



EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NA REGIÃO NORTE BRASILEIRA: CONFLITOS LEGAIS E MITIGAÇÃO DE DIREITOS

Jéssica Feitosa Ferreira*
Mariana Soares de Moraes Silva**
Ana Carolina Gondim de Albuquerque Oliveira***

RESUMO

O ensino básico de qualidade possui caráter constitucional de direito fundamental, de forma que é vedado qualquer critério discriminatório como etnia, religião, capacidade física ou cognitiva no sentido de impedir o exercício deste direito. No entanto, muitas crianças e adolescentes com deficiência na região norte do país são privados do acesso à educação, que deve satisfazer o critério de inclusão. Isso porque, na citada região, observam-se normas infralegais estaduais que limitam o quantitativo de alunos com deficiência por sala de aula. Em razão dessa limitação, busca-se, por meio deste artigo, verificar se as normas infralegais estaduais vigentes em alguns estados do norte do Brasil maculam o direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em face de todo o conjunto legal nacional, sobretudo da Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão. Nesse sentido, a partir de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e método hipotético-dedutivo, buscou-se responder à seguinte pergunta: as normas estaduais vigentes na região norte do país mitigam o direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em face do conjunto constitucional-normativo brasileiro? Ao final da pesquisa, considerou-se que o limite de vagas para alunos com deficiência se configura verdadeiro obstáculo ao exercício pleno do direito à educação, principalmente a educação inclusiva, por desrespeitar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei Brasileira de Inclusão, o que reclama medidas judiciais ou extrajudiciais para o combate à violação dos direitos das crianças e adolescentes com deficiência.

* Mestranda em Direito e Desenvolvimento Sustentável pelo Centro Universitário de João Pessoa (PPGD-UNIPÊ). Pós-graduação lato sensu em Direito Material e Processual do Trabalho pela Escola Superior da Magistratura Trabalhista da 13ª Região (ESMAT-13). Graduação em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). E-mail: jessicafeitosaferreira_4@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7047-6673>.

** Mestranda em Direito e Desenvolvimento Sustentável pelo Centro Universitário de João Pessoa (PPGD-UNIPÊ). Graduação em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). E-mail: marianasoaresmoraissilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8215-4702>.

*** Doutora em Direitos Humanos e Desenvolvimento (Linha 3) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGCJ/UFPB). Estágio pós-doutoral em andamento no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) no Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Bolsista CAPES. E-mail: anacgondim30@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1213-5370>.





Palavras-chave: Educação inclusiva. Criança e adolescente com deficiência. Leis infralegais estaduais. Mitigação do direito à educação.

**INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH
DISABILITIES IN THE BRAZILIAN NORTH REGION: LEGAL CONFLICTS AND
RIGHTS MITIGATION**

ABSTRACT

Quality basic education has a constitutional character as a fundamental right, and any discriminatory criteria such as ethnicity, religion, physical or cognitive ability are prohibited from hindering the exercise of this right. However, many children and adolescents with disabilities in the northern region of the country are deprived of access to education, which should meet the inclusion criteria. This is because in the mentioned region, there are state-level sublegal norms that limit the number of students with disabilities per classroom. Due to this limitation, this article seeks to examine whether the existing state-level sublegal norms in some northern states of Brazil compromise the right to inclusive education for children and adolescents with disabilities in the context of the entire national legal framework, especially Law n.º 13,146/2015, the Brazilian Inclusion Law.

In this regard, through qualitative bibliographic research and a hypothetical-deductive method, the following question was addressed: Do the current state-level norms in the northern region of the country undermine the right to inclusive education for children and adolescents with disabilities in the context of the Brazilian constitutional and normative framework? At the end of the research, it was concluded that the limit on places for students with disabilities constitutes a true obstacle to the full exercise of the right to education, especially inclusive education, as it disrespects the Federal Constitution, the Guidelines and Bases of Education Law, and the Brazilian Inclusion Law. This calls for judicial or extrajudicial measures to combat the violation of the rights of children and adolescents with disabilities.

Key words: Inclusive education. Children and adolescents with disabilities. State sublegal laws. Mitigation of the right to education

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa busca verificar se as normas infralegais estaduais vigentes em alguns estados do norte do Brasil maculam o direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em face de todo o conjunto legal nacional, sobretudo da Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão.

Com efeito, a educação é um direito fundamental constitucionalmente garantido e se caracteriza como meio legítimo de oportunizar inclusão às crianças e aos adolescentes com deficiência, de modo que contribui para a formação de uma sociedade mais justa e desenvolvida



socialmente. Isso porque possibilita que as pessoas desenvolvam suas potencialidades na esfera individual e na coletiva, ampliando as capacidades cognitivas, o senso crítico e ético. No que diz respeito à educação inclusiva, dois aspectos devem ser considerados: i) a oportunidade das pessoas com deficiência se integrarem à coletividade, descobrir e desenvolver seus potenciais, e; ii) a possibilidade de a sociedade aprender a conviver, respeitar, reconhecer e incluir a diversidade humana a partir das pessoas atípicas.

