



GIL SCHERER

**INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL DE APOIO: EFETIVIDADE DO
ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ESTIGMA SOCIAL EM
CANOAS/RS**

CANOAS, 2025

GIL SCHERER

**INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL DE APOIO: EFETIVIDADE DO
ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ESTIGMA SOCIAL EM
CANOAS/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade La Salle.

Orientação: Profa. Dra. Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori

CANOAS, 2025

GIL SCHERER

**INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL DE APOIO: EFETIVIDADE DO
ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ESTIGMA SOCIAL EM
CANOAS/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA.

Profa. Dra. **Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori**

Universidade La Salle (Canoas, RS)

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

Universidade La Salle (Canoas, RS)

Prof. Dr. Professor Dr. Dani Rudnicki

Universidade La Salle (Canoas, RS)

Prof. Dr. Argemiro Cardoso Moireira Martins

Universidade de Brasília - UnB (Brasília, DF)

CANOAS, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S326i Scherer, Gil.
Inclusão escolar e profissional de apoio [manuscrito] : efetividade do estatuto da pessoa com deficiência e estigma social em Canoas/RS / Gil Scherer. – 2025.
113 f. : il.

Dissertação (mestrado em Direito) – Universidade La Salle, Canoas, 2025.
“Orientação: Profa. Dra. Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori”.

1. Direito - Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Inclusão social.
4. Pessoa com necessidade especial. 5. Canoas (RS). I. Cademartori, Daniela Mesquita Leutchuk de. II. Título.

CDU: 342.726

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade La Salle pela oportunidade de estudar em um ambiente democrático, enriquecedor, humanista e acolhedor, o qual proporcionou as condições ideais para o desenvolvimento deste trabalho de Sociologia do Direito.

À CAPES/PROSUC, que me proporcionaram condições financeiras para cursar o mestrado com a concessão da bolsa.

Às professoras e aos professores do Curso de Mestrado em Direito da Universidade La Salle, minha gratidão pela forma como ministraram suas aulas, por meio de um ensino jurídico questionador e inspirador, que ampliou significativamente meus horizontes acadêmicos e críticos.

Ao professor Dr. Sérgio Urquhart de Cademartori, meu grande agradecimento pelo primeiro ano de orientação, pelo enorme conhecimento transmitido e pela companhia nos CONPEDIS nacionais e internacionais.

À professora Dra. Daniela Mesquita Leutchuk de Cademartori, meu profundo agradecimento pela paciência, delicadeza, dedicação e comprometimento na orientação desta pesquisa. Seu profundo conhecimento, apoio e incentivo foram fundamentais para a construção deste estudo.

À minha colega desde a graduação, professora Dra. Cristiane Feldmann Dutra, que me encaminhou, quase que coercitivamente, para a gloriosa instituição La Salle para cursar o mestrado em Sociologia do Direito, mudando a mim e à minha forma de ver o mundo para sempre.

Aos colegas de turma, em especial, Agna Valim Cardoso e Lucas Kafer, por toda a troca de conhecimentos, pelo acolhimento e pelas discussões acadêmicas que enriqueceram minha jornada no mestrado.

Às minhas filhas, Raphaella e Nicolle, que souberam compreender e apoiar os momentos de solidão para estudo.

E, sobretudo, aos meus pais, Affonso e Eva Lourdes Scherer, cujos ensinamentos, apoio incondicional e valores me acompanham diariamente e foram essenciais para que eu chegasse até este ponto, nesta jornada.

A todas e a todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A dissertação examina a efetividade do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) no contexto da inclusão escolar de crianças com deficiência, com ênfase na atuação de profissionais de apoio escolar, tomando como referência empírica o município de Canoas, Rio Grande do Sul. Inscrita no campo da Sociologia do Direito, a pesquisa adota uma abordagem crítica e interdisciplinar que articula dimensões jurídicas, sociais e educacionais. Constatou-se que, embora o ordenamento brasileiro consagre o direito à educação inclusiva, sua concretização enfrenta obstáculos estruturais, institucionais e simbólicos. Destaca-se a insuficiência de profissionais de apoio escolar, essenciais para assegurar a permanência e a participação de estudantes com deficiência. A teoria do estigma de Erving Goffman subsidia a análise dos mecanismos de exclusão que persistem no ambiente escolar, mesmo diante de avanços legislativos. A investigação empírica envolveu dados sobre matrículas, presença de profissionais de apoio e decisões judiciais do Tribunal de Justiça do RS. O estudo também articula a dimensão normativa à análise de políticas públicas e compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Concluiu-se que a inclusão escolar requer mais que dispositivos legais: exige vontade política, estrutura administrativa, mobilização social e atuação judicial eficaz. A pesquisa evidencia que o acesso a profissionais de apoio é frequentemente judicializado, reflexo da omissão estatal. Por fim, defende-se a superação do clientelismo e a formulação de políticas públicas permanentes, pautadas na equidade e na justiça social.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Profissional de apoio. Pessoas com deficiência. Efetividade jurídica. Sociologia do Direito.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the effectiveness of the Brazilian Statute of Persons with Disabilities (Law No. 13,146/2015) in the context of the educational inclusion of children with disabilities, with a particular focus on the role of school support professionals in the municipality of Canoas, Rio Grande do Sul. Positioned within the field of the Sociology of Law, the research adopts a critical and interdisciplinary approach that articulates legal, social, and educational dimensions. It identifies that, although the Brazilian legal framework guarantees the right to inclusive education, its implementation faces structural, institutional, and symbolic barriers. The lack or insufficiency of support professionals—essential to ensure the permanence and full participation of students with disabilities—remains a critical issue. Drawing on Erving Goffman's theory of social stigma, the study examines ongoing mechanisms of exclusion in schools that persist despite normative progress. The empirical investigation includes data on student enrollment, the availability of support professionals, and judicial decisions issued by the Rio Grande do Sul Court of Justice. Furthermore, the study connects normative frameworks to public policy analysis and Brazil's international commitments, such as the Salamanca Statement and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. It concludes that inclusive education depends not only on legal protections, but also on political will, administrative structure, social awareness, and effective judicial action. The research highlights the frequent judicialization of access to support professionals, reflecting state omission. Finally, it advocates for the rejection of clientelist practices in favor of permanent public policies grounded in equity and social justice.

Keywords: Educational inclusion. Support professional. Persons with disabilities. Legal effectiveness. Sociology of Law.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Código Civil
CPC	Código de Processo Civil
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CC	Classe Comum
CE	Classe Especial
CEIA	Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade
CP	Código Penal
CPP	Código de Processo Penal
DEIN	Diretoria de Educação Inclusiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPCD	Estatuto da Pessoa Com Deficiência
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com deficiência
SME	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESTIGMA, CAPACITISMO, DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	20
2.1 Capacitismo	21
2.1.1 Perspectivas de Victor Di Marco sobre o Mito da Capacidade	22
2.2 Estigma e Discriminação	27
2.2.1 Perspectivas de Erving Goffman sobre Estigma e Discriminação	29
2.3 O reconhecimento histórico dos Direitos Humanos	31
2.4 Dignidade da pessoa humana e sua conexão com o Direito Internacional dos Direitos Humanos	40
2.5 Visão Atual dos Direitos Humanos	42
2.5.1 O Debate Filosófico Contemporâneo sobre Direitos Humanos	45
2.5.2 Direitos Humanos e a Teoria Crítica	46
2.5.3 Direitos Humanos e a Crítica ao Direito Tradicional	46
2.6 Indivisibilidade dos Direitos Humanos.....	47
2.6.1 A Interdependência dos Direitos Humanos.....	52
2.6.2 Direitos Humanos e Crítica ao Neoliberalismo	53
2.7 Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico: Um Olhar a Partir da Teoria Crítica e da Filosofia da Libertação	54
2.7.1 A Dimensão Histórico-Crítica dos Direitos Humanos.....	55
2.8 O enfrentamento dos estigmas e a proteção dos direitos humanos das PCD's	56
3 ESTATUTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	62
3.1 Os Dispositivos Internacionais e a Garantia do Direito à Educação Inclusiva: Avanços e Compromissos Globais.....	62
3.2 Pessoa com Deficiência: Conceitos e Definições	63
3.3 Histórico e Políticas de Inclusão Escolar e o profissional de apoio	64
3.4 O Papel dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar.....	66
3.5 O que diz o Estatuto da Pessoa com Deficiência sobre o Tema da Inclusão Escolar e o Profissional de Apoio.....	67
3.6 O direito ao Profissional de Apoio na Inclusão Escolar das Crianças com Deficiência nas três esferas, federal, estadual e municipal	69
3.7 Análise do Plano Municipal de Educação de Canoas, RS	80

3.8 Estrutura e funcionamento do apoio às crianças com deficiência na rede municipal de ensino de Canoas/RS em 2025.....	84
3.9 Análise Quantitativa da Inclusão Escolar no Município de Canoas/RS	85
4 DECISÕES JUDICIAIS E EFETIVAÇÃO DA DISPONIBILIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CANOAS E DO RS.....	88
4.1. Número de processos judiciais ajuizados em Canoas/RS, requerendo a disponibilização de profissionais de apoio para crianças PCD.....	88
4.2. Análise de decisões judiciais proferidas pelo Tribunal de Justiça do RS...	90
4.2.1 Agravo de Instrumento nº 5000591-27.2024.8.21.7000 (TJRS).....	91
4.2.2 Apelação Cível nº 5001280-60.2023.8.21.0031 – TJRS	92
4.2.3 Apelação Cível nº 5001280-60.2023.8.21.0031 – TJRS	93
4.2.4 Apelação Cível nº 5002970-87.2019.8.21.0024 – TJRS	93
4.2.5 Apelação Cível nº 5003420-64.2017.8.21.0003 – TJRS	94
4.2.6 Apelação Cível nº 5005342-58.2022.8.21.0006 – TJRS	95
4.2.7 Apelação Cível nº 5005342-58.2022.8.21.0006 – TJRS	96
4.2.8 Apelação Cível nº 5007221-47.2023.8.21.0077 – TJRS	97
4.2.9 Apelação Cível nº 5007549-08.2024.8.21.0023 – TJRS	98
4.2.10 Apelação Cível nº 5010558-12.2023.8.21.0023 – TJRS	98
4.2.11 Apelação Cível nº 5014955-51.2022.8.21.0023 – TJRS.....	99
4.2.12 Apelação Cível nº 5017114-18.2023.8.21.0027 – TJRS.....	100
4.4 Considerações finais sobre a jurisprudência do Tribunal de Justiça do RS	102
5 CONCLUSÃO.....	104
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa 2 – Sociedade e Fragmentação do Direito – do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade La Salle. Tal linha parte da premissa de que o Direito, historicamente construído a partir da lógica do Estado-Nação, correspondeu a uma determinada organização social centrada na soberania, na territorialidade e na produção normativa verticalizada. Contudo, na contemporaneidade, marcada pela globalização, pela fluidez das fronteiras e pela atuação em rede dos diversos atores sociais, observa-se um processo crescente de deslocamento da centralidade estatal na produção e aplicação do Direito.

Nesse cenário, a fragmentação do Direito manifesta-se como resultado de múltiplas forças sociais e interdisciplinares que tensionam os paradigmas jurídicos tradicionais. Emergentes práticas normativas não estatais, processos de juridicização de esferas sociais múltiplas (reais e virtuais), bem como a atuação de sujeitos e coletivos fora dos marcos institucionais do Estado, desafiam os modelos clássicos de legitimidade e eficácia jurídica. A presente investigação alinha-se a esse debate ao abordar criticamente os limites da efetividade jurídica do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) frente às demandas concretas por inclusão escolar de crianças com deficiência.

Tem como objeto de investigação o tema “INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL DE APOIO: EFETIVIDADE DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E ESTIGMA SOCIAL EM CANOAS/RS”, tomando como base a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) - LBI, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência - EPD.

A partir de um enfoque sociológico do Direito, o trabalho analisa a atuação de profissionais de apoio escolar como elemento-chave para a realização do direito à educação inclusiva, destacando os embates entre norma jurídica e realidade social. Nesse processo, destaca-se o papel do estigma e do capacitismo como dimensões simbólicas que atravessam a prática educacional e que, mesmo diante de avanços normativos, mantêm barreiras à plena inclusão. A pesquisa ancora-se em referenciais como Erving Goffman, ao tratar da produção social do estigma, e Victor Di Marco, cuja experiência e elaboração teórica evidenciam os limites da inclusão sob a lógica da normalização.

A análise empírica, com recorte no município de Canoas/RS, articula dados quantitativos sobre matrículas escolares e decisões judiciais do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, revelando a crescente judicialização do acesso ao profissional de apoio como reflexo da insuficiência das políticas públicas. Dessa forma, evidencia-se a tensão entre o Direito positivado e sua materialização, especialmente no campo da educação inclusiva.

Ao situar-se na interface entre Direito, educação e teoria social crítica, esta dissertação propõe-se a contribuir para a reflexão sobre a juridicidade contemporânea, problematizando os limites da normatividade estatal diante de realidades sociais complexas e fragmentadas. Assume, com isso, a tarefa de pensar alternativas normativas e políticas que respondam às demandas por justiça social e dignidade, fora dos marcos tradicionais da centralidade estatal.

Esse estudo é de fundamental importância para compreender os desafios, limites e avanços na implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação inclusiva no Brasil, com foco nos profissionais de apoio escolar como elemento essencial para a concretização desse direito.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também denominado Lei Brasileira de Inclusão - LBI, é um marco na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, tendo como fundamento a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Brasil com status de emenda constitucional.

Essa legislação trouxe inovações significativas ao ordenamento jurídico brasileiro, introduzindo dispositivos que consolidam o direito à educação inclusiva e criminalizam práticas discriminatórias por motivo de deficiência.

Entretanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta barreiras significativas. A falta de profissionais de apoio escolar nas instituições de ensino públicas é um dos principais obstáculos à inclusão.

Esses profissionais desempenham funções cruciais, como assistência em atividades de higiene, alimentação, locomoção e apoio pedagógico, contribuindo para a participação plena do estudante com deficiência no ambiente escolar.

A ausência desses profissionais reflete não apenas um problema de gestão de recursos humanos, mas também um desafio estrutural e cultural que limita a capacidade do sistema educacional de atender às demandas da diversidade.

Nesse contexto, a abordagem da sociologia do direito é utilizada para analisar como os dispositivos legais interagem com as estruturas sociais, revelando os mecanismos que perpetuam a exclusão e a desigualdade, mesmo após a promulgação de leis antidiscriminatórias e inclusivas.

A partir dessa perspectiva, é possível investigar como a legislação é interpretada, aplicada e, em alguns casos, ignorada nas práticas cotidianas das escolas e nos processos judiciais que buscam assegurar o direito à educação.

A pesquisa terá como referência teórica central os conceitos de Erving Goffman sobre estigmatização e discriminação nas interações sociais. A obra de Goffman oferece um arcabouço crítico para compreender como o estigma associado à deficiência molda as percepções e atitudes no contexto escolar e judicial.

Além da dimensão jurídica, a pesquisa está inserida no contexto das Políticas Públicas voltadas para a educação especial no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) será analisada como instrumento orientador para a implementação da educação inclusiva, destacando seus avanços, limitações e sua articulação com as demandas reais do público-alvo.

A análise será enriquecida por uma investigação empírica que examinará o número de crianças PCDs matriculadas na rede de ensino municipal de Canoas, RS, assim como o número de profissionais de apoio disponibilizados e a estrutura das escolas.

Também analisa as ações judiciais movidas por famílias de crianças com deficiência no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, para ter disponível um profissional de apoio e poder matricular seus filhos com deficiência de forma quantitativa e qualitativa.

O objetivo é compreender como essas decisões judiciais refletem ou contrariam os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, bem como identificar os padrões de resposta do poder judiciário às demandas de inclusão.

Além da dimensão jurídica, a pesquisa está inserida no contexto das Políticas Públicas voltadas para a educação especial no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) será analisada como instrumento orientador para a implementação da educação inclusiva, destacando seus avanços, limitações e sua articulação com as demandas reais do público-alvo.

O estudo também dialoga com compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Declaração de Salamanca (1994) e a agenda da UNESCO para a Educação para Todos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma das agências especializadas do Sistema das Nações Unidas, desempenha um papel significativo na promoção da educação, da ciência e da cultura em nível global.

Criada em 1945, o Brasil foi um dos estados fundadores e, desde então, mantém uma relação estreita com a UNESCO, sendo influenciado por seus princípios e diretrizes. Esses ideais são refletidos em diversos dispositivos legais, políticas públicas, programas e ações implementados no país, sobretudo nas áreas de educação, ciência e cultura.

Desde 1963, a UNESCO possui uma representação no Brasil, que inicialmente se situava no Rio de Janeiro. Em 1972, o escritório foi transferido para Brasília, onde permanece até os dias atuais.

Esse escritório tem como principal objetivo apoiar o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas que estejam alinhadas às estratégias globais definidas pelos Estados-membros da UNESCO, com ênfase no contexto da América Latina e do Caribe.

Tal suporte é realizado por meio de projetos de cooperação técnica, em parceria com diferentes níveis de governo e setores da sociedade civil, sempre priorizando iniciativas que contribuam para o fortalecimento das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável e relacionadas às áreas de atuação da UNESCO.

