens com deficiência terminam o Ensino Fundamental, comparado a 61,3% dos homens sem deficiência; homens com deficiência permanecem 5,96 anos na escola enquanto os homens sem deficiência permanecem 7,03 anos. No tocante às mulheres, daquelas com deficiência 41,7% concluiu o Ensino Fundamental enquanto as mulheres sem deficiência são 52,9% (OMS, 2012, p.214-215), conforme se denota dos dados expostos:



Percentual de Conclusão no Ensino Fundamental e Média de Anos de Educação de Pessoas Com e Sem Deficiência

| Indivíduos  | Países de Baixa Renda |                 | Países de Alta Renda |                 |
|---|-----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
|   | Sem Deficiência       | Com Deficiência | Sem Deficiência      | Com Deficiência |
| <b>Homens</b><br>Ensino Fundamental<br>(Anos de educação)     | 55,6%<br>(6.43)       | 45,6%<br>(5.63) | 72.3%<br>(8.04)      | 61.7%<br>(6.6)  |
| <b>Mulheres</b><br>Ensino Fundamental<br>(Anos de educação)   | 42%<br>(5.14)         | 32.9%<br>(4.17) | 72%<br>(7.82)        | 59.3%<br>(6.39) |
| <b>18-49 anos</b><br>Ensino Fundamental<br>(Anos de educação) | 60.3%<br>(7.05)       | 47.8%<br>(5.67) | 83.1%<br>(9.37)      | 69%<br>(7.59)   |

Fonte: Relatório Mundial Sobre a Deficiência – OMS, 2012.<sup>6</sup>

Fica demonstrado que, em geral, tanto em países de baixa renda, quanto em países de renda alta, crianças com deficiência têm menos probabilidade de concluir o Ensino Fundamental, num percentual que, na maior parte dos países, supera 10% se comparado às crianças sem deficiência. Nos países de baixa renda, note-se, o desvio padrão é mais acentuado e a permanência das crianças com deficiência na escola é significativamente menor se comparado às crianças sem deficiência. Os percentuais indicam também que nos países de renda alta, as pessoas com deficiência têm maiores chances de educação tanto para conclusão do Ensino Fundamental quanto em anos de permanência na escola. Agrava a situação o fato de pesquisas realizadas por órgãos internacionais de proteção dos direitos humanos demonstrarem por meio estatístico que, mesmo em países com altos índices de matrículas de crianças com deficiência no Ensino Fundamental, muitas não frequentam a escola, como ocorre em alguns países do Leste Europeu. Apesar dos esforços políticos e legislativos perpetrados nos últimos anos, crianças e adolescentes com deficiência permanecem na escola por um período de vida menor, o que diminui sobremaneira as chances de transição para níveis mais elevados de educação.

Cumprido destacar nesta análise que os dados sobre pessoas com deficiência, especialmente no tocante às pessoas com necessidades educacionais especiais ficam

<sup>6</sup> O Relatório Mundial Sobre Deficiência não determina se os índices consideraram o estudo em escola comum de educação inclusiva ou em escola segregada. Aponta, outrossim, que as matrículas diferem conforme o tipo de deficiência, sendo que crianças com deficiência física apresentam melhor desempenho que crianças com deficiência intelectual ou sensorial.





prejudicados pelas divergências de definição e classificação que envolve o tema da deficiência, com variantes entre países e continentes que consideram diferentes postulados adotados por cada cultura sobre as deficiências humanas.

No Brasil, os dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, demonstram um crescimento nas matrículas de crianças com deficiência no Ensino Fundamental (MEC/INEP, 2010-2015). No ano de 2015 os dados divulgados apontam um crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na educação especial desde a Educação Infantil até os últimos anos de formação, especialmente nas escolas regulares – com superioridade de matrículas em classes comuns, conforme tabela a seguir:

**Número Total de Matrículas na Educação Especial em 2015 – Da Educação Infantil à Profissionalizante / Matrículas em Classes Especiais e em Classes Comuns do Ensino Regular**

| <b>Educação Especial</b>  |
|---|
| Total de Alunos Incluídos na Educação Especial = <b>930.683</b> |
| Classes Especiais = 179.700                                     |
| Classes Comuns = 750.983  |

**Fonte:** MEC/INEP – Censo Escolar 2015 (Sinopse Estatística).

Conquanto os números oficiais demonstrem um pretendido crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na educação especial, não se pode olvidar que é no cotidiano escolar que ocorre a efetiva inclusão escolar, do que depende não somente a matrícula, mas a permanência dos alunos na escola, garantindo-lhes as condições necessárias para o desenvolvimento de seu potencial máximo, dosando-se o processo de acordo com as necessidades de cada um (CAMPBELL, 2016, p.137).

Portanto, deve-se, mais do que em qualquer outro momento das políticas públicas de educação inclusiva, atentar para os problemas que envolvem a permanência do aluno em uma formação escolar continuada, de tal maneira que, por meio de um atendimento educacional especializado seja oportunizada a igualdade de condições necessária, com suas premissas legais de garantia de uma educação de qualidade e objetivos que incluem a superação de todos



os obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem, sendo uma conquista e uma garantia constitucional de todo aluno com deficiência.

## **CONCLUSÃO**

A educação inclusiva está em pauta e muitas são as discussões jurídicas, políticas, sociais e pedagógicas que a envolvem, na busca de maiores e melhores resultados práticos, caminhando aceleradamente a positivação dos direitos e das garantias das pessoas com deficiência, acompanhando os avanços do conhecimento e as lutas sociais deste grupo de estudantes vulneráveis. A partir do reconhecimento dos direitos humanos e do conceito de dignidade humana que fundamenta a participação social dos sujeitos de direitos pelo reconhecimento de suas diferenças, é que a igualdade meramente formal cedeu espaço no âmbito escolar à defesa de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando da vida acadêmica sem qualquer tipo de discriminação.