Além de ser direito fundamental social, a educação, conforme a Constituição Federal (1988), é de responsabilidade do Estado e da família, e deve ser incentivada com a colaboração da sociedade que, por sua vez, é corresponsável por oportunizar educação a todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação, com o propósito de alcançarem o pleno desenvolvimento, de modo a estarem preparadas para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho (art. 205 da CF/88). Ademais, o art. 206, inciso I, da norma constitucional assegura que o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições tanto no acesso, quanto na permanência dos discentes na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reitera a responsabilidade conjunta do Estado e da família (art. 2º), e ainda preconiza que os educandos com necessidades pedagógicas especiais devem ser atendidos com apoio pedagógico especializado (art. 58, § 1º, da LDB).

Dessa maneira, debater sobre o direito à educação na perspectiva da inclusão é tema de inequívoca importância, haja vista que aludido direito, apesar de constitucionalmente garantido, ainda não é realidade para todos os brasileiros, sobretudo quando se trata de pessoas com deficiência. Por conseguinte, esta pesquisa parte da seguinte problemática: as normas estaduais vigentes na região norte do país mitigam o direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em face do conjunto constitucional-normativo brasileiro? Para responder ao problema de pesquisa necessária uma revisão bibliográfica sobre a mitigação do direito à educação inclusiva em face do conflito das normas infralegais na região norte do país que, dentre outras providências, limitam a quantidade de vagas por turma para de crianças e adolescentes com deficiência.

Após o levantamento bibliográfico, sucederam-se leituras com vistas a sistematizar as referências pré-selecionadas e interpretar os textos com a finalidade de conferir significados mais amplos aos resultados obtidos e relacionar as ideias expressas nas obras consultadas com o problema pesquisado. Por fim, efetuou-se a síntese integradora do material investigado que será apresentada em duas categorias de análise, que dão título às seções que se seguem,



respectivamente: a primeira seção discute o direito à educação inclusiva como direito fundamental, com fulcro nas diretrizes inclusivas no processo educacional. Nessa seção procedeu-se a análise do contexto histórico da inserção das crianças e adolescentes com deficiência no âmbito escolar e a atualização da linguagem inclusiva para prevenção ao capacitismo.

A segunda seção examina as normas infralegais vigentes nos Estados integrantes da região norte do Brasil frente à Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão, bem como os instrumentos de combate à não inclusão educacional, de modo que destaca a urgência e necessidade do trabalho dos órgãos representativos como Ministério Público, associações e sindicatos, para que não haja desarmonia entre os normativos estaduais e a LBI.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A universalização do ingresso à escola, na atualidade tratada de modo mais amplo como direito à educação, é uma luta social antiga e, no caso do Brasil, como se demonstrará adiante, remonta há décadas. Como consequência dessa aspiração, a educação passou a ser reconhecida como direito fundamental pela Constituição da República Federativa do Brasil (art. 6º, CF/88) com o escopo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, auxiliar o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa garantia se respalda em princípios basilares que buscam, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, CF/88). Disciplinou-se, também, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

No entanto, apesar de atualmente se discutir e reivindicar diretrizes inclusivas no processo educacional, o acesso à educação nem sempre foi permitido às pessoas com deficiência, sobretudo porque as sociedades ainda são eugênicas. E, no Brasil não seria diferente. Kern (2016), esclarece que historicamente houve influência de teorias eugênicas nas políticas educacionais no país. Um dos mecanismos, conforme Kern (2016), para a difusão do eugenismo por meio das escolas foi a educação física que tinha como objetivo corrigir as deficiências da raça brasileira.

Esse ideal eugênico esteve presente na primeira grande reforma da educação brasileira na década de 1920, baseada na ideia de que a educação seria uma das formas profiláticas de



impedir o avanço da degenerescência. Por conseguinte, não é coincidência que o maior escritor de livros infantis do século XX foi um defensor contumaz do eugenismo que, no Brasil, era camuflado como sanitarismo e higienismo. Nessa concepção, a escola nada mais é que um reflexo da sociedade e de que a eugenia também faz parte de sua formação. Outrossim, também se observa que, desde sua gênese, a escolaridade foi considerada privilégio apenas das camadas abastadas da população, dentre as quais não havia espaço para as pessoas com deficiência.

Assim, na perspectiva de que a escola, como instituição social, reflete a sociedade na qual está contida, Mittler (2007) aduz que os valores, as crenças e as prioridades da sociedade – e, no caso da educação, daqueles que trabalham nas instituições de ensino – atravessam os portões e influenciam diretamente todo o sistema educacional. Considerando a educação como esse processo social, e, portanto, cultural, os educadores e todos os mecanismos, técnicas e filosofias que compõem a relação ensino-aprendizagem refletirão a sociedade na qual estão inseridas.

Nesse contexto, de acordo com Mendes (2006), a educação para pessoas com deficiência somente começou a ter espaço no debate e nas políticas educacionais a partir do século XIX, com as classes especiais nas escolas regulares, nas quais eram matriculados os alunos considerados “difíceis”. Mas no século seguinte, a partir da década de 1970, o ensino especializado proliferou como alternativa às instituições residenciais, para onde as crianças e adolescentes com deficiência eram levadas para fins de educação e/ou moradia. A segregação, à época, baseava-se na convicção de que a educação doméstica atenderia melhor às necessidades educacionais das crianças e jovens com deficiência.

A partir da Carta Magna de 1988 não se admite mais o ensino segregado, em razão de o texto constitucional preconizar o “atendimento educacional especializado”, e não “educação especial”. Ou seja, as regras constantes na Constituição não marginalizam as pessoas, tampouco estabelecem separação do ambiente escolar para os alunos com deficiência. Antes, como aponta Segalla (2012), significam um adicional curricular além do que é oferecido a todos os alunos, um verdadeiro *plus* do direito à educação.