As ações da UNESCO no Brasil são particularmente relevantes no campo da educação inclusiva, ao promover estratégias e diretrizes que buscam garantir o acesso universal à educação de qualidade, reforçando os compromissos estabelecidos em tratados e declarações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e os objetivos da Educação para Todos.

A atuação da UNESCO fortalece a implementação de programas nacionais e locais que dialogam com os desafios educacionais do país, especialmente no que tange à inclusão e à superação de desigualdades estruturais que ainda afetam o sistema educacional brasileiro.

Esse histórico de colaboração entre o Brasil e a UNESCO evidencia a importância das articulações internacionais na formulação de políticas públicas orientadas pelos princípios da inclusão, equidade e desenvolvimento social, essenciais à efetivação do direito à educação para todos, incluindo o público-alvo da educação especial.

Contudo, é necessário problematizar a adoção de referenciais universais, uma vez que tais modelos, embora pautados em diretrizes globalmente reconhecidas, podem incorrer na homogeneização de práticas e na desconsideração das especificidades socioculturais e estruturais dos contextos locais, o que pode limitar sua aplicabilidade e efetividade no âmbito das políticas educacionais nacionais.

Por meio do Decreto nº 8.522, de 25 de agosto de 1982, foi promulgado o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO.

Esse acordo formalizou a parceria estratégica entre o Brasil e a organização internacional, com objetivos específicos voltados para o fortalecimento do desenvolvimento educacional, científico e cultural no país. Dentre as metas estabelecidas no acordo, o art. 1º destaca:

- a) prestar ao Ministério da Educação e Cultura cooperação para o desenvolvimento de atividades consideradas prioritárias pelo Governo, nas áreas de sua competência e no âmbito das linhas de atuação estabelecidas pelos planos a médio prazo da UNESCO;
- b) contribuir para o aperfeiçoamento de pessoal técnico nas áreas da educação e da cultura;
- c) contribuir para os estudos de desenvolvimento técnico do Ministério da Educação e Cultura com vistas à realização de pesquisas, informações e planejamento dos setores educacional e cultural;
- d) reforçar e estreitar a cooperação entre o Brasil e a UNESCO nas áreas técnicas no âmbito da competência da organização;
- e) desenvolver o intercâmbio de experiências e informação com os países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural (Brasil, 1982).

Esses documentos reforçam a responsabilidade do Brasil em garantir o acesso à educação como direito humano fundamental, alinhando-se aos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

O Art. 205 da referida constituição estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Nesse contexto, é responsabilidade do Estado assegurar a garantia do direito à educação de qualidade, reconhecendo-a como um direito inalienável de todos os

cidadãos. Essa prerrogativa é essencial para o exercício pleno dos direitos humanos em sua totalidade, abrangendo tanto os direitos sociais e econômicos quanto os direitos civis e políticos.

Essa declaração evidencia não apenas o reconhecimento formal do direito, mas também a obrigação do Estado de implementá-lo de forma efetiva, especialmente em um país marcado por tradições de desigualdade e exclusão social, como o Brasil.

Reconhecida como um dos marcos fundamentais na promoção da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca de 1994 reafirma os compromissos assumidos pelos países signatários na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

Essa reafirmação tem como foco central a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, promovendo a inclusão como princípio norteador para sistemas educacionais globais.

A Declaração de Salamanca defende que as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, construir sociedades inclusivas e proporcionar educação de qualidade para todos, especialmente para os alunos com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

A implementação de políticas inclusivas reforça a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para atender à diversidade de estudantes, garantindo igualdade de oportunidades no acesso à educação.

No que tange ao público-alvo da Educação Especial, embora possa parecer desnecessário afirmar que esses indivíduos possuem direito à educação, essa reafirmação ainda se mostra indispensável devido à trajetória histórica de exclusão e preconceito enfrentada por essas pessoas.

Essa reflexão evidencia que, apesar dos avanços legislativos e normativos, a luta pela inclusão educacional ainda enfrenta desafios estruturais e culturais que demandam esforços contínuos para assegurar a efetivação desse direito fundamental.

A Educação Especial é definida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

A garantia efetiva do direito à educação depende, entre outros fatores, da implementação de políticas públicas que sejam coerentes com os princípios constitucionais de equidade e justiça social. Essas políticas podem ser compreendidas como um conjunto contínuo de decisões tomadas pelo poder público, voltadas à

preservação do equilíbrio social ou à promoção de transformações estruturais que modifiquem a realidade existente.

No entanto, o processo de formulação e implementação dessas políticas não se dá em um vácuo neutro. Ele é profundamente influenciado por disputas simbólicas e materiais, que envolvem tanto as reações e impactos gerados no contexto social quanto os valores, perspectivas e interesses de grupos que ocupam posições de poder ou exercem influência sobre as instâncias decisórias.

Nesse cenário, uma crítica relevante refere-se à recorrência de práticas clientelistas, que comprometem a universalidade e a eficácia das políticas públicas. O clientelismo, entendido como a utilização da máquina pública para fins de favorecimento político e pessoal, tende a instrumentalizar a política educacional em benefício de interesses particulares, em detrimento das reais necessidades da população.

Tal lógica enfraquece os princípios democráticos e dificulta a consolidação de políticas de Estado, substituindo-as por ações fragmentadas e descontinuadas, frequentemente guiadas por estratégias de curto prazo e pouco comprometidas com os processos de inclusão e equidade. Assim, a superação dessas práticas é condição fundamental para a construção de políticas públicas educacionais consistentes, legítimas e verdadeiramente transformadoras.

Historicamente, o público-alvo da educação especial enfrentou estigmatização, abandono e discriminação. Embora a inclusão escolar seja um direito consolidado no discurso jurídico e educacional, a realidade prática ainda está distante desse ideal, exigindo esforços contínuos para superar barreiras culturais e institucionais que perpetuam a exclusão.

A relevância deste estudo é justificada em três dimensões: profissional-pessoal, ao oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas inclusivas e jurídicas; acadêmico-científica, ao contribuir para o aprofundamento da análise interdisciplinar entre direito, sociologia e educação; e social, ao propor caminhos para que se consiga a efetividade do acesso à educação das crianças com deficiência.

A motivação surge das frequentes denúncias de famílias que enfrentam dificuldades para assegurar o direito de seus filhos com deficiência à educação, muitas vezes devido à falta de conhecimento sobre os direitos previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência ou à ausência ou desconhecimento dos meios para reivindicá-los, principalmente por não saber se tratar de um direito.

O presente estudo investiga a efetividade dos mecanismos jurídicos e institucionais voltados para a inclusão e proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, com foco específico na rede municipal de ensino de Canoas, RS, e enfoque na aplicação do princípio da dignidade humana e da proporcionalidade.

Em suma, esta pesquisa busca não apenas mapear os desafios enfrentados na implementação do direito à educação inclusiva, mas também oferecer reflexões críticas e estratégias para que se consiga a efetividade do acesso à educação das crianças com deficiência, promovendo a inclusão de crianças com deficiência como cidadãos plenos e participativos através da consciência dos pais dessas crianças de que elas têm direito a frequentar a escola.

A análise considera a evolução normativa e jurisprudencial, destacando os avanços promovidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015).

Diante desse cenário, a questão central que orienta este estudo é: até que ponto a legislação brasileira vigente, aliada à atuação dos órgãos públicos e do Judiciário, tem sido eficaz na promoção da inclusão e proteção integral das pessoas com deficiência, garantindo-lhes o pleno exercício de seus direitos fundamentais?

Para responder a essa questão, serão analisados os dispositivos legais e a jurisprudência pertinente, bem como os desafios ainda enfrentados na implementação de políticas públicas efetivas, com as seguintes hipóteses.

- a) A efetividade do Estatuto da Pessoa com Deficiência na promoção da inclusão escolar de crianças com deficiência é comprometida ou limitada pela falta de disponibilidade de profissional de apoio escolar (pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas), em número suficiente nas escolas públicas do Município de Canoas, RS;
- b) É preciso recorrer ao Poder Judiciário para garantir o acesso da criança com deficiência, nos casos de necessidade de disponibilidade de profissional de apoio escolar, nas escolas públicas do Município de Canoas, RS.

Esta pesquisa também tem como objetivo geral analisar a efetividade do Estatuto da Pessoa com Deficiência na promoção do acesso educacional para crianças com deficiência, considerando o impacto do estigma social, a possível falta de disponibilidade de profissionais de apoio escolar nas escolas públicas do Município

de Canoas, RS, e o papel do Poder Judiciário na efetivação da garantia desses direitos.

Busca-se identificar a disponibilidade e a qualidade dos profissionais de apoio escolar nas escolas públicas de Canoas, bem como analisar de que forma a ausência ou insuficiência desses profissionais impacta o acesso e a permanência de crianças com deficiência no ambiente escolar.

Pretende-se investigar a atuação do Poder Judiciário gaúcho em casos de discriminação e negativa de acesso educacional para essas crianças, avaliando a conformidade das decisões judiciais do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul com os direitos assegurados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência em uma análise empírica quantitativa e qualitativa.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa fundamenta-se na análise dos dispositivos legais e institucionais destinados à promoção da inclusão e à garantia dos direitos das pessoas com deficiência (PCD) no contexto brasileiro. A legislação atual configura um marco relevante na consolidação de práticas inclusivas, especialmente na educação. Contudo, persistem obstáculos em sua efetivação que exigem aprofundamento analítico e posicionamento crítico.

A investigação empírica contribuirá para uma melhor compreensão da realidade enfrentada por crianças com deficiência e suas famílias no que se refere ao acesso ao ensino público, especialmente quando há necessidade de acompanhamento por monitores escolares durante todo o período letivo. Além disso, examina-se o papel do Judiciário na garantia desse direito fundamental.

A abordagem crítica adotada permitirá não apenas um diagnóstico das práticas vigentes, mas também a proposição de melhorias baseadas em evidências concretas.

No âmbito pessoal, a motivação para este estudo decorre da experiência acadêmica e profissional no Direito, como advogado, que possibilitou a observação de como famílias em situação de vulnerabilidade, especialmente aquelas com crianças com deficiência, frequentemente se veem resignadas diante de circunstâncias adversas.

Essa realidade decorre, em grande parte, do desconhecimento sobre os direitos assegurados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, da falta de informações sobre os meios para reivindicá-los e da sensação de exclusão social, fatores que perpetuam a discriminação sob uma forma de normalização da situação.

Assim, a pesquisa visa, em primeiro lugar, conscientizar essas famílias sobre o seu direito e a possível violação de seus direitos humanos e, em seguida, fornece orientações para que possam exigir o cumprimento das garantias legais que asseguram a inclusão educacional de seus filhos. Para que esse processo ocorra, é essencial que adquiram conhecimento sobre seus direitos, compreendam o conceito de violação e reconheçam a dimensão de suas garantias legais.

Ao adotar uma perspectiva da Sociologia do Direito, este estudo transcende a análise normativa ao explorar também as implicações sociais e culturais da inclusão educacional. Tal abordagem é essencial para a formulação de políticas públicas e soluções práticas que assegurem uma inclusão genuína, impactando positivamente a vida de milhares de crianças com deficiência e promovendo a integração de suas famílias na sociedade, conforme preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A metodologia desta dissertação compreende três abordagens principais: revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica quantitativa e qualitativa. Estas técnicas serão integradas para proporcionar uma análise abrangente e detalhada da efetividade do Estatuto da Pessoa com Deficiência na promoção do acesso educacional para crianças com deficiência em Canoas, RS.

A revisão bibliográfica constitui a base teórica da pesquisa, permitindo uma compreensão sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência e as implicações do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Serão examinadas obras acadêmicas, artigos científicos, teses e dissertações, além de publicações de organismos nacionais e internacionais que tratam do tema, assim como decisões judiciais.

Esta etapa visa identificar os principais conceitos, teorias e debates relacionados à inclusão escolar e à legislação pertinente, mapear os avanços e desafios na implementação de políticas inclusivas no Brasil e em contextos comparáveis e contextualizar a análise empírica e documental dentro do cenário teórico existente.

A análise documental permitirá a investigação de documentos oficiais e institucionais que regem e influenciam a inclusão escolar de crianças com deficiência. Entre os documentos analisados estão a legislação, O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e outras normas correlatas.

Também serão analisadas as Políticas e Diretrizes Educacionais, através de documentos emitidos pelo Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais

de educação, e outras instituições relevantes, as publicações de órgãos governamentais e organizações não governamentais que monitoram a implementação de políticas inclusivas.

Em conjunto, se fará a análise quantitativa e qualitativa de decisões do Poder Judiciário relacionadas à inclusão escolar de crianças com deficiência, especialmente aquelas provenientes do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

A análise destes documentos visa entender a aplicação prática das normas e diretrizes, bem como identificar possíveis lacunas e barreiras estruturais que impactam a efetividade do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A integração dessas abordagens metodológicas, revisão bibliográfica, análise documental em forma de pesquisa empírica, permitirá uma análise robusta e detalhada da efetividade do Estatuto da Pessoa com Deficiência na promoção da inclusão escolar em Canoas, RS. A combinação de dados teóricos, documentais e empíricos proporcionará uma visão abrangente dos avanços e desafios enfrentados, contribuindo para a formulação de recomendações baseadas em evidências para aprimorar a inclusão escolar de crianças com deficiência.

O relatório de pesquisa está estruturado em quatro capítulos. Após a introdução, no primeiro capítulo, o segundo abordará os direitos humanos, sua evolução histórica e sua abrangência às pessoas com deficiência e o estigma social. No terceiro capítulo, será analisada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no contexto dos dispositivos legais relacionados ao direito à educação do público-alvo da educação especial, além de outros dispositivos nacionais e internacionais correlacionados ao tema e sua aplicação nas três esferas, com foco na cidade de Canoas/RS. O quarto capítulo se dedica à efetividade dos direitos das crianças com deficiência à educação analisando decisões judiciais no estado do Rio Grande do Sul. Em seguida, será apresentada a conclusão. Por fim, são listadas as referências utilizadas na pesquisa.

2 ESTIGMA, CAPACITISMO, DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Com vistas ao enfrentamento do estigma e a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, serão discutidos os seguintes aspectos: a relação entre a dignidade da pessoa humana e o Direito Internacional dos Direitos Humanos; o surgimento da

concepção contemporânea dos direitos humanos introduzida pela Declaração Universal de 1948; as divergências acerca da indivisibilidade dos direitos humanos, especialmente no que se refere aos direitos individuais e aos direitos sociais; o debate sobre a universalização dos direitos humanos em uma sociedade multicultural; e o reconhecimento da diferença como um direito fundamental, capaz de fomentar a criação de normas internacionais destinadas à proteção de grupos específicos.

As interações diárias entre indivíduos com e sem deficiência, conforme abordado por Goffman, em cotejo com a visão de um PCD, Di Marco, são fundamentais para compreender como o estigma se manifesta e se perpetua nos contextos educacionais.

A análise dessas interações permitirá identificar comportamentos e atitudes que tanto reforçam quanto desafiam o estigma. Diante disso, o referencial teórico escolhido para esta dissertação será uma combinação das contribuições de Erving Goffman e Victor Di Marco.

2.1 Capacitismo

O capacitismo é uma forma de discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, baseando-se na ideia de que corpos e mentes não deficientes são superiores. Essa prática está enraizada em estruturas sociais e culturais que marginalizam aqueles que não correspondem à norma estabelecida, manifestando-se de diversas formas, desde atitudes e estereótipos até barreiras institucionais e estruturais.

Além das barreiras físicas e sociais, a discriminação contra pessoas com deficiência também se manifesta por meio do capacitismo, entendido como uma forma de discriminação estrutural que marginaliza essas pessoas ao pressupor que suas vidas são inerentemente inferiores ou menos produtivas. De acordo com (Lourega de Menezes, 2016), a legislação brasileira avançou significativamente no combate ao capacitismo ao estabelecer que “a deficiência não reduz a capacidade civil da pessoa, reforçando sua autonomia e igualdade de direitos”.

A concepção de capacitismo está intrinsecamente relacionada à noção de normalidade imposta pela sociedade. Segundo Goffman (2019, p. 12), o estigma social atribui um valor negativo a determinadas características, resultando na marginalização daqueles que não se encaixam nos padrões convencionais.

O capacitismo se manifesta ao pressupor que pessoas com deficiência devem ser curadas ou adaptadas para atender aos padrões normativos da sociedade, ignorando a necessidade de ajustar o meio social e institucional para garantir a inclusão plena e igualitária (Lourega de Menezes, 2016).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência busca combater o capacitismo ao definir a discriminação como qualquer forma de distinção, restrição ou exclusão baseada na deficiência (Brasil, 2015, p. 27).

O ambiente de trabalho é um dos espaços em que o capacitismo se manifesta de forma mais evidente. Segundo Lourega de Menezes (2016), a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda enfrenta resistências, muitas vezes justificadas por estereótipos que questionam sua produtividade e capacidade (Lourega de Menezes, 2016). Para tanto, é essencial que empresas e instituições promovam a acessibilidade e garantam condições equitativas de trabalho para todos.

A educação inclusiva é um dos principais instrumentos para a superação do capacitismo. O Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que a educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis de ensino, garantindo adaptações e suporte adequado para os estudantes (Brasil, 2015, p. 45).