Esta dinâmica entre educação especial e escola inclusiva configura um grande desafio, de tal sorte que a educação inclusiva possa combater a exclusão no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que fomenta práticas pedagógicas que resultem na promoção da aprendizagem de todos, em ambientes heterogêneos onde um determinado grupo tem a garantia constitucional de ser tratado de forma específica sempre que em razão de sua diversidade configurar-se necessário.

Destarte, a partir do reconhecimento do atendimento educacional especializado como instrumento de inclusão escolar e de garantia de educação especial, realiza-se a aproximação de duas realidades como protagonistas de um mesmo objetivo, uma vez que o AEE oferece as condições necessárias tanto para o desenvolvimento dos alunos, quanto para a efetiva participação escolar, em igualdade de oportunidades e condições de sorte a evitar o abandono escolar. Deve existir uma articulação entre a escola inclusiva e o serviço de AEE onde a sala de aula comum possa ser um espaço de educação para todos, garantido o direito à educação especial, ou seja, uma interface entre o direito à inclusão e o direito à diferença, sem que isto represente prejuízo às partes envolvidas, respeitando os caminhos que



a escola deve necessariamente seguir para se tornar um responsável e efetivo ambiente (escolar) inclusivo e contínuo.

Noutras palavras, a identificação e a persecução de instrumentos do processo de ensino que sejam aptos a efetivamente produzirem resultados satisfatórios no desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência não podem ser sobrepujadas pelo paradigma da inclusão social a partir da mera integração do deficiente a um modelo tradicional de educação escolar, especialmente diante do vertiginoso aumento de alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, Luciano Coelho. **Políticas Públicas de Prestação Social: entre o método, a abertura participativa e a revisão judicial.** Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2014-a.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A Proteção Constitucional das Pessoas com Deficiência.** Brasília/DF: Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 2011-a.

\_\_\_\_\_. **Barrados: pessoa com deficiência sem acessibilidade – como cobrar, o que cobrar e de quem cobrar.** Rio de Janeiro: KBR, 2011-b.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana.** 10ª ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto de Juarez de Oliveira. Série Legislação Brasileira. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial.** Brasil: UNESCO. 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.



BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília/DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

BRASIL. **Marcos Políticos Legais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2015. Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2016. Brasília/DF: Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Notas Sobre a Metodologia Jurídica de Análise de Políticas Públicas. *In: Políticas Públicas: possibilidades e limites.* Belo Horizonte: Forum. 2008. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/43106561>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Para Uma Teoria Jurídica das Políticas Públicas.** São Paulo: Saraiva, 2013.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão.** Rio de Janeiro: Wak, 2016.

CARVALHO, Rosite Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção Histórica dos Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Princípio da Igualdade e a Escola.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IEA/USP. 2014. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 10 fev. 2016.



GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito Humano à Educação e Políticas Públicas**. São Paulo: Juruá, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

INTERNET. **Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

LA BRADBURY, Leonardo Cacao Santos. **Direito à Educação: judicialização, políticas públicas e efetividade do direito fundamental**. 2ª ed. São Paulo: Jurídica, 2016.

LAFER, Celso. Apresentação. In: BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOEWENSTEIN, Karl. **Teoría de la Constitución**. Tradução de Alfredo Gallego Anabitarte. Barcelona: Editorial Ariel, 1976.

LUCAS, Javier de. *Solidaridad y Derechos Humanos*. In: ACOSTA, Juan José Tamayo. **10 Palabras Clave Sobre Derechos Humanos**. Madri: Verbo Divino, 2005.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com Deficiência e Direitos Humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. **A Cidadania Social na Constituição Federal de 1988: estratégias de positivação e exigibilidade judicial dos direitos sociais**. São Paulo: Verbatim, 2009.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

OEA. Organização dos Estados Americanos. Convenção Interamericana Para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência. In: **Tratados em Direitos Humanos**. Sistema Internacional de Proteção aos Direitos Humanos. Coleção Ministério Público Federal Internacional. 2 vol. Brasília/DF: MPF-PGR. 2015. Disponível em: <<http://www.pgr.mpf.mp.br>>. Acesso em: 01 fev. 2016.



OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação?: entre o existente e o desejado. In: CHACON, Miguel Claudio Moriel; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao (orgs.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. 2ª ed. atual. e aum. São Carlos: ABPEE, 2014.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial Sobre a Deficiência**. Título original: *World Report on Disability*. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. In: **Tratados em Direitos Humanos**. Sistema Internacional de Proteção aos Direitos Humanos. Coleção Ministério Público Federal Internacional. 2 vol. Brasília/DF: MPF-PGR. 2006. Disponível em: <<http://www.pgr.mpf.mp.br>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, Gregório. *Lecciones de Derechos Fundamentales*. Madrid: Dykinson, 2004.

RIGOLDI, Vivianne. Atendimento Educacional Especializado: do direito à educação especial à educação inclusiva. In: AGOSTINHO, Luis Otávio Vincenzi. **Tutela dos Direitos Humanos e Fundamentais**. São Paulo: Boreal, 2011.

ROTHENBURG, Walter Claudius. **Princípios Constitucionais**. São Paulo: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

\_\_\_\_\_. O Acesso ao Acesso: quem é competente para as questões de direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais? In: ARAUJO, Luiz Alberto David (org.). **Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

\_\_\_\_\_. **Direitos Fundamentais**. São Paulo: Método, 2014.

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da Pessoa) Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 15ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.