Mais recentemente, a Lei n. 13.145/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabeleceu que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, com sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. Estabeleceu, ainda, que “[...] é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da



sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

Apesar das previsões normativas, o discurso a respeito da educação inclusiva – e, em consequência, a destinação das políticas públicas - ganhou especial atenção a partir da ideia de Sachs (2006) que a educação é fundamental para a saída das “armadilhas de pobreza”. De acordo com essa teoria, mesmo diante de inúmeras variáveis (alfabetização, escolaridade e nível de instrução), a educação é um dos aspectos com maior influência na probabilidade de determinado indivíduo sair da pobreza, uma vez que o conceito de pobreza, na atualidade, é multidimensional e não-monetário, ou seja, não se restringe à renda. Noutros termos, ao aplicar a abordagem de Sachs (2006) na temática desse trabalho, identifica-se a educação inclusiva como uma ferramenta poderosa para romper o ciclo da desvantagem socioeconômica e promover o desenvolvimento humano.

A educação inclusiva, como preconizada por essa perspectiva, visa garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas origens, capacidades ou condições, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Isso resulta não apenas na promoção de igualdade de acesso, mas também em criar ambientes educacionais acolhedores e adaptados para atender às necessidades de todos os estudantes. Reconhece-se, portanto, que a diversidade é uma característica natural da sociedade e que a educação deve ser um meio de capacitar todas as pessoas a alcançar seu potencial máximo. Demais disso, ainda na visão de Sachs (2006), a educação inclusiva supera os benefícios econômicos. Antes, realça a relevância de uma educação que promova valores de tolerância, respeito e inclusão, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e coesa.

Não obstante, e sem imiscuir-se nas razões pelas quais a expressão “portadores de deficiência”¹ não é, atualmente, a mais apropriada para se referir às pessoas com deficiências², muitas crianças e adolescentes com deficiência ainda são privados do direito à educação

¹ CF/88. Art. 208. (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

² Ricardo Tadeu Marques da Fonseca (2012) explica que os eufemismos utilizados para qualificar a pessoa com deficiência não são a melhor alternativa, tendo em vista que além de mascarar o assunto, corroboram com a exclusão dessas pessoas. Aponta, ainda, que a expressão “pessoa portadora de deficiência” utilizada na Constituição Federal decorreu de forte movimento de ativistas à época da Constituinte, que buscavam um avanço na tratativa dos direitos das pessoas com deficiência. Por sua vez, Mário Cleber Martins Lanna Júnior (2010) aponta que a condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e que, portanto, não faz parte da pessoa, enfatizando a deficiência em detrimento do ser humano.



inclusiva. Isso ocorre por diversos fatores, como a falta de acessibilidade nas escolas, a ausência de professores capacitados para lidar com alunos com deficiência, o preconceito, a discriminação e, em alguns estados, até por orientação normativa. O Relatório do UNICEF de 2021 (Unicef, 2021), que inclui dados comparáveis internacionalmente (42 países) e cobre mais de 60 indicadores de bem-estar infantil (nutrição, saúde, acesso à água e saneamento, proteção contra violência e exploração, e educação), destaca as barreiras que as crianças com deficiência enfrentam para participar plenamente em suas sociedades e como isso geralmente se traduz em resultados sociais e de saúde negativos.

Nesse aspecto, comparativamente com crianças típicas, os discentes com deficiência possuem 47% mais probabilidade de estar fora do ensino fundamental I, 33% mais probabilidade de estar fora do ensino fundamental II e 27% mais probabilidade de estar fora do ensino médio. Evidenciou-se, também, que pais e cuidadores de estudantes atípicos têm 16% a menos de probabilidade de receber boletins escolas e 19% a menos de chance de discutir os progressos daqueles com os professores. Ainda de acordo com o mencionado relatório (Unicef, 2021), independentemente do nível de educação, crianças com deficiências têm maior probabilidade (23%) de estar fora da escola em comparação com crianças sem deficiências. As taxas de crianças fora da escola aumentam durante o ensino secundário (31%) e são mais elevadas entre crianças com múltiplas deficiências.

Sobre as adversidades acerca do processo inclusivo, Mittler (2007, p. 21) alerta que a inclusão exige mais do que a mera garantia de que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pelas escolas. Antes, aponta que a “[...] essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola”. Nesse sentido, segundo Cirino (2016, p. 44):

As maiores discórdias e controvérsias não se dão sobre os princípios que norteiam a educação inclusiva, mas sim sobre as maneiras de colocá-la em prática, ou seja, as metodologias envolvidas nas atividades reais, nas tomadas de decisão, nas diretrizes e ordenamentos jurídicos que organizam as ações em torno da educação na perspectiva da inclusão e do respeito às diferenças. De um lado, a proposta de inclusão em classe regular, que admite a possibilidade de serviços específicos e de apoio, de outro lado, a proposta de inclusão total, que procura inserir todos os estudantes, independentemente de suas capacidades na classe comum e eliminando o atual modelo de prestação de serviços e apoio ao ensino especial. Cada uma dessas propostas concentram a maior parte das posições políticas, ideológicas e acadêmicas sobre o debate.