A luta contra o capacitismo exige não apenas mudanças legislativas, mas também transformações sociais profundas. Goffman (2019, p. 89) enfatiza que a superação do estigma social ocorre por meio da valorização da identidade das pessoas estigmatizadas e da criação de espaços inclusivos. Por isso, o combate ao capacitismo deve envolver tanto políticas públicas quanto a mudança de atitudes individuais e institucionais (Lourega de Menezes, 2016). Somente assim será possível construir uma sociedade verdadeiramente igualitária e inclusiva.

2.1.1 Perspectivas de Victor Di Marco sobre o Mito da Capacidade

No contexto educacional, podemos compreender como o estigma associado à deficiência pode resultar na exclusão social e educacional de crianças, prejudicando sua integração escolar ao analisar a obra de Erving Goffman em conjunto com as considerações de Victor Di Marco, um autor PCD, expressas em sua obra "Capacitismo: o Mito da Capacidade"¹, onde ele compartilha suas experiências e

¹ Di Marco, Victor. Capacitismo: O mito da capacidade (Portuguese Edition). Editora Letramento. 2020. Edição do Kindle.

dificuldades cotidianas desde o nascimento, trazendo uma perspectiva pessoal sobre o (anti)capacitismo,

Victor Di Marco, um autor com deficiência, nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 1996. Filho de pais separados e integrante de uma família com seis irmãos, ele não é o único membro com deficiência, embora seja o único que aborda o tema abertamente. Di Marco escolheu compartilhar esses detalhes para facilitar a compreensão de suas ideias e reflexões, bem como para oferecer uma visão sobre sua vivência corporal. É essencial ressaltar que ele se identifica como um homem branco, gay e com deficiência, e que suas experiências pessoais estão intrinsecamente ligadas a essas identidades. Não pretendendo representar universalmente todas as pessoas com deficiência, Di Marco oferece uma perspectiva valiosa sobre a sociedade através das lentes de uma pessoa com deficiência, o que é fundamental para uma melhor compreensão dos impactos da discriminação e estigmatização enfrentadas.

Eu sempre soube que era diferente, as pessoas não nos deixam esquecer. Os olhares incomodados do meu corpo intruso, do meu corpo que treme quando é para estar parado e para quando tem que se mover.

[...] Ter um corpo com deficiência implica em não ter um corpo, as pessoas acreditam que o que eu tenho é um pedaço, um erro da medicina, um experimento filtrado a pena.

[...] Corpos são conceitos criados a estabelecer limites, circunstâncias planejadas que prescrevem um início, meio e fim. Gosto de começar a falar sobre o conceito de corpo, sobre isso que chamo de casa.

[...] Assisti minha história sendo narrada por verbos de outros, construí verdades na rua, vendo a minha casa-corpo se construir com os tijolos que os outros jogavam nela sem poder dar um pitaco, sem poder escolher sequer se iria ter janelas ou não. Uma casa sem morador se decompõe, e esse corpo que agora sem vida se ergue não mais o é se não um corpo. Sem morador, sem história, sem vida.

Assisti minha história sendo narrada por verbos de outros, construí verdades na rua, vendo a minha casa-corpo se construir com os tijolos que os outros jogavam nela sem poder dar um pitaco, sem poder escolher sequer se iria ter janelas ou não. Uma casa sem morador se decompõe, e esse corpo que agora sem vida se ergue não mais o é se não um corpo. Sem morador, sem história, sem vida. (Di Marco, 2020. p. 8 e 10).

Para Di Marco (2020), o capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas com deficiência, envolvendo todos os que compõem o corpo social em um tecido de conceitos. Ele parte da premissa da capacidade, subordinando corpos deficientes aos considerados normais. Supõe que a corporalidade deve estar alinhada à normalidade e aos padrões estabelecidos. O capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do esperado ou que não atenda aos valores creditados. Ele nega a

pluralidade de gestos e não gestos, sufoca o desejo, extingue a vontade e, assim, retira a autonomia dos indivíduos percebidos como deficientes.

Ele explica que a noção de eficiência, nesse contexto, é definida pelo entendimento do que significa ser eficiente. Em um sistema capitalista, cuja existência depende da desigualdade social, subjetiva e substancial, o capacitismo se alimenta da lei do mais eficiente para controlar e inviabilizar corpos que operam com um ritmo de eficiência diferente. A questão central é a desumanização do corpo com deficiência, rotulado como ineficiente e incapaz. Os termos diferença e normalidade ocupam um espaço crucial para as pessoas com deficiência, construindo uma cultura que considera corpos "normais" como a regra. A afirmação da diferença, para mim, é a existência de outra diferença; não há como me diferenciar a partir de um igual.

Acrescenta que a relação de afeto familiar para a pessoa com deficiência começa no momento em que a sociedade e a família a veem como uma bênção ou um fardo. Esses dois extremos carregam um peso significativo de desumanização. Se somos vistos como ensinadores de alguma lição ou como alguém que "dá trabalho", assume-se, então, uma diferença. Esse marcador da diferença permeia todas as relações familiares com o indivíduo. Além dos mitos do herói e da superação, há também o mito da vitória.

Refere que a família é moldada pela sociedade e, simultaneamente, ajuda a moldá-la. É como se fossem dois espelhos se refletindo, e a pessoa com deficiência se torna um espectador que distorce esses reflexos. Essa relação bilateral de formação família-sociedade é prejudicial não apenas para as PCDs, mas também para os familiares. Forma-se uma imagem de que a criança é definida apenas pela sua deficiência, pois é assim que todos se relacionam com ela. Se a família opera como um primeiro marcador da diferença, a pessoa com deficiência começa a se perceber "diferente" a partir dessa relação.

Há então um segundo momento, o de socialização, que muitas vezes ocorre nas escolas.

Di Marco menciona que a escola, como instituição, opera como um reproduzidor da estrutura da capacidade, do corpo forte e do desenvolvimento infantil baseado em corpos sem deficiência. Se, por vezes, era visto como um aluno "normal", bastava precisar de alguma particularidade para que fosse transformado e colocado no lugar do especial. A palavra especial carrega diversos conceitos, mas em todos eles estão presentes a ideia de uma característica única. Ser especial é um selo que marca uma

diferença. O capitalismo atribuiu esse conceito a diversos outros valores, inclusive podendo ser visto como algo positivo. Porém, a deficiência transita entre a admiração e a negação. Se, por um lado, somos vistos como especiais, por outro, ninguém quer ter a característica que nos faz especiais; em outras palavras, ninguém quer ter uma deficiência. Isso prova que o caráter especial atribuído à pessoa com deficiência é de origem negativa.

A perspectiva de Victor Di Marco sobre o mito da capacidade está diretamente relacionada ao capacitismo estrutural que permeia a sociedade e impede a plena inclusão das pessoas com deficiência. Di Marco (2020, p. 35) destaca que o capacitismo se manifesta na naturalização da exclusão e na desvalorização das potencialidades dessas pessoas, reforçando barreiras que limitam sua autonomia. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a acessibilidade é um direito essencial para garantir a participação social plena, eliminando barreiras físicas e atitudinais (Brasil, 2015). Dessa forma, compreender o capacitismo como um fenômeno estrutural é fundamental para promover a inclusão efetiva.

O mito da capacidade perpetua a ideia de que produtividade e eficiência são critérios absolutos para a valorização do indivíduo na sociedade, marginalizando aqueles que não se enquadram nesse padrão. Di Marco (2020, p. 52) argumenta que essa concepção ignora a diversidade humana e impõe um modelo excludente que desconsidera singularidades. O Estatuto da Pessoa com Deficiência enfatiza que a deficiência não reduz a capacidade civil da pessoa, garantindo seu direito ao exercício pleno da cidadania (Brasil, 2015). Portanto, o combate ao capacitismo requer mudanças estruturais e culturais que reconheçam a diversidade como parte essencial da sociedade.

A acessibilidade, como um direito fundamental, exige uma abordagem interseccional que considere as múltiplas formas de exclusão enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Di Marco (2021, p. 68) destaca que a interseccionalidade é essencial para compreender as desigualdades que atravessam a vida dessas pessoas e construir políticas públicas eficazes. Como preconizado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, a implementação de medidas inclusivas deve abranger todas as esferas sociais, desde a educação até o mercado de trabalho (Brasil, 2015). Dessa forma, políticas públicas bem elaboradas são indispensáveis para garantir a plena integração desses indivíduos.

A concepção de deficiência tem evoluído ao longo dos anos, refletindo avanços nas legislações e políticas públicas. Di Marco (2020, p. 84) aponta que a visão tradicional da deficiência, pautada na limitação individual, precisa ser substituída por um modelo social que reconheça as barreiras impostas pelo ambiente. O Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça que a deficiência não pode ser considerada um fator de incapacidade, mas sim uma característica que deve ser respeitada e valorizada (Brasil, 2015). Isso demonstra que a luta contra o capacitismo exige a transformação das mentalidades e das estruturas sociais para garantir equidade.

Victor Di Marco defende que a concepção capacitista da sociedade é sustentada por uma visão reducionista da capacidade humana, que ignora as diferentes formas de ser e viver. Segundo ele, a sociedade impõe um modelo homogêneo de funcionamento que exclui aqueles que não correspondem às expectativas hegemônicas (Di Marco, 2020, p. 97). O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que a acessibilidade deve ser garantida em todas as esferas sociais, assegurando a inclusão e a participação plena dessas pessoas (Brasil, 2015). Por isso é fundamental que Estado e sociedade promovam mudanças para assegurar a plena integração das pessoas com deficiência.

O mito da capacidade sustenta a exclusão das pessoas com deficiência ao naturalizar padrões que não contemplam a diversidade humana. Di Marco (2020, p. 109) argumenta que essa construção social invisibiliza a experiência dessas pessoas e reforça sua marginalização. O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que a sociedade deve ser estruturada de forma a garantir igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais (Brasil, 2015). Logo, a desconstrução do mito da capacidade requer um esforço coletivo para garantir a inclusão plena.

A acessibilidade é um direito fundamental que precisa ser garantido para que as pessoas com deficiência possam exercer sua cidadania de forma plena. Di Marco (2020, p. 122) enfatiza que a acessibilidade deve ser compreendida como um direito humano, e não apenas como uma adaptação circunstancial. O Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que todas as políticas públicas devem considerar a acessibilidade como um fator essencial para a inclusão (Brasil, 2015). Confirmando, assim que garantir acessibilidade é um passo essencial para combater o capacitismo e promover a equidade social.

O capacitismo se manifesta de diversas formas, desde a exclusão social até a negação de direitos fundamentais às pessoas com deficiência. Di Marco (2020, p. 135) destaca que a discriminação estrutural se reflete na falta de representatividade e nas oportunidades desiguais impostas a essas pessoas. O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que qualquer forma de discriminação baseada na deficiência deve ser combatida por meio de políticas públicas e ações afirmativas (Brasil, 2015). Denota-se que o combate ao capacitismo passa pela transformação das mentalidades e pela implementação de medidas inclusivas.

A luta contra o capacitismo requer um compromisso coletivo para eliminar as barreiras que impedem a plena inclusão das pessoas com deficiência. Di Marco (2020, p. 148) argumenta que a inclusão não deve ser vista como um favor, mas como um direito inalienável que precisa ser assegurado por toda a sociedade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça que a igualdade de direitos deve ser garantida por meio da remoção de obstáculos que limitam a participação social (Brasil, 2015). Entende-se, portanto, que a desconstrução do mito da capacidade é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.2 Estigma e Discriminação

A discriminação contra pessoas com deficiência configura-se não apenas pela aplicação de tratamentos diferenciados em situações que deveriam ser tratadas de maneira igualitária, mas também pela manutenção de barreiras estruturais que dificultam sua inclusão plena. No contexto educacional, essas barreiras manifestam-se na exclusão indireta de crianças com deficiência, perpetuada por estigmas e práticas capacitistas que reforçam desigualdades históricas.

Segundo Goffman (2019, p. 12), o estigma reduz um indivíduo de pessoa completa a alguém marcado e desacreditado, limitando suas oportunidades de participação social. Esse fenômeno é particularmente evidente no ambiente escolar, onde a ausência de sensibilização e formação dos profissionais da educação perpetua atitudes excludentes. A legislação brasileira, por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabelece diretrizes fundamentais para garantir o acesso equitativo à educação, destacando a necessidade de suporte especializado, como a presença do profissional de apoio.

No entanto, a efetividade desse direito ainda enfrenta desafios significativos, relacionados tanto à precariedade das condições estruturais quanto à resistência cultural e institucional.

Nesse cenário escolar vemos que a presença do profissional de apoio desempenha papel fundamental, pois sua atuação possibilita que o aluno desenvolva suas habilidades e participe efetivamente das atividades escolares (MEC, 2018).

A evolução da proteção jurídica dos grupos vulneráveis reflete a transição paradigmática do modelo médico para o modelo social, que reconhece a deficiência como resultado da interação entre as limitações individuais e as barreiras sociais. Bobbio (2004) defende que a expansão dos direitos humanos deve ser acompanhada pela transformação das estruturas sociais e institucionais, garantindo a inclusão plena dos grupos marginalizados. Nesse contexto, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) representa um marco na incorporação do modelo social no direito internacional, reafirmando os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência.

A convenção consagra direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, reafirmando a perspectiva integral dos direitos humanos (Piovesan, 2012). Seu objetivo é promover a igualdade material, respeitando as diferenças e adotando um “processo comunitário participativo” (Wolkmer, 2006, p. 117), essencial para atender às necessidades reais das pessoas com deficiência. Em consonância com Bobbio (1992), essa abordagem demonstra que os direitos humanos não são estáticos, mas sim fruto de um processo histórico e político dinâmico, que exige permanente revisão e aprimoramento para garantir sua efetividade.

A efetividade do direito ao profissional de apoio depende de uma série de fatores inter-relacionados, incluindo investimento, formação profissional e mudança de mentalidade na sociedade. A falta de infraestrutura também se configura como um obstáculo significativo para a inclusão escolar.

A superação do estigma e da discriminação é essencial para que a inclusão escolar se torne uma realidade concreta e efetiva. A garantia do acesso ao profissional de apoio não é apenas um cumprimento de exigência legal, mas também uma forma de promover equidade e justiça social. Conforme assinala a ONU (2016), a educação inclusiva é um direito humano fundamental e sua efetivação contribui para uma sociedade mais justa e democrática. Mais uma vez resta evidente que a implementação das políticas de inclusão exige um compromisso efetivo de todos os

envolvidos no processo educacional, desde gestores até familiares, promovendo uma cultura de aceitação e valorização da diversidade.

2.2.1 Perspectivas de Erving Goffman sobre Estigma e Discriminação

Ao definir o estigma como um atributo que desqualifica socialmente um indivíduo, marginalizando-o e limitando suas oportunidades de participação plena na sociedade, Erving Goffman (2019) fornece uma estrutura essencial para podermos entender como a discriminação e o estigma afetam a inclusão de crianças com deficiência nas escolas e seus efeitos na vida dessas crianças e famílias.

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor — uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Além disso, houve alterações nos tipos de desgraças que causam preocupação. Os estudiosos, entretanto, não fizeram muito esforço para descrever as condições estruturais do estigma, ou mesmo para fornecer uma definição do próprio conceito (GOFFMAN, 2019. p .15).

Por definição, acredita-se que uma pessoa com um estigma não seja completamente humana. Com base nisso, praticam-se várias formas de discriminação que, muitas vezes de maneira automática e sem reflexão, diminuem suas oportunidades na vida. Criamos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e justificar o perigo que acreditamos que ela representa, racionalizando às vezes uma animosidade que se baseia em outras diferenças, como

as de classe social. O estigma é, portanto, na realidade, um tipo especial de relação entre um atributo e um estereótipo (GOFFMAN, 2019. p .19²).

A efetivação do direito ao profissional de apoio na inclusão escolar das crianças com deficiência no Brasil representa um desafio de grande relevância dentro das políticas públicas educacionais. A partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), observa-se um arcabouço normativo que busca assegurar a acessibilidade e o pleno desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Ocorre que a realidade escolar muitas vezes não reflete as diretrizes legais, evidenciando barreiras estruturais e culturais que comprometem a inclusão efetiva. Para compreender essas dificuldades, torna-se fundamental recorrer às perspectivas de Erving Goffman sobre estigma e discriminação, que auxiliam na análise das interações sociais e dos processos que marginalizam as pessoas com deficiência.

A teoria do estigma de Goffman (2019) demonstra como a sociedade categoriza determinados indivíduos com base em atributos considerados desviantes da norma socialmente aceita. Nesse sentido, a deficiência frequentemente é associada a um estigma que reduz a identidade do sujeito a uma característica única, desconsiderando suas potencialidades e capacidades. Por isso, a inserção de um profissional de apoio escolar pode ser vista como um mecanismo de mitigação desse estigma, uma vez que possibilita maior autonomia e participação do aluno com deficiência no ambiente educacional.

A discriminação estrutural enfrentada por crianças com deficiência na escola se manifesta de diversas formas, desde a falta de infraestrutura adequada até a escassez de profissionais qualificados. Segundo Sasaki (2004), a inclusão vai além da simples inserção do aluno no espaço escolar; requer a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas para garantir sua plena participação. Nesse contexto, a figura do profissional de apoio torna-se essencial para assegurar que as barreiras sejam superadas e que a aprendizagem ocorra de forma equitativa.