É nesse contexto que surge a controvérsia em torno da compatibilidade de leis e atos normativos infralegais (portarias, resoluções e instruções normativas, por exemplo) com a LBI, tendo em vista que diversos estados brasileiros possuem regras que estabelecem número máximo de alunos com deficiência por sala de aula³. No entanto, a fim de delimitar o campo de pesquisa, dar-se-á maior ênfase às normas infralegais dos estados integrantes da região Norte (Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Tocantins, Pará e Rondônia) relativas à matéria.

Contudo, antes de adentrar no mérito desse artigo, é relevante destacar que as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. Isso porque, como afirma Cirino (2016), a educação escolar real e efetiva para todos necessita de ações governamentais e não governamentais, em razão de toda a sociedade ser responsável por oferecer serviços específicos para os que necessitarem, sem, contudo, olvidar que é preciso viabilizar o acesso aos serviços já existentes.

O argumento de Cirino (2026) é corroborado por Mittler (2007) quando este aduz que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar o acesso e a participação de todas as crianças às oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Pretende-se, com isso, beneficiar todos os alunos (pertencentes a minorias linguísticas e étnicas; com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; que se ausentam constantemente das aulas e que estão sob o risco de exclusão).

3. NORMAS INFRALEGAIS EM FACE DA LBI

O direito à educação e, em destaque, à educação inclusiva é garantido pela Constituição Federal (1988) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Doutrina e jurisprudência convergem sobre a importância de se garantir o acesso educacional às crianças e aos jovens residentes no Brasil. No entanto, como já apontado, diversos estados brasileiros possuem normativas que restringem tal direito. A fim de se alcançar uma resposta mais compatível com o problema posto estabeleceu-se como recorte as normas infralegais vigentes nos estados integrantes da região norte do Brasil.

³ Mato Grosso (Resolução n. 001/2012); Piauí (Lei n. 6.653/15); São Paulo (Lei n. 15.839/15).



Nessa esteira, a Resolução n.º 277/2017 do Conselho de Educação do Estado do Acre estabelece normas para a “educação especial” de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas escolas de educação básica do estado do Acre” (ACRE, 2018). O corpo normativo conceitua em que consiste a “educação especial”, indica os tipos de deficiências abrangidos pela Resolução, aponta a competência para realização de matrículas escolares e especifica as diretrizes operacionais para viabilizar o acesso à educação aos estudantes com deficiência. Na parte final, também ao revés do estabelecido na Constituição e, sobretudo, na Lei Brasileira de Inclusão, firmou-se uma limitação de no máximo 2 alunos com deficiência por sala de aula.

A citada resolução, da forma como editada, confunde o leitor, os profissionais e os discentes, ao mesclar os termos “educação especial” e “atendimento educacional especializado”. Isso porque, a educação especial pode ser entendida como um modelo de ensino que contempla todos os níveis, modalidades e etapas educacionais ao: i) realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE); ii) fornecer recursos e serviços; iii) orientar sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de discentes com deficiência. O atendimento educacional especializado, por sua vez, busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, de acordo com suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Ministério da Educação, 2009).

Essa assistência complementar oferecida pelo professor especializado tem como objetivo oferecer suporte à educação para o discente que apresenta necessidades educacionais especiais. Além do atendimento direto ao aluno, ainda subsidia a ação pedagógica do professor da classe regular, que será orientado a empregar estratégias e/ou recursos diferenciados para suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência ou com altas habilidades. Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva, assume um caráter exclusivamente de suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno. Ou seja, tem como objetivo oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum (Poker *et al.*, 2013).



No mesmo sentido foi editada a Instrução Normativa n. 001/2018 que recomendou que a distribuição dos estudantes com deficiência nas salas de aula deve observar o número máximo de dois alunos com a mesma deficiência ou alunos com deficiência diferente (Acre, 2018). Exemplificativamente, para uma turma com 25 alunos do 4º ano do ensino fundamental as normativas acrianas apontam o limite de dois alunos autistas na mesma sala ou de uma criança autista e outra surda. Ou seja, do total de alunos dentro de uma mesma sala de aula só 8% poderiam ser estudantes com alguma necessidade educacional especializada.

Nesse ponto, relevante mencionar que de acordo com o Censo Escolar de 2021 (Brasil, 2021), o número de alunos matriculados no 4º ano do ensino fundamental, em escolas particulares, na cidade de Rio Branco/AC correspondia a 741 crianças. Assim, utilizando como parâmetro a métrica acima citada, a obediência às normas estaduais permitiria que apenas 59 alunos com deficiência ou altas habilidades tivessem acesso ao ensino regular nas salas de aula das referidas instituições, número muito aquém do quantitativo desse público, tendo em vista que na última amostragem do Censo sobre o tema, ainda no ano de 2010, foi apontado que somente na capital acriana 273.669 pessoas declararam possuir algum tipo de deficiência, dentre as quais 1.228 são crianças e jovens entre 10 e 19 anos de idade (Brasil, 2010)⁴.

Com o mesmo caráter limitador encontra-se a Resolução n.º 138/2012 do Conselho Estadual de Educação do estado do Amazonas (Amazonas, 2012) que ao estabelecer normas para a oferta da “educação especial” no sistema educacional amazonense, determinou que na organização das classes comuns inclusivas, das escolas públicas e privadas, permite-se o máximo, e em caráter excepcional, de 3 alunos com diferentes deficiências. Isso significa que o acesso à educação inclusiva possivelmente estará aquém das necessidades, uma vez que só na capital manauara, de acordo com o Censo 2010, existiam 7.727 crianças e jovens entre 10 e 19 anos de idade que declararam ter pelo menos uma deficiência (Brasil, 2010).

Também na contramão da legislação federal e em desacordo com a lógica da educação inclusiva está a Resolução n.º 304/17 do Conselho Estadual de Educação do Pará que, no art. 87 recomenda que o agrupamento dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades nas classes comuns não deve ultrapassar o máximo de 15% do número total de alunos da classe. Não bastasse esse quantitativo, firma a orientação para que só 1 aluno com múltiplas necessidades seja matriculado por sala de aula (Pará, 2017).

⁴ O Censo 2010 não trouxe dados relativos ao quantitativo de crianças, na primeira infância e em idade escolar, possuem algum tipo de deficiência.



Por outro lado, diferentemente dos estados vizinhos, a Resolução n.º 48/2012 do estado do Amapá (Amapá, 2012), que fixa normas para a oferta da educação especial na educação básica do sistema educacional, estabelece que os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades deverão ser distribuídos equitativamente nas classes comuns (20 alunos na educação infantil; 25 alunos no ensino fundamental do 1º ao 5º ano; 30 alunos no ensino fundamental do 6º ao 9º ano; 35 alunos no ensino médio).

Também em consonância com a CF/88 e a LBI encontra-se a Resolução n.º 552/09 do Conselho Estadual de Educação do estado de Rondônia. De acordo com o art. 5º da norma, “o sistema de ensino deve matricular todos os alunos, cabendo às instituições de ensino organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (Rondônia, 2009).

Por sua vez, no estado de Roraima, conquanto a Resolução CEE/RR n.º 07/09 não fixe número máximo de alunos com deficiência por sala de aula (Roraima, 2009), a Lei n.º 1.008/15, que aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024, indica, como estratégia para a inclusão das crianças indígenas com deficiência, a definição de número máximo de crianças por sala (Roraima, 2015).

No Tocantins também não há regras restritivas ao acesso educacional de alunos com deficiência. Ao revés, a Resolução n.º 38/2022 do Conselho Estadual de Educação determina que as instituições de ensino devem assegurar a matrícula e o atendimento educacional especializado e de qualidade a todos que demandarem esse tipo de serviço, a fim de que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equânime e com aprendizagem ao longo da vida (Tocantins, 2022).

Examinando as resoluções do Conselhos Estaduais de Educação dos estados integrantes da região norte constata-se que as normativas infralegais do Acre, do Amazonas e do Pará além de ferirem diversas regras federais, infringem normas internacionais ratificadas pelo Brasil, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e a Declaração Universal dos Direitos Humanos - violam o direito fundamental à educação e os direitos de igualdade e de não discriminação dessas pessoas. Sem mencionar que os objetivos da educação inclusiva, diante desse cenário, também estarão longe de ser alcançados.

Não obstante, tais normativas têm respaldo, sobretudo as instituições privadas de ensino, a negativa de matrícula a discentes com deficiência. Com efeito, a CF/88, em seu art.



209, disciplina que o ensino (a educação) é livre à iniciativa privada. Nessa senda, de acordo com o princípio da livre iniciativa, garante-se ao particular a eleição da atividade que será empreendida, assim como o *quantum* a ser produzido ou comercializado. Entretanto, ao exercer sua atividade econômica, o particular deve atuar de modo a satisfazer suas necessidades (lucro) e os interesses da sociedade. Contudo, de acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, ao comparar a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que as redes estaduais (97,7%) e municipais (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. No entanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 225.833 matrículas da educação especial, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns (Inep, 2022).

Nesse aspecto, conquanto o texto constitucional viabilize-se à iniciativa privada a oferta educacional, não pode o princípio da livre iniciativa ser visto como absoluto, mormente porque a própria Carta Maior estabelece requisitos a serem observados pelos entes privados (cumprimento das normas gerais da educação nacional, obtenção de autorização e submissão à avaliação de qualidade pelo Poder Público). Demais disso, como a educação é um serviço público prestado por particular, não podem ser deixados de lado os princípios da dignidade da pessoa humana, proteção ao consumidor, redução das desigualdades sociais e da justiça social.

A esse respeito, Alexy (2006) destaca que se dois princípios colidem, um deles terá que ceder. Isso, todavia, não leva à declaração de invalidade do princípio cedente, tampouco demonstra a necessidade de alterações legislativas, como a introdução de uma cláusula de exceção.

3.1 Instrumentos de combate à não inclusão educacional

Diante dos dados acima apresentados, vislumbra-se a necessidade de atuação dos órgãos representativos (Ministério Público, Defensoria Pública, associações e sindicatos, por exemplo) para coibir a prevalência de normas em desacordo com os ditames da LBI. Nessa perspectiva, Cirino (2016) infere que a educação especial na rede regular ou a educação inclusiva demandam ações do Estado e da sociedade civil, de modo concomitante. Portanto, a educação ou o acesso à educação depende da soma de esforços conjuntos que, por sua vez, devem contemplar a diversidade.

Dessa maneira, tendo em mente o que disciplina o artigo 129, II, da CF/88 e o art. 178 do Código de Processo Civil (Brasil, 2015), faz-se essencial avaliar quais as possíveis condutas



a serem adotadas pelos *Parquets* estaduais a fim de impedir a permanência das normas ilegais e de garantir o efetivo direito à educação inclusiva para estudantes com deficiência.