A legislação brasileira reforça o papel do profissional de apoio como elemento essencial para a promoção da inclusão escolar. De acordo com o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), é dever do Estado fornecer apoio individualizado aos estudantes que necessitem de recursos especializados. Porém, a implementação dessa diretriz encontra entraves significativos, como a falta de capacitação adequada

² Goffman, Erving. Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada (Portuguese Edition) (p. 19). LTC. Edição do Kindle.

e a baixa oferta de profissionais no sistema de ensino, o que compromete a qualidade do suporte oferecido.

O estigma associado à deficiência não se restringe ao ambiente escolar, mas reflete-se nas atitudes e expectativas da sociedade. Goffman (2019, p. 13) enfatiza que o estigma gera um processo de identidade deteriorada, no qual a pessoa estigmatizada é vista primeiramente por sua condição e não por suas habilidades. Sob a ótica escolar, essa estigmatização pode reforçar a exclusão social, dificultando a interação entre os alunos com e sem deficiência e perpetuando barreiras ao aprendizado colaborativo.

O profissional de apoio desempenha um papel crucial na mediação entre o aluno e o ambiente escolar, ajudando a reduzir preconceitos e promover interações mais equitativas.

A abordagem de Goffman sobre estigma também ajuda a compreender a resistência que algumas escolas e profissionais demonstram em relação à inclusão. O receio de lidar com a diversidade, aliado à falta de capacitação adequada, pode levar à reprodução de práticas discriminatórias.

Diante desse contexto, torna-se imperativo que as políticas públicas avancem na direção de uma inclusão escolar efetiva e de qualidade. A garantia do profissional de apoio não deve ser tratada como um favor ou uma medida emergencial, mas como um direito fundamental das crianças com deficiência, conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

2.3 O reconhecimento histórico dos Direitos Humanos

A abordagem histórica é essencial para a compreensão teórica dos Direitos Humanos, pois provavelmente nenhum outro ramo do direito possui uma conexão tão profunda com o passado. Estudar a evolução desses direitos nos permite analisar as diferentes concepções e teorias que surgiram ao longo do tempo e como elas influenciaram a forma como entendemos e protegemos os Direitos Humanos na atualidade.

Através do estudo da história, podemos identificar as lições aprendidas com as lutas passadas e encontrar formas de promover e proteger os Direitos Humanos de maneira mais eficaz no presente e no futuro. Contudo, é importante reconhecer que,

ao focar excessivamente a história nas pesquisas jurídicas, muitas vezes pode acabar resultando em uma abordagem desconectada da realidade contemporânea.

De acordo com Ehrlich (1986), compreender o passado ocorre através do presente, e não o contrário, o que significa que a história do direito pode ser útil no ensino da evolução jurídica, mas não tanto para entender o direito atual. O autor argumenta que, antes de buscar entender eventos distantes, é essencial compreender o que está acontecendo no cotidiano. No entanto, ele admite que compreender a essência do presente requer compreender o passado, uma vez que cada parte do presente contém em si todo o seu passado.

Nesse mesmo sentido, Comparato (2013) destaca que a afirmação dos direitos humanos ao longo da história surge como resultado da dor física e do sofrimento moral, enfatizando que a cada grande ato de violência mundial, a humanidade retrocede, e o arrependimento pelas torturas e massacres coletivos passa a exigir novas regras de conduta para uma vida mais digna.

Além disso, Lafer (2006) afirma que a história dos Direitos Humanos é uma história de luta, enquanto Bobbio (2004) argumenta que os direitos humanos são direitos históricos decorrentes das batalhas enfrentadas pelo homem para alcançar sua emancipação.

Neste contexto, é relevante salientar que a internacionalização dos Direitos Humanos surgiu em resposta às atrocidades cometidas pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial, um evento que representou uma ruptura significativa nos Direitos Humanos previamente consagrados. Portanto, para uma compreensão mais profunda do reconhecimento dos Direitos Humanos no plano internacional, é crucial abordar os eventos históricos que marcaram a construção, evolução, interrupção e reconstrução desses direitos a partir desse ponto de inflexão.

Para entender a origem da concepção do Estado Moderno como ente político soberano, é essencial reconhecer a luta pela defesa da soberania no plano internacional, definida como a "racionalização jurídica do poder" (Matteucci, 1998, p. 1179). Isso significa a capacidade exclusiva do Estado de usar a força por meio de sua autoridade legítima, e essa luta permeou diversos eventos históricos que moldaram os Direitos Humanos.

A soberania do Estado Moderno, por exemplo, foi consagrada pelo Tratado de Paz de Westfália (1648), que pôs fim à Guerra dos Trinta Anos (1618-1648). Este conflito, descrito como o "*primer gran conflicto paneuropeo*" (Schilling, 1999, p. 54),

teve suas raízes nas divergências religiosas entre Católicos e Protestantes. Durante a Era Medieval, segundo Sato (2016), a religião católica transcendia o âmbito da fé, influenciando não apenas a vida cotidiana e social dos indivíduos, mas também fundamentando a ordem jurídica que estruturava a organização política. Nesse contexto, os valores e instituições locais subordinavam-se à força universalista da fé e da instituição da Igreja Católica.

As reformas de Lutero e Calvino na igreja cristã, por sua vez, ameaçavam abalar essa estrutura política e social da Europa, algo que os católicos contra reformistas, representados por Inácio de Loyola, desejavam evitar. No entanto, essa oposição não conseguiu impedir a divisão definitiva da cristandade ocidental no século XVI, resultando na formação de três igrejas confessionais juridicamente separadas: uma luterana, uma calvinista e uma católica (Schilling, 1999).

Após esse episódio, a Europa começou a vivenciar intensos conflitos motivados por questões confessionais, tanto internamente, como no caso da luta dos Huguenotes na França e da Revolução Puritana na Inglaterra, quanto externamente, como exemplificado pela própria Guerra dos Trinta Anos. Especificamente em relação a Jean Bodin, é relevante notar que sua obra principal, "Os Seis Livros da República", foi publicada durante as intensas disputas confessionais entre católicos e protestantes franceses, na segunda metade do século XIV. Os protestantes, conhecidos como Huguenotes, exigiam, entre outras coisas, a limitação do poder do rei através da convocação de conselhos gerais.

Com o objetivo de resolver o impasse das guerras religiosas, Jean Bodin argumentou que a soberania do Estado deveria ser baseada em monarquias hereditárias, estruturadas de tal forma que o rei estivesse subordinado apenas a Deus (Lenz, 2004). Dessa forma, embora existissem limitações específicas ao poder do monarca, como já mencionado, a lei deveria ser obedecida por todos os súditos, uma vez que refletia a vontade divina. Nesse cenário, a estabilidade da soberania passou a ser definitivamente tratada como uma questão que transcendia as disputas religiosas. Tanto os defensores da obediência incondicional aos governantes quanto os que argumentavam pelo direito à resistência contra tiranos passaram a fundamentar suas posições em bases jurídicas, rompendo com a antiga identidade funcional entre Estado e Igreja. Nos países europeus onde o Estado Absolutista se consolidou, observou-se um restabelecimento da ordem e da estabilidade política. No

entanto, a centralização do poder nas mãos dos governantes também gerou desafios para sociedades cada vez mais complexas em termos econômicos, sociais e políticos.

Nesse contexto, emerge a filosofia jusracionalista, que via o ser humano como portador de direitos inatos, independentes de sua condição social ou localização geográfica. Essa filosofia foi a base do liberalismo moderno, influenciado principalmente pelo pensamento de Locke (2015), que defendia que a função do Estado deveria ser apenas garantir a liberdade natural dos indivíduos.

Além disso, é crucial considerar a teoria da separação dos poderes de Montesquieu. Ele propôs a divisão das funções do Estado em três ramos: executivo, legislativo e judiciário. O objetivo dessa divisão era garantir que cada poder operasse de maneira autônoma e independente, prevenindo abusos de poder. Essa estrutura buscava criar um sistema de freios e contrapesos, onde cada ramo do governo pudesse limitar as ações dos outros, assegurando assim a proteção dos direitos individuais e evitando a concentração de poder em uma única entidade ou grupo.

Tanto Montesquieu quanto outros pensadores da época, mesmo não contestando diretamente a autoridade do monarca, reconheceram que a centralização excessiva do poder poderia resultar em um governo tirânico ou insensível às necessidades da população. Logo, era essencial que os governantes também estivessem sujeitos à lei, permitindo que outras instituições políticas pudessem exercer mecanismos de controle.

Esse cenário propiciou as revoluções liberais do século XVIII, especialmente as que ocorreram nos Estados Unidos e na França, ambas influenciadas pelos princípios iluministas e pela neutralidade estatal. Essas revoluções marcaram a transição do Estado Absolutista para o Estado Liberal e originaram a primeira geração ou dimensão dos direitos humanos.

Comparato (2013) observa que a Declaração dos Direitos da Virgínia, promulgada em 16 de junho de 1776 durante a luta pela independência dos Estados Unidos, é um marco público desse nascimento. Seus ideais foram reafirmados na Declaração de Independência duas semanas depois. Na França, sob a mesma influência iluminista e inspirada pela revolução americana, foi promulgada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, no início da Revolução Francesa. Este documento foi o primeiro no país a reconhecer formalmente os direitos de liberdade e igualdade dos seres humanos.

A compreensão da diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais contribui para o aprofundamento teórico da proteção jurídica das pessoas com deficiência. Conforme destaca Sarlet (2006), os direitos humanos representam um conjunto de prerrogativas inerentes à dignidade da pessoa humana, reconhecidos em âmbito internacional e destinados à proteção universal, independentemente da vinculação a determinado ordenamento jurídico nacional. Já os direitos fundamentais dizem respeito aos direitos positivados nas constituições dos Estados, adquirindo eficácia jurídica interna e vinculando diretamente os poderes públicos e privados. Trata-se, portanto, de um recorte dos direitos humanos que encontra respaldo formal na ordem constitucional de cada país.

Para Wolkmer e Leite (2007), essa distinção se torna ainda mais relevante no contexto da emergência dos chamados “novos direitos”, que surgem em resposta a demandas sociais não contempladas pelas categorias tradicionais. Nessa perspectiva, os direitos fundamentais são interpretados como expressão concreta de um processo histórico em constante construção, sendo continuamente ampliados por meio de instrumentos normativos que buscam assegurar a inclusão, a diversidade e a justiça social.

Essas mudanças foram impulsionadas pelas intensas lutas de classes, inspiradas pelo movimento socialista de Karl Marx, que levaram à transição do Estado Liberal para o Estado Social e ao surgimento dos chamados direitos sociais ou direitos humanos de segunda geração, que incluem saúde, educação, trabalho, entre outros.

Contudo, é importante ressaltar que a plena afirmação desses novos direitos sociais ocorreu no século XX, destacando-se a Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919 na Alemanha (Comparato, 2013). Nessa nova configuração, o Estado passou a se preocupar com valores mínimos como o bem-estar social e a distribuição das riquezas sociais.

De acordo com Santos (1997), existe um paradoxo entre os direitos humanos de primeira e segunda geração. O autor argumenta que, enquanto o reconhecimento dos direitos civis e políticos (primeira geração) resultou da luta da sociedade contra o Estado, considerado o principal violador desses direitos, os direitos econômicos e sociais (segunda geração) atribuíram ao Estado a responsabilidade de ser seu principal garantidor.

O reconhecimento dos direitos sociais e econômicos foi "o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do

século XIX" (Comparato, 2013, p. 66). Entretanto, esse mesmo movimento socialista não foi capaz de impedir o fortalecimento dos regimes totalitários durante a década de 1930, especialmente o antissemitismo propagado pela Alemanha Nazista.

Nesse contexto, Arendt (2003) observa que os judeus eram o único elemento intereuropeu em uma Europa organizada em bases nacionais. Além disso, embora os socialistas possuíssem valores ideológicos voltados para a internacionalização do movimento, na prática, estavam muito mais focados em questões domésticas.

O regime totalitário imposto pelo Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP), mais conhecido como Partido Nazista, propôs uma organização social centrada na dominação total dos indivíduos. Esse regime marcou uma ruptura com a tradição, pois, diferentemente de qualquer outro, esforçou-se para eliminar a espontaneidade, a manifestação mais genérica e elementar da liberdade humana (Lafer, 1988, p. 117). Sob o nazismo, os indivíduos não possuíam direitos, apenas deveres em relação à coletividade, negando assim o valor da pessoa humana como fonte da ordem jurídica (Lafer, 1988). Conseqüentemente, o valor atribuído à pessoa humana como fundamento dos direitos humanos, que fazia parte da tradição, foi dilacerado pela ideologia totalitária, tornando os "seres humanos dispensáveis e descartáveis" (Pinto, 2014, p. 21).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do regime nazista, houve a necessidade de reconstruir os direitos humanos, agora mais que nunca baseados no valor supremo da dignidade humana. Foi a partir desse momento histórico que o reconhecimento dos direitos humanos se deslocou da esfera nacional para a internacional, passando a envolver todos os povos (Bobbio, 2004).

Até então, não existia um órgão responsável pela implementação dos direitos humanos no âmbito internacional (Cançado Trindade, 1992), limitando a proteção desses direitos ao plano interno dos Estados. Na ausência de regras específicas sobre a matéria, inúmeros abusos foram cometidos, incluindo os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Diante das atrocidades desse conflito, reconheceu-se a necessidade de proclamar e garantir a aplicação dos direitos humanos em nível internacional, visando ao respeito de padrões mínimos de proteção. Nesse contexto, a comunidade internacional estabeleceu a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, com a meta de preservar as gerações futuras dos flagelos da guerra, por meio de um sistema de segurança coletiva. Baseada na cooperação, a ONU buscava evitar violações dos

direitos humanos, conforme preconizado no artigo 55 da Carta de São Francisco (ONU, 1945).

Art. 55. Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão [...] c) o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (ONU, 1945).

Esse evento é considerado o marco inicial do Direito Internacional dos Direitos Humanos (Ramos, 2012). A Carta de São Francisco, ou simplesmente Carta da ONU, caracteriza-se como um tratado constitutivo de uma organização internacional, cujas disposições são de ordem geral. Embora os Estados-membros da ONU se comprometessem a cooperar para a promoção dos direitos humanos, havia diferenças na compreensão desses direitos entre os Estados.

Nesse cenário, houve importantes avanços no desenvolvimento dos direitos humanos. Entretanto, não existia ainda uma definição concreta de quais direitos humanos deveriam ser protegidos e como isso deveria ser feito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, marcou um esclarecimento por parte da ONU e de seus Estados-membros sobre o que entendiam como direitos humanos e liberdades fundamentais. Junto com a Convenção Internacional sobre a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio, aprovada um dia antes também pela ONU, essa declaração inaugurou a existência dos direitos humanos de terceira geração ou dimensão, conhecidos como direitos dos povos e da humanidade (Comparato, 2013).

De acordo com Pinto (2014), a globalização dos direitos humanos permitiu que intervenções internacionais ocorressem quando os Estados não fossem eficazes na proteção desses direitos por si próprios. Esse processo resultou na criação de diversas normas internacionais, permitindo a responsabilização dos Estados na esfera internacional. Essa mudança trouxe uma preocupação global com os direitos humanos, implicando que os Estados soberanos não poderiam agir de forma independente nessas questões.

Yamato (2014) observa que a definição de crimes contra a humanidade após a Segunda Guerra Mundial gerou uma tensão entre os direitos humanos internacionais e a soberania dos Estados, já que o reconhecimento de direitos fundamentais para todos os seres humanos necessariamente limita a soberania estatal.

Portanto, ficou clara a necessidade de um diálogo constante entre as normas internas dos Estados e o Direito Internacional. Esse diálogo ajudou a redefinir a noção de soberania, pois os Estados não poderiam mais evitar o cumprimento das normas internacionais de direitos humanos, que foram incorporadas aos ordenamentos internos para alcançar objetivos comuns (Alves; Martini, 2017).

Pode-se observar que o reconhecimento dos direitos humanos resulta de uma evolução histórica lenta e contínua, permitindo mudanças de interpretação e a ampliação de seu conteúdo. Além disso, é importante reconhecer que a afirmação desses direitos é, de fato, uma história de luta e combate, muitas vezes custando a vida dos envolvidos.

Antes de avançar, é relevante notar que parte da doutrina recentemente abandonou o termo “geração” por sugerir uma interrupção inexistente na evolução dos direitos humanos, preferindo “dimensão”, que esclarece a coexistência e interdependência dessas dimensões. Esse ponto de vista é apoiado por Cançado Trindade (1997, p. 24), que afirma que “os direitos humanos não se ‘sucedem’ ou ‘substituem’ uns aos outros, mas antes se expandem, se acumulam e fortalecem, interagindo os direitos individuais e sociais”.

Nesse sentido, Ramos (2012) também argumenta contra a interpretação fragmentada do termo “gerações”, recomendando seu afastamento. Assim, o termo “geração” não parece ser a melhor escolha para descrever a evolução dos direitos humanos ao longo da história, pois induz à ideia de substituição em vez de expansão e preservação das conquistas já alcançadas.

A afirmação histórica das várias dimensões dos direitos humanos, no contexto de sua contínua evolução, está em sintonia com a nova configuração do Estado Moderno. Este período é "marcado pela globalização e pelos processos de integração regional, que se destacam por contribuir significativamente para o desenvolvimento dos países integrantes" (Alves; Martini, 2017, p. 239).

Um exemplo marcante disso é o processo de implementação do direito comunitário na Europa. Inicialmente focado em questões econômicas, o fenômeno da integração passou a abranger também os direitos humanos de forma tão consistente que, atualmente, sua observância é um pré-requisito para que um Estado possa ingressar na União Europeia.