Nessa senda, em um primeiro momento, o Ministério Público Estadual pode instaurar Inquérito Civil Público (ICP) para apurar a legalidade das normas infralegais, bem como a atuação das escolas que eventualmente estejam se baseando nessas normativas para obstar a matrícula de estudantes com deficiência. O ICP se insere na esfera do direito processual civil como procedimento e serve como preparação à propositura da ação civil pública ou realização de compromisso de ajustamento. No entanto, salienta-se que o Inquérito civil não é pressuposto processual para o ajuizamento das ações a cargo do Ministério Público, nem para a concretização das demais medidas de sua competência própria. Se, por qualquer meio, obtiver o Ministério Público dados suficientes para a propositura da demanda coletiva, evidente é a dispensabilidade do inquérito civil (Ferraresi, 2008).

Ao se constatar a prática ilegal pelas instituições de ensino – ainda que respaldadas pelas normas acima indicadas – o *Parquet* poderá firmar Termo de Ajustamento de Conduta para que se adequem às regras federais relativas à educação inclusiva. Além disso, ainda na esfera extrajudicial, vislumbra-se a possibilidade de emissão de recomendação aos órgãos legisladores solicitando a revogação ou adequação das normas questionadas à LBI.

Em âmbito judicial duas ações mostram-se pertinentes para suspender a eficácia das normas estaduais que violam o direito à educação inclusiva de diversas crianças e adolescentes, quais sejam, a Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI) e a Ação Civil Pública (ACP). Nesta, questionará ao Poder Judiciário a legalidade das normas estaduais. Naquela, buscará o reconhecimento de suas inconstitucionalidades e, conseqüentemente, sua invalidação. Relevante destacar, nesse ponto, que a ADI:

[...] tem por objetivo a declaração de inconstitucionalidade de lei ou ato normativo federal ou estadual contrários à Constituição Federal. O controle é com referência a inconstitucionalidade, sendo que a ilegalidade não pode ser objeto da jurisdição constitucional. O ato normativo ilegal é da competência da jurisdição ordinária. A norma que ofende a lei de hierarquia superior é ilegal, não podendo ser objeto de ação direta de inconstitucionalidade. (Siqueira júnior, 2023, p.79)

Nessa esteira, conquanto os atos normativos infralegais estaduais (resoluções, portarias, instruções normativas, por exemplo) que restringem o acesso de alunos com deficiência em sala de aula estejam em desacordo com a LBI, imperioso rememorar que o



direito à educação – inclusiva – está expressamente estabelecido na Constituição. Assim, por afrontar diretamente a Constituição podem ser, naturalmente, objeto de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade.

Superada essa premissa, como paradigma da imprescindibilidade de atuação do Ministério Público nessa temática há a Resolução n. 001/2012 do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso que apresenta limitação de dois alunos com deficiência para as classes comuns de até vinte alunos (Mato Grosso, 2012).

Diante da restrição imposta pela norma, o Ministério Público do Mato Grosso - MPMT questionou o respaldo constitucional da regra, sob o argumento de que o limite do número de vagas por turma para atendimento à educação escolar de alunos com deficiência relativiza o direito ao acesso à educação inclusiva, além de violar preceitos estabelecidos na constituição federal e estadual (Clênia Goreth, 2023).

Como consequência da ação, o Tribunal de Justiça do Mato Grosso, de forma liminar, suspendeu parcialmente a eficácia da norma questionada por entender que a “ao estabelecer apenas 2 alunos com necessidades educacionais especiais por turma de 20 alunos fere o direito fundamental de acesso à educação para todos, sobretudo do estudante com alguma deficiência” (Mato Grosso, 2023)

Por sua vez, o Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação e Cidadania do Ministério Público do Estado do Piauí apresentou orientações às Promotorias e Procuradorias de Justiça do estado relativas à educação inclusiva, em resposta à Lei n. 6.653/15 (Piauí, 2015), que: i) estabeleceu quantitativo de alunos com deficiência em sala de aula; ii) determinou a vedação, sob qualquer hipótese, da recusa de matrícula de pessoas com deficiência, especialmente por critérios objetivos, como a determinação do número máximo de alunos com necessidades educacionais por turma; iii) apontou, também, que as instituições de ensino – públicas ou privadas – são obrigadas a implementar medidas que promovam a educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais especializadas sem que, para tanto, cobrem valores adicionais para concretização dessas medidas (Cordeiro, 2020, pp. 9-10).

No que lhe concerne, o Ministério Público do Pará, por meio de Ação Civil Pública, questionou regras relativas à educação de alunos com deficiência estabelecidas na Resolução n.º 304/2017, como a limitação do número de discentes com deficiência em sala de aula. Fê-lo após as infrutíferas tentativas extrajudiciais, como recomendações e expedição de ofícios aos órgãos educacionais (Montenegro, 2019).



Saindo um pouco da esfera processual coletiva, observa-se que o Tribunal de Justiça de São Paulo firmou o entendimento, em decorrência dos dispositivos da Lei n. 15.839/15 (São Paulo, 2015), de que em que pese a discricionariedade administrativa que a escola tem para pautar os seus trabalhos, a recusa à matrícula de criança com deficiência não pode se pautar por um critério que não está previsto legalmente, sendo, ainda, causa de reparação por danos morais (São Paulo, 2017).

Relevante destacar, por derradeiro, que além da inconstitucionalidade das normas que estabelecem limites à matrícula de alunos com deficiência em razão do número máximo de estudantes atípicos em sala de aula, a negativa de matrícula de estudantes com deficiência – independentemente dos motivos utilizados para justificar tal prática -, conforme disciplina a Lei n. 7.853/89, constitui crime punível com reclusão e multa (Brasil, 1989).

CONCLUSÃO

A previsão de direitos, mesmo que definida constitucionalmente, não assegura, necessariamente, sua salvaguarda, sobretudo quando se trata dos direitos coletivos, a exemplo do direito à educação, que depende de providências do Estado, nominadas políticas públicas, para que referidos direitos alcancem efetividade. Nesse norte de ideias, quando o direito à educação se qualifica como inclusivo, a garantia de efetividade depende de outras variáveis, a exemplo da discriminação, haja vista que as pessoas com deficiência ainda estão envoltas em preconceitos e discriminações.

Desse modo, o direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes depende de normas infralegais e de políticas públicas estaduais e municipais que garantam materialmente o direito preconizado, em razão das competências federativas voltadas à educação, nas quais Estados e Municípios são responsáveis pela educação/ensino fundamental e médio. Assim, a pesquisa em tela alcançou seu objetivo, ou seja, verificou que as normas infralegais estaduais vigentes em 4 estados da região Norte do Brasil (Acre, Amazonas, Pará e Roraima) maculam o direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência, o que contraria o conjunto constitucional e legal nacional.

Isso se dá porque no âmbito dos sistemas ou redes de ensino, embora se estabeleçam regras para as escolas e turmas do ensino regular em relação à quantidade máxima ou mínima de alunos por classe, na perspectiva da educação inclusiva parte-se do princípio que não se pode



diferenciar ou delimitar a quantidade de alunos por sala baseado na condição de sua deficiência. Existe, em verdade, uma orientação à organização da dinâmica das salas de aula como forma de facilitar o aprendizado. No entanto, de forma nenhuma o quantitativo de alunos por sala pode ser argumento para a não aceitação da matrícula do aluno na escola.

Isso porque o direito fundamental à educação deve ser visto como um “supra direito”, pois é por meio deste que a pessoa reúne condição de conhecer e entender os outros direitos e lutar por sua efetivação. Por conseguinte, diante da fundamentalidade desse direito, precisa ser combatido todo tipo de oferta de educação incompleta, que não atenta para além do aspecto cognitivo, já que é determinação constitucional a busca pelo pleno desenvolvimento humano e a preparação para o exercício da cidadania.

Outrossim, como outrora mencionado, a educação inclusiva compreende uma reorganização abrangente das escolas, com o objetivo de garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso às variadas oportunidades educacionais e sociais proporcionadas pela instituição escolar.

Nessa perspectiva, diante da existência de normas estaduais contrárias aos preceitos constitucionais e à Lei Brasileira de Inclusão, faz-se imperiosa a intervenção do Ministério Público nos estados brasileiros que possuam normativos semelhantes a fim de coibir tais práticas discriminatórias e ilegais, fazendo prevalecer, com isso, o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência.

Diante do exposto, confirma-se a hipótese levantada de que os atos normativos infralegais estaduais (resoluções, portarias, instruções normativas, por exemplo) que restringem o acesso de alunos com deficiência em sala de aula violam preceitos constitucionais e infringem o que determina a Lei Brasileira de Inclusão. Com isso, faz-se necessário o ajuizamento de Ação Civil Pública ou de Ação Direta de Inconstitucionalidade, bem como a edição de recomendações aos órgãos de educação para que se abstenham de editar regras que restrinjam o direito à educação inclusiva e de dar efetividade às normas existentes até o julgamento final das ações judiciais. Caso as instituições de ensino não observem as regras federais relativas à temática, releva-se importante o estabelecimento de Termos de Ajustamento de Conduta ou, em último caso, a apuração criminal das condutas.

REFERÊNCIAS





A TRIBUNA MATO GROSSO: Mato Grosso: **Resolução que limita vagas a alunos especiais é questionada**. Mato Grosso: Resolução que limita vagas a alunos especiais é questionada. 2023. Disponível em: <https://www.atribunamt.com.br/estado/2023/01/mato-grosso-resolucao-que-limita-vagas-a-alunos-especiais-e-questionada/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

ACRE. Resolução CEE/AC nº 277, de 01 de fevereiro de 2018. **Altera no que couber a Resolução CEE/AC Nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas escolas de educação básica do estado do Acre**. Rio Branco, AC, Disponível em: <http://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNTE3NDkxNzMzNjg3Ni5wZGY=>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ACRE. Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018. **Regulamenta Diretrizes Pedagógicas e Administrativas Sobre O Atendimento Educacional Especializado, no Âmbito da Educação Básica no Estado do Acre**. Rio Branco, AC, Disponível em: <http://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNTE3NjIxMTAxNTIwMy5wZGY=>. Acesso em: 07 jun. 2023.

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2006. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. Disponível em: https://www.academia.edu/36864983/Alexy_robert_teorias_dos_direitos_fundamentais. Acesso em: 27 ago. 2023.