Carlos Estevão (2005, p. 87), em suas obras sobre justiça e educação, destaca que a educação é um instrumento essencial para a construção de uma sociedade

justa, sendo a justiça um valor fundamental para a equidade e inclusão social. Segundo o autor, "o acesso à educação de qualidade permite que os indivíduos compreendam seus direitos e deveres, fomentando a cidadania ativa e a transformação social".

Paul Ricoeur, em "O Justo ou a Essência da Justiça", apresenta uma abordagem filosófica sobre a justiça, explorando sua relação com a ética e a moral. Ele defende que "a justiça deve ir além da aplicação estrita das leis, incorporando elementos de equidade e reconhecimento do outro como sujeito de direitos" (Ricoeur, 1991).

Otfried Hoffe, em "O que é a justiça", argumenta que a justiça deve ser compreendida a partir de uma perspectiva kantiana, onde os princípios normativos da razão são essenciais para sua estruturação. O autor propõe "uma justiça baseada na autonomia e na liberdade, enfatizando a importância da igualdade de condições para o exercício dos direitos humanos" (Hoffe, 2006, p. 67).

Alejandro Rosillo Martínez, em "Fundamentação dos Direitos Humanos desde a Filosofia da Libertação", propõe uma análise dos direitos humanos a partir da filosofia da libertação latino-americana. O autor enfatiza a necessidade de considerar os direitos humanos não apenas como uma construção teórica, mas "como um instrumento de emancipação social e política dos povos historicamente marginalizados" (Martinez, 2016).

David Sanchez Rubio, em "Fazendo e Desfazendo Direitos Humanos", aborda as contradições do discurso sobre os direitos humanos, destacando como esses direitos são frequentemente manipulados para atender interesses políticos e econômicos. Ele analisa "o processo de construção e desconstrução dos direitos humanos, apontando para a necessidade de uma perspectiva crítica que considere os impactos do neoliberalismo na sua efetivação" (Rubio, 2015).

Helio Gallardo, em "Teoria Crítica, Matriz y Possibilidade de Derechos Humanos", desenvolve uma abordagem crítica dos direitos humanos, questionando a neutralidade das instituições que os promovem. O autor propõe "uma matriz crítica para o estudo dos direitos humanos, considerando as relações de poder e as desigualdades estruturais que os influenciam" (Gallardo, 2017, p. 95).

A evolução dos Direitos Humanos ao longo da história reflete a interação complexa entre contexto social, político e filosófico. A compreensão desses direitos não pode ser reduzida a uma linha evolutiva linear, pois, como destaca Ricoeur (2006),

a historicidade dos direitos humanos é marcada por contradições e disputas de narrativas, tornando-se um campo de constante reconstrução interpretativa.

Ao abordar a relação entre os direitos humanos e a filosofia da libertação, Rosillo Martínez (2013) destaca que esses direitos devem ser compreendidos a partir das lutas dos grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, os direitos humanos não são apenas um instrumento de proteção, mas também um espaço de reivindicação e resistência. Essa perspectiva é essencial para compreender a desconstrução do modelo liberal tradicional, que via os direitos como garantias formais desvinculadas das condições materiais de existência.

Höffe (2001) contribui para essa reflexão ao demonstrar que a construção dos direitos humanos não ocorre de maneira isolada, mas em uma relação dialógica entre culturas e tradições jurídicas distintas. A universalização dos direitos, portanto, não pode se dar pela imposição de um modelo ocidental, mas pelo reconhecimento da pluralidade de concepções sobre dignidade e justiça. Essa perspectiva desafia a noção tradicional de soberania estatal, pois exige um novo paradigma normativo baseado na interdependência entre os povos.

Por fim, a crítica à concepção tradicional dos direitos humanos encontra eco na obra de Sánchez Rubio (2015), que propõe um processo contínuo de "fazer e desfazer" os direitos. Segundo ele, os direitos humanos não podem ser concebidos como um conjunto estático de normas, mas como um projeto em constante reelaboração, capaz de responder às novas formas de opressão e exclusão que emergem ao longo do tempo. Essa abordagem, ao reconhecer a historicidade e a contingência dos direitos humanos, abre caminho para uma compreensão mais complexa e crítica desses direitos na contemporaneidade.

Dessa forma, a justiça e os direitos humanos são temas complexos que envolvem múltiplas abordagens e interpretações. As contribuições dos autores aqui analisados evidenciam a necessidade de um debate constante sobre esses conceitos, buscando sua concretização em uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4 Dignidade da pessoa humana e sua conexão com o Direito Internacional dos Direitos Humanos

A dignidade humana, embora amplamente discutida por autores clássicos, ganhou novos contornos após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se um pilar

essencial para a afirmação dos Direitos Humanos. Bobbio (2004) ressalta que a evolução dos direitos humanos está diretamente ligada à transformação das estruturas políticas e sociais, e que sua concretização depende de instituições que garantam sua efetividade. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 representa uma resposta às atrocidades cometidas durante o regime nazista, consolidando o reconhecimento explícito da dignidade humana.

Arendt (2003) argumenta que o conceito de pessoa humana está intimamente ligado ao evento histórico que negou aos judeus alemães o direito de terem direitos, sublinhando que a dignidade da pessoa humana não deve ser vista como um pleonasma. A pessoa humana é aquela que possui o direito de ter direitos e cuja personalidade jurídica deve ser garantida.

Sarlet (2009, p. 101) afirma que a dignidade humana é "um elemento integrante [...] da natureza da pessoa humana [...] que se reconhece [...], mas não que possa ser criado ou retirado, já que existe em cada ser humano como algo inerente". Essa perspectiva encontra eco na análise de Bobbio (2004), para quem os direitos humanos são históricos e evoluem conforme as lutas sociais.

A formulação clássica de Kant é destacada como a mais proeminente para o elemento descritivo do seu conteúdo. Para Kant (1986), a dignidade humana baseia-se na autonomia do ser humano, manifestada quando este é capaz de se autodeterminar e agir conforme essa máxima como se fosse uma lei universal, uma qualidade exclusiva dos seres racionais. Seres irracionais, considerados coisas, teriam apenas valor relativo e poderiam ser tratados como instrumentos.

Assim, a dignidade implica que todo ser racional, sendo um fim em si mesmo, não pode ser sujeito ao arbítrio de outra vontade, evitando sua redução a mero objeto (Kant, 1986). Enaltece-se, portanto, a concepção kantiana da dignidade, especialmente no que se refere à proibição da instrumentalização do ser humano. Contudo, critica-se a dependência do critério da racionalidade, que negligencia a necessidade de proteção especial para pessoas com deficiência intelectual.

De modo similar, Rosillo Martínez (2013, p. 98) reforça a necessidade de um olhar libertador sobre os direitos humanos, afirmando que "a dignidade só pode ser compreendida plenamente se inserida em um contexto de emancipação dos povos historicamente oprimidos".

Por sua vez, Sanchez Rubio (2014) critica a instrumentalização política do conceito de dignidade e alerta para o risco de seu esvaziamento sem uma

implementação efetiva: “a dignidade corre o risco de se tornar um slogan sem efeitos práticos, a menos que seja acompanhada de ações concretas de justiça social” (Rubio, 2014, p. 77).

Nesse sentido, Bobbio (2004) destaca que a efetivação dos direitos humanos depende de um sistema institucional capaz de garantir sua aplicação. Ele enfatiza que não basta a proclamação formal dos direitos; é necessário um compromisso real com sua implementação na esfera política e jurídica.

Portanto, a dignidade da pessoa humana, no contexto do Direito Internacional dos Direitos Humanos, não pode ser vista apenas como um conceito filosófico ou jurídico, mas como uma construção histórica e social que requer constante reafirmação e luta para sua efetivação.

2.5 Visão Atual dos Direitos Humanos

A análise dos direitos humanos com base na Declaração Universal de 1948 mostra que foi a partir desse ponto que surgiu a concepção moderna dos direitos humanos, marcada pela sua universalidade e indivisibilidade (Piovesan, 2006). Norberto Bobbio (1992) enfatiza que a positivação dos direitos humanos é um marco essencial para sua efetividade, pois sem a devida incorporação ao ordenamento jurídico, eles permanecem meras aspirações filosóficas.

Importante destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada como uma resolução da Assembleia Geral da ONU, sem força vinculante, atuando apenas como uma recomendação. Com o tempo, o texto da Declaração perdeu sua força jurídica, levando os Estados a não seguirem mais suas diretrizes. Para "revitalizar" o texto da Declaração Universal de 1948, foram criados dois tratados internacionais importantes: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Segundo Bobbio (1992), a efetivação dos direitos humanos está diretamente ligada ao desenvolvimento do Estado democrático, pois a mera proclamação dos direitos não é suficiente para garantir sua concretização.

No contexto do diálogo entre o Direito Internacional e o direito interno sobre direitos humanos, Ramos (2012) utiliza os termos "direitos humanos" e "direitos fundamentais" de forma intercambiável, reforçando a ideia de que ambos são universais e indistinguíveis quanto à origem.

Sarlet (2009) adota essa distinção, considerando "direitos humanos" sob uma perspectiva internacional e "direitos fundamentais" com base nas constituições nacionais. No entanto, ele defende a equiparação entre esses direitos, independentemente de sua origem (interna ou internacional), propondo a construção de um autêntico direito constitucional internacional dos direitos humanos.

Ferrajoli (2011) considera os direitos humanos como uma interseção entre os direitos de personalidade e os direitos de cidadania. Para o autor, os direitos fundamentais são definidos como “os direitos subjetivos atribuídos universalmente a todos os seres humanos em virtude da sua condição de pessoas, de sujeitos de direito e de cidadãos” (Ferrajoli, 2011, p. 27). Ele também se refere aos direitos reconhecidos em tratados internacionais como direitos fundamentais do Direito Internacional. Essa imprecisão terminológica entre os doutrinadores sugere que os termos se referem essencialmente ao mesmo conteúdo, diferindo apenas no plano de consagração (interno ou internacional).

Antes de discutir a atual conjuntura do Direito Internacional dos Direitos Humanos, é essencial definir o que se entende por direitos humanos, embora essa tarefa seja complexa. Tradicionalmente, direitos humanos são definidos como direitos inerentes a todos os indivíduos devido à sua natureza humana intrínseca e inalienável, justificando-se assim sua universalidade (Yamato, 2014).

Apesar dessa divisão, não se pode afirmar que houve uma fragmentação dos direitos humanos, pois ambos os tratados resultaram da mesma resolução (nº 2.200-A, de 16 de dezembro de 1966) e entraram em vigor simultaneamente em 1976. Adicionalmente, a Conferência Internacional de Teerã em 1968 afirmou, em sua carta, a indivisibilidade dos direitos humanos.

Além disso, embora o contexto internacional atual exerça forte pressão para que os Estados ratifiquem tratados de direitos humanos, muitas vezes a ratificação desses tratados não passa de uma fachada adotada por governos que, na prática, continuam a violar os direitos humanos. A ratificação desses tratados, devido ao seu custo relativamente baixo, confere uma suposta legitimidade a governos que usam isso para encobrir condutas desalinhadas com a proteção dos direitos dos cidadãos (Pinto, 2014).

Como ressalta Bobbio (1992), a principal questão não é definir novos direitos, mas sim garantir a eficácia dos direitos já reconhecidos, pois a verdadeira crise dos direitos humanos reside na dificuldade de sua implementação. Bobbio alerta que a

história dos direitos humanos é marcada por um paradoxo: embora sejam constantemente afirmados, são igualmente violados, o que reforça a necessidade de mecanismos jurídicos e institucionais para sua efetiva proteção.

Por outro lado, movimentos sociais têm usado os direitos humanos como uma estratégia de resistência contra direitos privados alinhados com padrões neoliberais. Isso se enquadra na definição de Santos (2002) de globalização contra-hegemônica, que contrapõe dois tipos de globalização: a hegemônica e a contra-hegemônica.

O reconhecimento de um Estado como democrático e atento a questões globais não invalida essa perspectiva, pois tais condutas frequentemente visam a ocupar uma posição de controle na nova configuração de forças globais. Essa tendência fica clara ao analisar a história dos direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial, período em que as políticas de direitos humanos frequentemente serviram aos interesses econômicos e políticos dos Estados hegemônicos (Santos, 1997).

Observa-se que os movimentos sociais globais voltados para a proteção dos direitos humanos se inserem perfeitamente no modelo de globalização contra hegemônica, conhecido como cosmopolitismo. Esse modelo busca soluções globais para problemas que, apesar de manifestados localmente, são reflexos de fenômenos globais localizados.

A globalização hegemônica, por outro lado, não parece interessada em solucionar os impactos locais que dela decorrem. Ao contrário, prevalece o discurso de que todas as localidades devem suportar os efeitos do "triunfo global da modernidade" (Bauman, 2005, p. 13).

Além disso, o debate sobre a existência de valores universais pressupõe, primeiro, o reconhecimento de uma comunidade internacional e, segundo que essa comunidade seja capaz de se organizar de maneira semelhante aos Estados internamente, com um sistema jurídico estruturado por normas vinculantes emanadas verticalmente.

Para isso, é necessário revisar o conceito de soberania conforme desenvolvido no modelo do Estado-Nação de Westfália, para que as leis sejam elaboradas a partir de uma cooperação engajada entre os Estados, uma tarefa complexa. Enquanto a legislação nacional é fruto da prática unilateral de um Estado soberano, a legislação internacional deve abordar questões que vão além dos Estados individualmente, exigindo um diálogo multilateral.

2.5.1 O Debate Filosófico Contemporâneo sobre Direitos Humanos

David Sánchez Rubio (2015), em sua obra *Fazendo e Desfazendo Direitos Humanos*, enfatiza que os direitos humanos são construções históricas e sociais, estando em constante reformulação. Segundo ele, o discurso universalista dos direitos humanos pode ser utilizado como ferramenta de domínio, reforçando estruturas de poder hegemônico. Assim, torna-se imprescindível uma abordagem crítica que reconheça a dinamicidade desses direitos e sua relação com as lutas sociais contemporâneas.

Otfried Höffe (2001) discute a necessidade de uma fundamentação ética para os direitos humanos, argumentando que sua legitimação deve partir de princípios morais universais, como a dignidade humana. Sua perspectiva reforça a importância da construção de um ordenamento jurídico internacional que efetivamente proteja esses direitos, evitando que se tornem meros instrumentos retóricos.

Bobbio (2004), por sua vez, em *A Era dos Direitos*, aprofunda a discussão ao afirmar que a efetivação dos direitos humanos não se dá apenas pela fundamentação teórica, mas principalmente pelo seu reconhecimento jurídico e pela luta política. Para Bobbio, "o problema fundamental dos direitos do homem hoje não é mais o de justificá-los, mas sim o de protegê-los". Essa perspectiva evidencia que a questão central não está apenas na sua proclamação, mas na sua implementação concreta.

Ademais, Bobbio (1992) destaca que a expansão dos direitos humanos acompanha o desenvolvimento histórico e social das sociedades, sendo influenciada por mudanças políticas e avanços tecnológicos. Nesse sentido, ele propõe uma abordagem que compreenda os direitos humanos como uma construção progressiva, a qual exige constante revisão e ampliação para responder às novas demandas da sociedade.

Assim, a contribuição de Bobbio é fundamental para uma compreensão mais ampla dos direitos humanos, pois desloca o foco do debate para a efetiva garantia desses direitos, sem perder de vista a importância de sua fundamentação filosófica e jurídica. Em consonância com as críticas de Sánchez Rubio e a perspectiva ética de Höffe, a abordagem de Bobbio reforça a necessidade de mecanismos concretos de proteção dos direitos humanos, além de um compromisso contínuo com sua expansão e efetividade.

2.5.2 Direitos Humanos e a Teoria Crítica

A teoria crítica oferece uma perspectiva essencial para a compreensão dos direitos humanos, apontando para a relação entre poder, ideologia e estruturação social. Hélio Gallardo (2015), em sua obra *Teoria Crítica, Matriz e Possibilidade de Direitos Humanos*, sustenta que os direitos humanos devem ser analisados dentro das dinâmicas do capitalismo global, onde sua instrumentalização serve a interesses específicos. Para ele, a efetividade dos direitos humanos está condicionada à capacidade dos grupos sociais de resistirem às formas de exploração e domínio impostas pelo neoliberalismo.

Nesse sentido, Paul Ricoeur (2006) propõe uma abordagem hermenêutica dos direitos humanos, enfatizando a necessidade de interpretação e ressignificação dos conceitos jurídicos e filosóficos que fundamentam esses direitos. Para ele, o diálogo entre diferentes tradições e experiências é essencial para que os direitos humanos possam ser compreendidos em sua complexidade e pluralidade.

2.5.3 Direitos Humanos e a Crítica ao Direito Tradicional

A teoria crítica continua a desempenhar um papel fundamental na análise dos direitos humanos, ao evidenciar a relação intrínseca entre poder, ideologia e estruturação social. Segundo Hélio Gallardo (2015), em sua obra *Teoria Crítica, Matriz e Possibilidade de Direitos Humanos*, os direitos humanos devem ser compreendidos dentro das dinâmicas do capitalismo global, onde frequentemente são utilizados como instrumentos de dominação por interesses específicos. Para Gallardo, a efetividade desses direitos depende da capacidade dos grupos sociais de resistirem às formas de exploração impostas pelo neoliberalismo.

Em complemento, Paul Ricoeur (2006) propõe uma abordagem hermenêutica dos direitos humanos, enfatizando a importância da interpretação e ressignificação contínua dos conceitos jurídicos e filosóficos que fundamentam esses direitos. Para ele, o diálogo entre diferentes tradições e experiências culturais é essencial para uma compreensão mais profunda e plural dos direitos humanos.

Norberto Bobbio, em sua obra *A Era dos Direitos* (2004), contribui significativamente para esse debate ao argumentar que a questão fundamental dos direitos humanos não é apenas sua fundamentação filosófica, mas sim sua efetivação.

Bobbio sustenta que a principal tarefa contemporânea não é justificar os direitos humanos, mas garantir sua concretização na prática social e política. Segundo ele, a expansão e o reconhecimento dos direitos humanos estão diretamente ligados ao desenvolvimento das democracias e ao fortalecimento das instituições que asseguram a sua proteção.

Ainda segundo Bobbio (1992), em *O Tempo da Política*, os direitos humanos emergem historicamente a partir da luta contra o autoritarismo e a opressão, sendo resultado de um processo contínuo de construção social e política. Para ele, a efetivação dos direitos humanos requer não apenas um arcabouço jurídico sólido, mas também uma cultura política que promova valores democráticos e de respeito à dignidade humana.

Dessa forma, a abordagem crítica dos direitos humanos, aliada à visão pragmática de Bobbio, aponta para a necessidade de compreender esses direitos não apenas como princípios normativos, mas como realidades concretas que dependem da ação coletiva e da transformação das estruturas sociais. A articulação entre teoria crítica e institucionalização dos direitos humanos revela-se essencial para enfrentar os desafios impostos pelo contexto contemporâneo, marcado por desigualdades crescentes e pelo avanço de políticas que buscam restringir direitos fundamentais.

O debate contemporâneo sobre direitos humanos revela a necessidade de um olhar crítico e dinâmico, que reconheça a complexidade dessas questões e a importância das lutas sociais na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.6 Indivisibilidade dos Direitos Humanos

Embora a definição dos direitos humanos possa carecer de robustez intelectual, conforme previamente mencionado, a implementação dos direitos humanos de primeira dimensão não enfrenta grandes obstáculos, já que, em geral, basta que o governo não interfira na vida dos indivíduos.

As maiores controvérsias estão relacionadas ao reconhecimento e à efetivação dos chamados direitos sociais (direito ao trabalho, à saúde, à educação etc.), considerados direitos humanos de segunda dimensão. Ao contrário dos direitos e liberdades individuais, esses direitos exigem uma ação positiva do Estado para serem realizados.

Como observa Bobbio (1992, p. 27), "o problema fundamental da nossa época não é mais o de fundamentar os direitos do homem, mas o de protegê-los". Essa consideração é fundamental para compreender o papel do Estado na efetivação dos direitos sociais, pois sem políticas públicas e mecanismos de proteção, tais direitos permanecem como meras declarações normativas sem eficácia prática.

As divergências em torno do reconhecimento dos direitos sociais como direitos humanos refletem a realidade atual de um mundo dominado pelo sistema capitalista, que contribuiu para a disseminação da ideologia neoliberal, representada pelos ensinamentos de Popper (1967) e Hayek (1978). Popper argumenta que nenhum valor social ou histórico deve prevalecer sobre o individualismo, considerando o indivíduo um fim em si mesmo.

Assim, a liberdade individual é vista como a base de toda a sociedade contemporânea, não justificando qualquer interferência estatal em nome da igualdade efetiva. Da mesma forma, Hayek (1978), ao defender a liberdade individual, vê qualquer forma de justiça social como retrógrada e não reconhece os direitos sociais como fundamentais.

Com base nesses argumentos, poder-se-ia inferir que os direitos sociais desconsideram a liberdade e a capacidade do indivíduo, uma vez que, sendo um fim em si mesmo, ele alcançaria o sucesso exclusivamente por seu próprio mérito. No entanto, tais considerações são equivocadas. O indivíduo não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas sim como parte de um contexto social, cultural e histórico que molda toda a sua vida em sociedade.

Conforme Bobbio (2004, p. 10) ressalta, "a passagem dos direitos do homem do plano filosófico ao plano jurídico é uma das maiores conquistas da nossa civilização". Isso indica que os direitos sociais não podem ser considerados meras benesses estatais, mas sim conquistas fundamentais para a concretização da dignidade humana. Da mesma forma, a liberdade não pode ser considerada o valor supremo de uma sociedade, pois muitas injustiças são cometidas em seu nome. A ideia de que os indivíduos são livres e atingem o sucesso apenas por sua liberdade de agir estabelece distinções vistas como naturais para explicar a marginalização das minorias, sem levar em conta que isso ocorre justamente devido ao contexto histórico, social e cultural. Bobbio (1992) enfatiza que os direitos humanos são uma construção histórica e, como tal, sua efetivação está diretamente relacionada ao desenvolvimento das sociedades e ao avanço das instituições democráticas.

É necessário advertir que a ideologia neoliberal avança sem considerar as lições da história, que demonstraram a incapacidade do livre mercado em solucionar os problemas que precederam a grande depressão econômica, culminando na quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929. Além disso, a criação do Estado de bem-estar social, onde o Estado começou a intervir na vida social e econômica, foi essencial para a própria sobrevivência do capitalismo (Azevedo, 2000). Assim, o papel do Estado na promoção dos direitos sociais não deve ser visto como uma interferência indevida, mas como uma necessidade para assegurar a justiça social e a igualdade de oportunidades.

Um episódio recente que reforça a insensatez do neoliberalismo foi a crise econômica de 2008, a maior crise do mercado financeiro mundial desde a recessão de 1929, desencadeada pela quebra do Lehman Brothers, um dos bancos mais tradicionais dos Estados Unidos, cuja carteira de ativos estava ancorada em empréstimos hipotecários de alto risco. Embora a falência do banco possa ser atribuída à conduta irresponsável e gananciosa de seus gestores, destaca-se também o cenário de desregulamentação estatal que prevalecia sobre o mercado norte-americano em determinados aspectos. O próprio ex-presidente Barack Obama, durante sua campanha eleitoral, associou a ganância de Wall Street com a irresponsabilidade de Washington (referindo-se às falhas regulatórias) como fatores geradores da crise³.

Dessa forma, a concepção dos direitos humanos não pode ser dissociada de uma perspectiva histórica e social. Os direitos sociais não representam um ataque à liberdade individual, mas sim um mecanismo necessário para garantir a equidade e a dignidade humana.

Como assinala Bobbio (2004, p. 20), "o futuro dos direitos do homem não depende mais da sua justificação, mas sim da sua realização". Assim, é imperativo que os Estados adotem políticas eficazes para assegurar que tais direitos não permaneçam apenas no campo das declarações, mas se tornem uma realidade concreta para todos os cidadãos. Eventos dessa natureza ratificam a injustiça de um sistema capitalista baseado apenas na ideia do livre mercado, uma vez que o custo

³ Nesse sentido, ver TRABALHO Interno. Direção: Charles H. Ferguson. Produção: Charles H. Ferguson e Audrey Marrs. Narração: Matt Damon. [S.l.]: Sony Pictures Classics, 2010. 1Documentário (108 min). Título Original: Inside Job.

das grandes crises financeiras é dividido com toda a sociedade, sendo a parcela mais pobre da população a mais prejudicada nessas situações.

Isso fica evidente quando inúmeros trabalhadores perdem seus empregos devido à instabilidade econômica manifestada em períodos de recessão, enquanto os altos executivos dos grandes bancos, como no caso do Lehman Brothers, mantêm suas fortunas intactas. Além disso, a ideia de um Estado mínimo, tão defendida pelo paradigma neoliberal, perde relevância quando são as próprias instituições financeiras que solicitam socorro aos cofres públicos antes de terem sua falência decretada.

Marques Neto (2010) argumenta que o modelo neoliberal visa romper com a tradição de acumulação de direitos, tanto em termos individuais quanto coletivos, promovendo um retrocesso em relação ao período anterior à declaração de direitos, quando as leis se limitavam a prescrever obrigações e estabelecer sanções para transgressões. De acordo com o autor, o neoliberalismo emerge de agentes econômicos e substitui a suposta igualdade formal do liberalismo clássico por uma competição de mercado desigual, que acaba por substituir a própria lei e promover a exclusão social.

Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo neoliberal desconsidera a concepção moderna de direitos, a qual se baseia na ideia de que não deve haver retrocesso em relação às conquistas constitucionais estabelecidas (Azevedo, 2000). Além disso, a defesa do neoliberalismo é frequentemente justificada pela noção de que ele seria a única alternativa viável no contexto da globalização, tratando-se de um efeito inevitável a ser aceito por indivíduos e Estados. Isso faz com que o neoliberalismo se oponha à visão contemporânea da democracia.

Neste viés, é importante destacar que, além da visão antiga e formal de democracia, que se limita às eleições e ao voto secreto, a filosofia política contemporânea ampliou a compreensão de democracia para incluir o governo por meio do debate (Sen, 2011). A imposição totalitária do modelo neoliberal restringe o debate público sobre o assunto, o que configura uma clara manifestação antidemocrática, especialmente quando se considera que a globalização envolve uma gama de questões que vão além dos aspectos econômicos.

Como Bobbio (2000, p. 21) argumenta, a democracia não pode ser reduzida a um conjunto de regras procedimentais, mas deve englobar também a ampliação do espaço de participação cidadã e a efetividade dos direitos fundamentais.

A complexidade das sociedades globalizadas tem possibilitado o surgimento de um número crescente de atores não estatais, que buscam influenciar áreas que anteriormente eram prerrogativa exclusiva dos Estados. Esse fenômeno exige um debate aprofundado sobre a implementação de uma governança global (Koskenniemi, 2011). Para Bobbio (1992, p. 48), o advento de novos sujeitos políticos e jurídicos no cenário internacional reforça a necessidade de uma teoria da democracia que leve em conta a interdependência entre os Estados e a crescente influência de organismos supranacionais na determinação das regras de convivência global.

Bobbio (2004, p. 67) alerta que a efetivação dos direitos humanos no cenário global passa pela superação do monopólio estatal sobre a definição de normas, exigindo o reconhecimento de um pluralismo jurídico que abarque instâncias transnacionais de deliberação e fiscalização.

Bobbio (2004, p. 89) aponta que, no contexto da globalização, a legitimidade do direito não pode mais ser fundamentada apenas na autoridade estatal, mas deve derivar de um processo de construção coletiva que reflita a diversidade de interesses e valores presentes na sociedade internacional. Reconhece-se, portanto, que o Estado já não detém o monopólio sobre a definição e promoção do bem público.

A implementação de uma governança global requer a plena participação de atores não estatais (Milani; Solinís, 2002), o que também se aplica à produção normativa. Neste contexto, é fundamental considerar que o direito estatal não pode mais ser visto como o único mecanismo de regulação social. A visão tradicional monocentrista, que considera o Estado como o único criador legítimo de normas jurídicas, dá lugar à policentricidade.

Como Arnaud (2007, p. 146) observa, este fenômeno surgiu para contestar a ideia de que todo direito emana exclusivamente do Estado. Bobbio (1992, p. 105) corrobora essa visão ao afirmar que o pluralismo jurídico é uma consequência direta da fragmentação do poder político e da crescente interdependência entre sociedades e instituições além das fronteiras nacionais.

Embora seja desafiador identificar os atores não estatais adequados para participar do processo decisório sobre a definição dos direitos humanos, restringir essa tarefa apenas aos Estados, que ocupam diferentes posições de poder, contraria a perspectiva contemporânea de uma governança global democrática. Bobbio (1986, p. 56) destaca que a universalização dos direitos humanos requer uma constante

revisão dos mecanismos de sua proteção, com a inclusão de novos atores no cenário global e a superação dos entraves impostos pela lógica da soberania absoluta.

Uma possível abordagem para resolver eventuais discordâncias no debate público sobre direitos humanos, o que é compreensível, é focar na rejeição de violações claras e evidentes desses direitos. Esta estratégia remete ao conceito de "construção negativa dos direitos humanos" descrito por Yamato (2014, p. 20), que se baseia na tipificação de crimes contra a humanidade após a Segunda Guerra Mundial.

Conforme Bobbio (1992, p. 137), a fundamentação ética dos direitos humanos não está em sua origem, mas na necessidade de garantir sua eficácia, pois "a questão central não é tanto saber quais são os direitos humanos, mas como protegê-los de forma eficiente". Em outras palavras, mesmo que não seja possível chegar a um consenso sobre quais direitos devem ser promovidos, é essencial alcançar um acordo sobre os direitos que devem ser minimamente respeitados.

2.6.1 A Interdependência dos Direitos Humanos

A interdependência dos direitos humanos é um dos princípios fundamentais que regem sua compreensão contemporânea. Como bem pontua Wolkmer (2001), os direitos humanos não devem ser analisados isoladamente, pois sua efetividade depende de uma abordagem sistêmica, onde direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais são interligados e se reforçam mutuamente.

Neste sentido, Höffe (2001) também corrobora essa perspectiva ao destacar que a democracia não pode ser reduzida à garantia formal de liberdade política, pois depende também da efetivação de direitos sociais que assegurem condições mínimas de igualdade. Essa discussão é aprofundada por Rubio (2011), que argumenta que os direitos humanos não são meras declarações normativas, mas sim processos dinâmicos de luta e reconstrução social, nos quais a indivisibilidade e interdependência são condições essenciais para sua concretização.

A partir dessas reflexões, percebe-se que a divisão entre direitos de diferentes gerações é uma construção artificial, uma vez que a efetivação dos direitos políticos e civis depende diretamente das condições materiais proporcionadas pelos direitos econômicos e sociais. Logo, não há autêntica liberdade sem condições dignas de existência, e não há plena cidadania sem mecanismos que garantam a igualdade substantiva (Flores, 2009).

Norberto Bobbio (1992) amplia essa discussão ao destacar que o progresso dos direitos humanos está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento histórico das instituições democráticas. Para o autor, a efetividade dos direitos não depende apenas de sua proclamação formal, mas também da capacidade das sociedades em consolidar mecanismos jurídicos e políticos que garantam sua aplicação concreta. Ademais, Bobbio (2004) argumenta que a transformação da sociedade e a amplificação dos direitos humanos decorrem de um processo histórico de lutas e conquistas, no qual os direitos de gerações anteriores servem de fundamento para a formulação de novos direitos. Dessa maneira, é possível afirmar que a interdependência dos direitos humanos não é apenas um princípio normativo, mas também um imperativo histórico e político.

Essa reflexão também conduz à necessidade de considerar os desafios contemporâneos dos direitos humanos. Como Bobbio (1992) adverte, a globalização e as novas dinâmicas políticas e econômicas exigem uma revisão dos paradigmas tradicionais dos direitos humanos, de modo a incorporar demandas emergentes como a proteção do meio ambiente, os direitos das futuras gerações e a inclusão digital. Essa evolução demonstra que a interdependência dos direitos humanos é um princípio dinâmico, que se adapta às mudanças históricas e sociais.

Diante do exposto, ao reconhecer a interdependência dos direitos humanos, reafirma-se a necessidade de um compromisso coletivo com sua efetivação. A luta pelos direitos humanos não se esgota na elaboração de normativas ou na discussão teórica sobre sua fundamentação, mas exige a construção de estruturas institucionais e políticas que garantam sua realização na prática, sua efetividade.

2.6.2 Direitos Humanos e Crítica ao Neoliberalismo

A matriz do pensamento crítico acerca dos direitos humanos é indispensável para compreendê-los como um processo histórico e dinâmico, que deve ser constantemente revisitado para não se tornar um instrumento de manutenção de desigualdades.

Conforme Gallardo (2015), a teoria crítica dos direitos humanos busca desvelar as contradições do discurso liberal, que muitas vezes separa a liberdade política da igualdade econômica, gerando um sistema que favorece a concentração de riquezas e a exclusão social. Por sua vez, Bobbio (1992) argumenta que os direitos humanos

não são dados, mas conquistados historicamente, e sua efetivação depende da luta política e da institucionalização de garantias efetivas. A seu turno, Alejandro Rosillo Martinez (2019) adverte que a filosofia da libertação oferece uma importante contribuição ao pensamento jurídico ao centrar a discussão na situação concreta dos sujeitos historicamente marginalizados.

Isso confirma que a crítica ao neoliberalismo como obstáculo à efetivação dos direitos humanos se faz necessária para compreender a necessidade de um modelo que priorize a justiça social e a distribuição equitativa de riquezas.

2.7 Direitos Humanos e Pluralismo Jurídico: Um Olhar a Partir da Teoria Crítica e da Filosofia da Libertação

A problemática da universalização dos direitos humanos, quando analisada sob a perspectiva do pluralismo jurídico, demanda uma abordagem que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que também questione as estruturas hegemônicas de poder que moldam a concepção contemporânea de direitos.

Segundo Wolkmer (2001), o pluralismo jurídico surge como uma resposta às limitações do positivismo jurídico tradicional, que insiste em uma visão monolítica do direito. Ao reconhecer a existência de múltiplos sistemas jurídicos coexistindo em um mesmo espaço social, a teoria do pluralismo jurídico amplia a compreensão dos direitos humanos para além das normas formais do Estado, considerando também as práticas normativas das comunidades tradicionais, dos movimentos sociais e das organizações populares.