AMAPÁ (Estado). Resolução nº 48, de 22 de outubro de 2012. **Fixa Normas Para Oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Amapá**. Amapá, AP, Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_ef888de2e03404b9c3a386fd45adbfd7.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

AMAZONAS (Estado). Resolução nº 138, de 16 de outubro de 2012. **Estabelece Normas Regulamentares Para A Oferta de Educação Especial no Sistema de Ensino no Estado do Amazonas**. Manaus, AM, Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no-A Amazonas.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe Sobre O Apoio Às Pessoas Portadoras de Deficiência, Sua Integração Social, Sobre A Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, Institui A Tutela Jurisdicional de Interesses Coletivos Ou Difusos Dessas Pessoas, Disciplina A Atuação do Ministério Público, Define Crimes, e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.





BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. IBGE. **Censo Escolar**: Rio Branco/AC. Sinopse 2021. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rio-branco/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. IBGE. **Censo Escolar**: Rio Branco/AC. Amostra – Pessoas com deficiência - 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rio-branco/pesquisa/23/23612>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

CLÊNIA GORETH (Mato Grosso). Ministério Público do Mato Grosso. **Após ação do MPMT: TJ suspende parte da Resolução que limita vagas a alunos com deficiência**. 2023. Disponível em: <https://www.mpmt.mp.br/conteudo/58/124712/tj-suspende-parte-da-resolucao-que-limita-vagas-a-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CORDEIRO, Flávia Gomes. **Nota Técnica nº 01/2020/CAODEC/MPPI**. Teresina: Ministério Público do Estado do Piauí, 2020. Disponível em:
<https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2020/08/NOTA-TECNICA-Limite-de-alunos-com-deficiencia-1-1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023

FERRARESI, Eurico. **Ação Popular, Ação Civil Pública e Mandado de Segurança Coletivo**. Grupo GEN, 2008. *E-book*. ISBN 978-85-309-5596-0. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-309-5596-0/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. In: FERRAZ, Carolina Valença *et al.* **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 19-32.

GIOVANNI CIRINO. Cengage Learning (org.). **A inclusão social na área educacional**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

INEP. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27 ago. 2023.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins *et al.* **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.





Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=21097>. Acesso em: 13 abr. 2023.

KERN, Gustavo da Silva. **“Educar é eugenizar”**: racismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940). Tese, 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Programa de Pós-Graduação em Educação), Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148600/001003089.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2023.

MATO GROSSO (Estado). Resolução Normativa nº 001/2012, de 03 de fevereiro de 2012. **Fixa Normas Para Oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MT_cee-mt_00112-ceemt.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

MATO GROSSO. Tribunal de Justiça. Acórdão nº ADI 1000456-47.2023.8.11.0000. Relator: Desembargador Rubens de Oliveira Santos Filho. Cuiabá, MT, 20 de abril de 2023. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-sp/522308897>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 16. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021. (Série IDP).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-548, set/dez - 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais Para O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução, supervisão e coordenação desta edição: Windy Brazão Ferreira.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. Barueri: Atlas, 2022.

PARÁ. Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017. **Altera A Resolução 001/2010, Que Dispõe Sobre A Regulamentação e A Consolidação das Normas Estaduais e Nacionais Aplicáveis À Educação Básica no Sistema Educacional de Ensino do Pará, Relativamente Aos Capítulos VIII e XIV - Seção II, Que Tratam da Educação Especial e Dá Outras Providências**. Belém, PA, Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PA_resoluC3A7C3A3o203042017-CEE_1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de Desenvolvimento Individual para o**



Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf. Acesso em: 06 set. 2023.

RONDÔNIA (Estado). Resolução nº 552, de 27 de abril de 2009. **Fixa diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos Alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.** Porto Velho, RO, Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_552-09-CEE-RO_Educ_Especial.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

RORAIMA (Estado). Lei nº 1.008, de 03 de setembro de 2015. **Aprova O Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e Dá Outras Providências.** Boa Vista, RR, Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-Ordinaria-No.-1008-de-03.09.15.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

RORAIMA. Resolução nº 07, de 14 de abril de 2009. **Dispõe Sobre Diretrizes Para A Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima e Dá Outras Providências.** Boa Vista, RR, Disponível em: https://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_edicoes/2009/05/doe-20090507.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

SÃO PAULO. **Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais.** São Paulo, SP, Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SÃO PAULO. Tribunal de Justiça. Acórdão nº 1016037-91.2014.8.26.0100. Relator: Desembargadora Maria Lúcia Pizzotti. São Paulo, SP, 08 de novembro de 2017. **Jusbrasil.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-sp/522308897/inteiro-teor-522308917>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. Direito à educação. In: FERRAZ, Carolina Valença *et al.* **Manual dos direitos da pessoa com deficiência.** São Paulo: Saraiva, 2012. p. 128-146.

SIQUEIRA JÚNIOR, Paulo Hamilton. **Direito Processual Constitucional.** 8. ed. São Paulo: Saraivajur, 2023.

TOCANTIS (Estado). Resolução nº 38, de 08 de abril de 2022. **Estabelece normas complementares para regulamentar o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial pertencentes ao Sistema Estadual de Educação do Tocantins-SEE/TO.** Palmas, TO, Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/287201>. Acesso em: 27 ago. 2023.

UNICEF. **Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities,** UNICEF, New York, 2021. Disponível em:





<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/ha-no-mundo-quase-240-milhoes-de-criancas-com-deficiencia-revela-analise-do-unicef>. Acesso em: 6 set. 2023.