A questão que se impõe, nesse contexto, é como conciliar essa pluralidade normativa com a necessidade de proteção universal da dignidade humana. Para Rosillo Martinez (2015), a filosofia da libertação oferece uma abordagem alternativa ao deslocar o centro da discussão dos direitos humanos para as práticas sociais de resistência e emancipação. Ele argumenta que a defesa dos direitos deve partir dos oprimidos, daquelas cujas experiências históricas e sociais foram marginalizadas pelas grandes narrativas universalistas do Ocidente.

Bobbio (2004) também destaca a relevância da transformação dos direitos humanos de uma mera declaração de princípios para uma efetiva prática política e jurídica. Para ele, "os direitos do homem não são uma realidade consolidada, mas uma meta a ser atingida" (Bobbio, 2004, p. 17). Essa perspectiva reforça a

necessidade de um compromisso contínuo na defesa e promoção desses direitos, reconhecendo que sua efetividade depende de um esforço coletivo e institucional para superar as desigualdades estruturais e as resistências políticas que frequentemente impedem sua plena realização.

2.7.1 A Dimensão Histórico-Crítica dos Direitos Humanos

Ricoeur (2006) nos lembra que a construção dos direitos humanos não pode ser desvinculada de suas condições históricas de produção. A ideia de universalidade, tão cara às declarações internacionais, esconde muitas vezes um processo de exclusão, onde a voz dos subalternos é sistematicamente silenciada.

Essa crítica ressoa no pensamento de Norberto Bobbio, que enfatiza a importância da historicidade dos direitos humanos e de sua constante evolução em resposta às transformações sociais. Para Bobbio (1992), "a questão fundamental não é tanto a fundamentação dos direitos humanos, mas sua efetiva realização" (p. 24). Nessa linha, Bobbio (1992) defende que os direitos humanos devem ser entendidos como o resultado de lutas políticas e sociais, destacando que "a história dos direitos do homem é a história de sua progressiva conquista" (p. 18). Essa abordagem reforça a ideia de que os direitos humanos não são estáticos, mas sim construções sociais que evoluem com o tempo.

Esse ponto de vista também é compartilhado por Flores (2007), que argumenta que os direitos humanos são, antes de tudo, produtos históricos e políticos, e que sua validade não pode ser medida apenas por critérios formais e legais. Para ele, os direitos devem ser compreendidos como "práticas de luta", ou seja, processos dinâmicos e em permanente construção.

Percebe-se que a concepção dos direitos humanos como um processo em constante transformação nos leva a uma visão mais pragmática e menos essencialista, permitindo sua adaptação às necessidades emergentes das sociedades contemporâneas. Bobbio (1992, p. 20) destaca que a consolidação dos direitos humanos depende mais da ação política do que da especulação filosófica: "o problema dos direitos humanos hoje é um problema de garantia, não de justificativa". Essa ênfase na realização concreta dos direitos reforça a necessidade de mecanismos institucionais e políticos eficazes para sua proteção e ampliação.

Portanto, ao considerar os direitos humanos sob uma ótica histórica e política, aproximamo-nos de um entendimento mais realista e aplicável, que reconhece a importância das lutas sociais e das reivindicações políticas na sua efetivação.

A abordagem de Bobbio contribui significativamente para essa reflexão ao enfatizar que o verdadeiro desafio não reside na justificativa teórica dos direitos, mas em sua implementação prática.

2.8 O enfrentamento dos estigmas e a proteção dos direitos humanos das PCD's

A proteção dos direitos das pessoas com deficiência no contexto dos direitos humanos representa uma evolução histórica significativa, marcada pelo reconhecimento da dignidade humana como pilar central das normativas internacionais.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a soberania estatal vem sendo relativizada para permitir uma ampliação do alcance dos direitos fundamentais, garantindo a inclusão e a igualdade de oportunidades para grupos vulneráveis (UNESCO, 2015).

No cenário internacional, diversos tratados e convenções reforçam a necessidade de políticas públicas inclusivas para garantir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco ao reafirmar o direito de todos à educação, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas (UNESCO, 1994).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reforça que a acessibilidade e a igualdade de oportunidades são prerrogativas fundamentais para a efetiva inclusão social. Nesse sentido, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) enfatiza a necessidade de sistemas educacionais mais flexíveis, capazes de atender à diversidade dos alunos.

O Brasil, em conformidade com os dispositivos internacionais, estruturou uma série de normativas para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 consolidou princípios fundamentais de igualdade e não discriminação, prevendo a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade (Brasil, 1988).

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforçou a necessidade de garantir o acesso universal à educação, respeitando a diversidade (Brasil, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, consolidou a obrigatoriedade da oferta de educação especial como parte do sistema regular de ensino (Brasil, 1996).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu o compromisso com a acessibilidade, prevendo recursos pedagógicos adaptados às necessidades dos alunos. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidou direitos já previstos em tratados internacionais, estabelecendo diretrizes para a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (Brasil, 2015).

Diante desse panorama, percebe-se que a legislação nacional e internacional converge para a consolidação de uma sociedade mais inclusiva. No entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios estruturais e culturais que demandam ações coordenadas entre governo, sociedade civil e setor privado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, marcou um marco significativo no reconhecimento e proteção dos direitos humanos, consolidando a universalidade desses direitos.

Piovesan (2006, p. 75) defende que este instrumento representou a transição de uma visão limitada dos direitos humanos, geralmente restrita a contextos nacionais, para um conceito global, universal e indivisível. Essa evolução reflete a transformação das relações internacionais, que passaram a reconhecer a dignidade humana como um valor fundamental para todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade ou status social.

Ele aponta a relevância da Declaração como uma norma global que estabeleceu parâmetros para a criação de políticas públicas de direitos humanos em diversos países, tornando-se a base para as constituições modernas. O autor destaca que a Declaração não apenas promoveu uma universalização dos direitos, mas também influenciou a elaboração de convenções e tratados internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos.

Contudo, a aplicação universal desses direitos nem sempre foi simples, dada a diversidade de contextos políticos, econômicos e culturais dos países. Ramos (2012) observa que, embora a Declaração tenha sido um marco na proteção dos direitos

humanos, sua implementação enfrenta desafios concretos, especialmente em países que possuem regimes políticos autoritários ou com uma longa tradição de violação de direitos.

O autor ainda explica que a adaptação dos direitos humanos a diferentes realidades exige uma interpretação flexível, de modo a compatibilizar os direitos universais com as especificidades locais. Ramos (2012) também ressalta que a persistência de desigualdades sociais e econômicas tem sido um obstáculo para a plena concretização dos direitos humanos, refletindo a complexidade de se tornar universal a sua aplicação em contextos diversos.

A tensão entre a universalidade e a relatividade dos direitos humanos continua sendo um ponto de debate crucial no campo acadêmico, pois, enquanto alguns defendem uma aplicação rígida, outros consideram as particularidades culturais e políticas de cada nação na implementação desses direitos.

A relação entre "direitos humanos" e "direitos fundamentais" também suscita discussões importantes. Segundo Ferreira Filho (2011), ambos os termos, embora utilizados de forma intercambiável, possuem implicações distintas no contexto jurídico. A diferença reside no fato de que os direitos fundamentais são garantidos pelas constituições nacionais e, portanto, estão diretamente ligados à soberania do Estado, enquanto os direitos humanos possuem uma dimensão internacional, sendo assegurados por normas de caráter global (Ferreira Filho, 2011).

Esclareceu que essa distinção é particularmente relevante para o estudo da jurisprudência internacional, uma vez que as violações de direitos humanos podem ser discutidas em tribunais internacionais, enquanto as infrações aos direitos fundamentais estão sujeitas aos tribunais nacionais. A integração entre esses dois conceitos, no entanto, é essencial para o fortalecimento da proteção jurídica dos indivíduos, uma vez que ambos visam garantir a dignidade e a liberdade. Essa distinção não impede que os direitos fundamentais sejam tratados como um desdobramento dos direitos humanos em muitos sistemas jurídicos.

Sarlet (2009) argumenta que a consideração dos direitos humanos dentro dos sistemas constitucionais de cada país é uma forma de internalizar os princípios globais, conferindo-lhes um status normativo mais robusto no contexto nacional. O autor destaca ainda que, enquanto os direitos fundamentais estão consagrados nas constituições e nas legislações nacionais, os direitos humanos necessitam de uma abordagem mais ampla e internacional para garantir sua aplicação em uma escala

global. Aponta que “a eficácia dos direitos humanos depende da cooperação entre os sistemas jurídicos internacionais e os locais, a fim de garantir que a dignidade humana seja preservada em qualquer contexto político.” Nesse sentido, a inter-relação entre os dois conceitos é vista como uma estratégia para assegurar a eficácia dos direitos humanos em níveis global e local. Além disso, a caracterização dos direitos humanos como direitos naturais, inalienáveis e universais também é um ponto de debate.

Yamato (2014) defende que a noção de direitos humanos como direitos naturais é problemática, especialmente em um contexto de crescente globalização e de interdependência entre as nações. A autora sugere que a concepção de direitos humanos precisa ser mais dinâmica, para acompanhar as mudanças sociais e políticas. Segundo ela, “a ideia de que os direitos humanos são naturais e inalienáveis se confronta com a realidade da prática jurídica, onde o cumprimento desses direitos depende da vontade política dos Estados e de um sistema internacional de monitoramento.” Esse aspecto revela a tensão entre a teoria e a prática, pois, embora os direitos humanos sejam universalmente reconhecidos, sua implementação prática depende, muitas vezes, de políticas públicas nacionais que nem sempre refletem o compromisso com esses direitos.

Nesse sentido, Santos (2002) adota uma perspectiva crítica sobre a universalização dos direitos humanos, propondo uma análise mais profunda sobre as implicações da globalização. A autora questiona se o conceito de direitos humanos é verdadeiramente universal ou se ele é, na prática, um reflexo das dinâmicas de poder global. Para Santos (2002), a globalização trouxe uma reconfiguração das relações internacionais e, muitas vezes, as convenções internacionais sobre direitos humanos são utilizadas para legitimar a agenda de países mais poderosos, impondo suas próprias visões culturais e políticas sobre os países em desenvolvimento. Assim, a autora propõe uma visão mais “contra-hegemônica”, que desafia as normas dominantes e busca garantir que os direitos humanos sejam aplicados de forma justa e equitativa, respeitando as diferentes realidades culturais e sociais.

A crítica de Santos (2002) é complementada pela análise de Pinto (2014), que aborda a evolução das convenções internacionais sobre direitos humanos. Pinto (2014, p. 58) argumenta que, ao longo das décadas, a comunidade internacional buscou superar as falhas do sistema de proteção dos direitos humanos, introduzindo novos instrumentos jurídicos, como as Convenções sobre Tortura e a Convenção contra o Racismo. No entanto, o autor alerta para a limitação dessas convenções,

especialmente quando se trata de países que não cumprem suas obrigações internacionais. Pinto (2014) ainda sugere que, embora os tratados internacionais sejam fundamentais, sua eficácia depende da ação concreta dos Estados, que devem garantir que os direitos humanos sejam respeitados dentro de suas jurisdições.

Por outro lado, Ferrajoli (2011) apresenta uma visão otimista sobre a universalização dos direitos humanos, considerando que a integração de novos tratados e acordos internacionais, bem como o fortalecimento das organizações internacionais, tem contribuído para uma proteção mais eficaz dos direitos humanos. De acordo com o autor, a construção de um sistema internacional que possibilite a aplicação efetiva desses direitos é uma das maiores conquistas da comunidade internacional no século XXI. Ferrajoli (2011) defende que a construção de um “direito humano global” deve ser vista como uma prioridade, já que ela cria um sistema de responsabilidades compartilhadas entre os Estados, as organizações internacionais e a sociedade civil.

Contudo, a implementação desse sistema global de direitos humanos não é simples. Luhmann (2016) afirma que a globalização dos direitos humanos exige uma revisão profunda do conceito de soberania estatal, pois as fronteiras nacionais não podem mais ser um obstáculo à implementação de normas globais. O autor propõe que, em um mundo interconectado, a proteção dos direitos humanos deve ser vista como um esforço conjunto de todos os países, que precisam superar a visão tradicional de soberania, substituindo-a por uma perspectiva de “cooperação global”. Luhmann (2016, p. 97) escreve que “não se trata mais de garantir a soberania interna dos Estados, mas de promover uma cooperação internacional para assegurar os direitos humanos de todos os indivíduos”. Assim, a proposta de uma soberania compartilhada, focada na proteção dos direitos humanos, surge como um desafio importante para a arquitetura política global contemporânea.

Essa perspectiva é reforçada por Bauman (2005), que, ao analisar a “modernidade líquida”, discute a necessidade de uma reorganização do sistema jurídico global. Para Bauman (2005), a globalização exige uma reconfiguração das relações entre os Estados e a sociedade mundial, de forma que as normas globais de direitos humanos possam ser aplicadas de forma eficaz. Ele observa que a “modernidade líquida” impõe novos desafios, já que as tradicionais noções de soberania e autonomia dos Estados não se adequam à dinâmica atual de interdependência e mobilidade global. A necessidade de um sistema jurídico

internacional mais fluido e adaptável é crucial para garantir que os direitos humanos sejam respeitados em um contexto globalizado e plural.

Diante disso, há de se considerar a revisão da soberania, proposta por Luhmann (2016), como uma etapa essencial para a construção de um sistema jurídico global eficaz, capaz de enfrentar as desigualdades globais e garantir a proteção dos direitos humanos. A criação de um sistema de direitos humanos mais robusto e interconectado, que seja capaz de responder aos desafios da globalização e da interdependência, é um passo fundamental para promover a justiça social no século XXI.

De acordo com Sen (2011), a universalização dos direitos humanos não pode ser apenas uma questão de normatividade, mas deve também envolver uma transformação das práticas sociais e políticas em nível global, para que todos os indivíduos possam desfrutar da plena proteção desses direitos.

No capítulo a seguir analisa-se a transformação e evolução que vem ocorrendo com os Direitos Humanos no Brasil, com foco nos direitos das pessoas com deficiência e sua proteção internacional e nacional, que culminou com a sanção do Estatuto da Pessoa com Deficiência, decorrente também das disposições constitucionais de 1988, permitindo que leis internacionais fossem incorporadas ao sistema jurídico brasileiro.

3 ESTATUTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A evolução dos direitos humanos ao longo da história reflete uma constante busca pela ampliação da cidadania e pelo reconhecimento da dignidade humana. Se em um primeiro momento a preocupação se concentrou na garantia dos direitos civis e políticos, com o tempo a agenda dos direitos humanos expandiu-se para abarcar direitos sociais, econômicos e culturais.

Nesse contexto, a proteção das pessoas com deficiência emergiu como uma questão fundamental, impulsionada por movimentos sociais e pelo desenvolvimento de marcos legais internacionais e nacionais.

A compreensão da deficiência como uma questão de direitos humanos tem sido essencial para combater a exclusão e promover a inclusão social. A adoção de convenções internacionais e leis específicas, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um avanço na construção de uma sociedade mais justa e acessível.

Este capítulo busca explorar os principais conceitos e desafios relacionados à inclusão das pessoas com deficiência, abordando desde definições fundamentais até políticas públicas de acessibilidade, educação e combate ao capacitismo.

3.1 Os Dispositivos Internacionais e a Garantia do Direito à Educação Inclusiva: Avanços e Compromissos Globais

A partir da Constituição Federal de 1988, avançou-se na formulação de normativas que asseguram direitos educacionais às pessoas com deficiência, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Essas normativas representam um avanço na garantia da inclusão educacional, mas também desafiam as instituições a implementarem a educação inclusiva de maneira efetiva (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um grande e importante marco jurídico ao garantir o direito à educação para todos, sem discriminação, e ao definir

que o Estado deve oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A evolução legislativa seguiu e sobreveio o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, que reafirmou o direito das crianças e adolescentes à educação e exigiu do Estado a oferta de atendimento especializado para estudantes com deficiência (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, consolidou a perspectiva inclusiva ao dispor sobre a obrigatoriedade da oferta de atendimento educacional especializado no ensino regular, garantindo adaptações curriculares e ações pedagógicas voltadas às necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

Para Sasaki (2004), "a LDB significou um salto qualitativo na educação especial, pois consolidou a educação inclusiva como um princípio e não mais como uma ação isolada". Com essa lei, a inclusão passou a ser uma diretriz nacional obrigatória.

O avanço mais significativo nesse contexto ocorreu em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que fortaleceu a ideia de que os estudantes com deficiência deveriam ser atendidos em salas regulares, com apoio especializado complementar (BRASIL, 2008).

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, reafirmou a obrigatoriedade do acesso pleno à educação em todos os níveis de ensino e impôs medidas para a adaptação das instituições educacionais (BRASIL, 2015).

Observa-se, assim, que houve uma constante evolução na legislação brasileira rumo à efetiva inclusão educacional das pessoas com deficiência.

3.2 Pessoa com Deficiência: Conceitos e Definições

A definição de pessoa com deficiência tem evoluído ao longo do tempo, refletindo mudanças nos paradigmas sociais e legais.

Inicialmente tratada sob uma perspectiva biomédica, que se concentrava nas limitações físicas e mentais do indivíduo, a concepção de deficiência passou a ser compreendida sob o modelo social, que enfatiza as barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade na limitação da participação dessas pessoas.

Por sua vez, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), atualmente em vigor, estabeleceu que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 3).

Essa definição está alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que influenciou diretamente a legislação brasileira (Lourega de Menezes, 2016).

Com essa redação, a legislação reforçou a necessidade de adaptações para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades, eliminando barreiras e promovendo a plena participação das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida.

Objeto desta pesquisa, um dos principais desafios na inclusão de pessoas com deficiência é o de sua inclusão na educação.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que a educação inclusiva deve ser garantida em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015, p. 45). As políticas educacionais de inclusão foram fortalecidas pelo Estatuto, que prevê medidas de apoio como profissionais de suporte escolar e adaptações curriculares (Lourega de Menezes, 2016).

A evolução do conceito de deficiência, trazida com o Estatuto, refletiu em uma mudança paradigmática do modelo médico para o modelo social, destacando a responsabilidade da sociedade em criar condições para a efetiva inclusão e garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência.

A legislação brasileira tem avançado na promoção da igualdade e no combate à discriminação, mas desafios ainda persistem na transformação das práticas sociais e culturais.

Porém, não podemos olvidar que para conseguir chegar a uma inclusão efetiva, se faz necessário um compromisso coletivo para a eliminação de barreiras, com a garantia de acessibilidade e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

3.3 Histórico e Políticas de Inclusão Escolar e o profissional de apoio

Como visto, a inclusão escolar de crianças com deficiência exige a articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas eficazes. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), LPD, estabelece a obrigatoriedade do profissional de apoio como elemento essencial para garantir a participação equitativa desses alunos no ambiente escolar (Brasil, 2015).

Contudo, a efetividade desse direito enfrenta desafios estruturais e culturais que limitam sua implementação plena.

O conceito de inclusão escolar vai além da presença física do aluno com deficiência na escola regular. No cenário escolar, a presença do profissional de apoio desempenha papel fundamental, pois sua atuação possibilita que o aluno desenvolva suas habilidades e participe efetivamente das atividades escolares (MEC, 2018).

A legislação brasileira estabelece que o profissional de apoio é um direito da pessoa com deficiência, garantindo sua autonomia e acesso ao aprendizado em condições igualitárias (Brasil, 2015). Todavia, há um descompasso entre a previsão legal e a realidade escolar.

Fatores como o estigma e a discriminação dificultam a plena implementação da inclusão escolar. Segundo Goffman (2019), o estigma é um atributo socialmente desvalorizado que gera exclusão e marginalização.

A formação dos professores e profissionais de apoio é um fator essencial para a efetividade da inclusão. A falta de conhecimento sobre as especificidades das deficiências e as estratégias pedagógicas inclusivas gera insegurança e reforça a resistência à presença desses alunos no ensino regular.

Ou seja, a efetividade do direito ao profissional de apoio na inclusão escolar das crianças com deficiência depende de uma série de fatores inter-relacionados. A implementação dessa política exige não apenas vontade política, mas também investimento, formação profissional e mudança de mentalidade na sociedade como um todo.

Garantir o acesso ao profissional de apoio não significa apenas cumprir uma exigência legal, mas também promover equidade e justiça social. Conforme assinala a ONU (2016), a educação inclusiva é um direito humano fundamental e sua efetivação contribui para uma sociedade mais justa e democrática.

A efetividade do direito ao profissional de apoio na inclusão escolar das crianças com deficiência no Brasil requer uma abordagem integrada e sistêmica. A Lei Brasileira de Inclusão é um marco importante, mas sua plena aplicação depende do

compromisso de todos os envolvidos no processo educacional. A superação do estigma e da discriminação é essencial para que a inclusão se torne uma realidade concreta e efetiva.

3.4 O Papel dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar

A atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, tão importantes para efetivar a inclusão dos alunos PCDs, tem emergido como uma necessidade crescente frente à expansão do número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares.

Segundo Lopes e Mendes (2023), esses profissionais surgiram como uma figura nova, distinta dos professores especializados, e têm assumido funções essenciais no cotidiano escolar, tais como apoio nas atividades básicas de higiene, alimentação e locomoção, além de auxiliar em questões comportamentais e pedagógicas dos estudantes com deficiência.

No entanto, apesar da relevância, esses profissionais frequentemente enfrentam condições precárias de trabalho, com baixa remuneração, alta rotatividade e pouca ou nenhuma formação específica para as funções desempenhadas.

Além disso, o estudo apontou problemas como a falta de clareza sobre as atribuições específicas do cargo, o que pode prejudicar significativamente o processo de inclusão escolar e o desenvolvimento dos estudantes atendidos.

A pesquisa ainda ressalta a necessidade urgente de regulamentação clara das atribuições, exigências mínimas de formação, e melhorias nas condições de trabalho, incluindo supervisão contínua e capacitação adequada.

Destaca-se também a importância de que esses profissionais sejam integrados a uma rede mais ampla de apoio escolar, evitando assim sobrecargas e inadequações na atuação cotidiana (LOPES; MENDES, 2023).

Esses fatores ressaltam a complexidade do processo de inclusão escolar e a imprescindível necessidade de políticas educacionais efetivas que assegurem não apenas o acesso, mas também a qualidade do suporte prestado aos alunos com deficiência, para que seja realmente permitida e implantada a inclusão dos alunos PCD na rede escolar de ensino.

3.5 O que diz o Estatuto da Pessoa com Deficiência sobre o Tema da Inclusão Escolar e o Profissional de Apoio

A inclusão escolar de crianças com deficiência no Brasil tem se consolidado como um tema central nas políticas públicas, especialmente após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Essa legislação reforça a necessidade de garantir acesso, permanência e aprendizagem adequada para todos os alunos, independentemente de suas condições, assegurando-lhes um suporte pedagógico eficaz. A presença do profissional de apoio torna-se fundamental para a efetivação desse direito, viabilizando uma inclusão real e significativa.

Nesse sentido, a legislação busca superar barreiras históricas que sempre impediram a plena inclusão escolar das crianças com deficiência. A segregação e a falta de infraestrutura adequada são apenas alguns dos desafios enfrentados, exigindo mudanças estruturais e culturais nas instituições de ensino.

Conforme Goffman (2019), o estigma associado à deficiência pode resultar em exclusão social, tornando a presença do profissional de apoio ainda mais necessária para combater preconceitos e facilitar a inserção desses alunos no ambiente escolar.

Ao garantir o direito ao profissional de apoio, o Estatuto da Pessoa com Deficiência promove um modelo educacional baseado na equidade e no respeito às diferenças.

A inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como a simples matrícula do aluno com deficiência na escola regular, mas sim como um processo contínuo de adaptação e suporte, garantindo sua participação ativa no aprendizado.

Para tanto, é essencial que haja investimentos em formação docente e na adaptação dos espaços escolares, tornando-os acessíveis e funcionais para todos (Brasil, 2015).

Ademais, é importante destacar que a efetividade do direito ao profissional de apoio depende da implementação adequada dessa política pública. Muitas escolas ainda enfrentam desafios para contratar e capacitar esses profissionais, o que compromete a inclusão de alunos com deficiência.

Outro aspecto relevante é a responsabilidade do Estado na efetivação desse direito. A Constituição Federal de 1988 estabelece que é dever do poder público garantir educação para todos, sem discriminação.

Todavia, a realidade muitas vezes contrasta com o que está previsto na legislação, uma vez que a falta de investimentos e a escassez de profissionais capacitados dificultam a inclusão plena dos alunos com deficiência (Brasil, 1988).

A necessidade de um olhar mais atento à formação dos profissionais de apoio também se faz presente. Muitas vezes, esses profissionais não possuem capacitação específica para atender às demandas dos alunos com deficiência, o que compromete a qualidade do atendimento prestado.

Assim sendo, torna-se evidente que a legislação, apesar de ser um marco importante para a inclusão, ainda enfrenta desafios em sua implementação. Para que o direito ao profissional de apoio seja plenamente garantido, é necessário um esforço conjunto entre governo (em suas três esferas, federal, estadual e municipal), escolas e sociedade, assegurando que todos os alunos tenham condições reais de aprendizado.

Diante desse panorama, a garantia do direito ao profissional de apoio precisa ser acompanhada de políticas públicas eficazes que assegurem a contratação e a capacitação desses profissionais. O investimento na formação continuada e no suporte pedagógico adequado é essencial para que a inclusão escolar deixe de ser apenas um discurso e se torne uma realidade concreta para todos os estudantes com deficiência.

Além do mais, é necessário repensar a estrutura das escolas para que sejam, de fato, inclusivas. Isso envolve não apenas a presença do profissional de apoio, mas também a adaptação dos currículos, a *utilização* de tecnologias assistivas e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão.

Nesse cenário, a presença do profissional de apoio não deve ser vista como um favor ou uma concessão, mas sim como um direito fundamental do aluno com deficiência para que possa ter acesso pleno ao ensino em todos os níveis.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que o suporte adequado deve ser garantido a esses estudantes, possibilitando sua participação plena no meio escolar. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esse direito seja plenamente efetivado na prática (Brasil, 2015).

A implementação desse direito também passa pelo reconhecimento da importância da inclusão escolar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando a escola se torna um espaço verdadeiramente acessível para todos, independentemente de suas limitações, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para conviver com a diversidade

Portanto, a presença do profissional de apoio na educação inclusiva deve ser encarada como um investimento na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais inclusiva.

As políticas públicas precisam ser efetivas e garantir que os direitos assegurados pela legislação sejam cumpridos, permitindo que os alunos com deficiência tenham uma experiência escolar enriquecedora e significativa. Sem isso, corre-se o risco de perpetuar um modelo educacional excludente e desigual.

Em síntese, a efetividade do direito ao profissional de apoio na inclusão escolar depende de múltiplos fatores, que vão desde a regulamentação clara de sua função até a sua formação e capacitação adequadas.

A legislação brasileira já avançou significativamente nesse aspecto, mas ainda há desafios a serem superados para garantir que o acesso à educação seja, de fato, universal e inclusivo. Apenas com um compromisso real com a inclusão será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático e acessível a todos.

3.6 O direito ao Profissional de Apoio na Inclusão Escolar das Crianças com Deficiência nas três esferas, federal, estadual e municipal

Como referido o Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD estabelece diretrizes claras para assegurar uma educação inclusiva, reforçando o papel do profissional de apoio como elemento essencial nesse processo.

A concretização dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à implementação e fiscalização dessas políticas. Logo, se faz necessário analisar a efetividade dessa legislação para compreender em que medida ela tem sido aplicada e quais entraves ainda precisam ser superados.

A inclusão escolar é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 e reforçado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência e sua concretização depende de um conjunto de ações coordenadas entre os entes federativos.

A União, os estados e os municípios devem atuar de forma conjunta para assegurar a disponibilidade de profissionais qualificados, adaptação curricular e acessibilidade nas escolas.

É nesse contexto que a figura do profissional de apoio se torna essencial, pois sua presença contribui diretamente para a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

O profissional de apoio à inclusão escolar é definido pelo EPD como aquele responsável por auxiliar a criança com deficiência em suas atividades diárias, garantindo-lhe autonomia e dignidade.

A educação inclusiva exige um planejamento pedagógico adaptado às necessidades individuais dos alunos, o que reforça a necessidade de um suporte especializado.

De acordo com a LBI, cabe às instituições de ensino promoverem a formação continuada de seus profissionais, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Brasil, 2015).

A descentralização administrativa, no Brasil, transfere para os municípios a responsabilidade de gerenciar a educação básica, o que inclui a implementação das medidas de inclusão escolar. Entretanto, muitos gestores municipais enfrentam dificuldades na alocação de recursos para a contratação e formação de profissionais de apoio.

A efetividade do direito ao profissional de apoio passa, portanto, pela necessidade de um compromisso real dos gestores públicos com a inclusão. O aumento de recursos destinados à educação especial e o aprimoramento das políticas de formação são medidas essenciais para garantir a plena aplicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Dessa forma, avançar na inclusão escolar significa não apenas garantir o acesso, mas também assegurar condições adequadas para a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos.

Embora esta dissertação esteja ancorada no campo do Direito, especialmente na análise normativa sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência, é

fundamental considerar dados empíricos e análises oriundas da área da educação para compreender a efetividade da legislação na prática.

Nessa esteira, analisam-se dois artigos oriundos da educação, o primeiro artigo se trata de um artigo publicado na Revista da Educação, através do SCIELO⁴, tendo como título *Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?*.

Segundo o artigo, a política de inclusão escolar no Brasil tem se intensificado desde 2008, refletindo-se em um aumento expressivo das matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares. O salto de 110.536 matrículas em 2002 para mais de 1 milhão em 2019 evidencia o avanço no acesso à educação para o público-alvo da educação especial¹. Contudo, essa ampliação quantitativa não foi acompanhada de uma estrutura normativa e institucional capaz de garantir as condições adequadas para a permanência e a participação plena desses estudantes no ambiente escolar. Um dos principais gargalos identificados nesse processo refere-se à atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE).

Uma pesquisa qualitativa, de natureza multicaso, realizada em cinco municípios brasileiros (três na Bahia e dois em São Paulo), por meio da constituição de grupos focais com 30 profissionais, revelou a precariedade das condições de trabalho, a ausência de regulamentação da função e a sobreposição de papéis assumidos por esses agentes². Os dados indicam que, em muitos casos, os PAIE são os únicos responsáveis pelo acompanhamento de alunos com deficiência, desempenhando funções que vão desde cuidados básicos (higiene, alimentação e locomoção) até o apoio pedagógico direto – mesmo sem formação específica para tal. Tal cenário explicita a fragilidade das políticas públicas de inclusão e revela a existência de uma lógica de fragmentação e informalidade no interior das instituições escolares.

A pesquisa também evidenciou a ausência de critérios uniformes para a contratação desses profissionais. Nenhum dos municípios investigados utilizava a nomenclatura “profissional de apoio escolar” conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), e as exigências de formação variavam amplamente³. Em municípios como “Lince”, sequer havia exigência de escolaridade mínima, enquanto em outros, como “Santa Clara”, era requerido ensino médio completo e idade mínima de 21 anos.

⁴ <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/>

A diversidade de nomenclaturas (“auxiliar”, “cuidador”, “monitor”) e a carência de diretrizes claras comprometem a identidade da função e dificultam sua profissionalização. Esse panorama tem contribuído para a judicialização crescente da garantia de apoio escolar, uma vez que famílias, diante da omissão estatal, recorrem ao Poder Judiciário como mecanismo compensatório⁴, agravando a fragmentação do sistema jurídico-educacional.

No plano administrativo, apenas um dos municípios investigados realizava a seleção dos PAIE por meio do setor de educação especial. Nos demais, as contratações ocorriam por empresas terceirizadas, em processos marcados pela ausência de diálogo institucional e orientação prévia. Tal estrutura informal repercute diretamente na atuação desses profissionais, que frequentemente iniciam suas atividades sem sequer conhecer suas atribuições. A falta de formação inicial e continuada, aliada à rotatividade, à desvalorização salarial e à sobrecarga de funções, acarreta altos níveis de insatisfação e prejuízos à qualidade do serviço prestado.

Do ponto de vista sociológico, a atuação dos PAIE se insere em um campo de juridicização difusa e de responsabilização moral e individualizada da inclusão escolar⁵, fenômeno que espelha a fragmentação do papel do Estado como garantidor dos direitos fundamentais. A lacuna normativa identificada em relação às suas funções concretas reforça a lógica do desvio de função e da precarização, revelando a tensão entre o discurso da inclusão e sua implementação no cotidiano escolar. Embora a LBI (Lei nº 13.146/2015) tenha reconhecido a necessidade da presença de profissionais de apoio, ela o faz de maneira genérica, sem estabelecer parâmetros normativos vinculantes que assegurem sua formação, contratação e supervisão adequadas⁶.

É possível identificar uma dimensão de gênero e classe social subjacente à composição desse grupo profissional: entre os 30 participantes, 27 eram mulheres, com experiências anteriores concentradas em setores como comércio, telemarketing e serviços gerais. Essa feminização, associada à baixa remuneração e à pouca valorização institucional, contribui para a manutenção de uma lógica assistencialista e informal, que compromete o caráter técnico-pedagógico da atuação desses profissionais.

Em suma, o estudo do artigo demonstrou que, apesar dos avanços no reconhecimento da importância dos PAIE para a efetivação do direito à educação inclusiva, persiste um vazio institucional quanto à sua regulamentação. A ausência de

normatização clara, a diversidade de práticas municipais e a terceirização sem supervisão pública fragilizam a política de inclusão e refletem a fragmentação do Direito em um contexto de reconfiguração do papel estatal. Torna-se urgente, portanto, o redesenho das políticas públicas de inclusão, com a definição de diretrizes nacionais para a atuação dos PAIE, formação continuada, valorização profissional e integração intersetorial. Apenas com tais medidas será possível garantir um suporte eficaz às crianças com deficiência, em consonância com os princípios da dignidade humana e da justiça social.

O segundo artigo da educação analisado tem como título *Análise do Censo Escolar 2020: um panorama sobre a educação especial na educação básica no Brasil*, de Marcondes et al. (2024), publicado no *European Journal of Special Education Research*⁵ se encaixa ao tema, justamente por fornecer um panorama pormenorizado sobre a realidade da educação especial no Brasil, com base no Censo Escolar de 2020.

A pesquisa evidencia que muitos sistemas de ensino ainda carecem de suporte especializado, destacando que apenas uma parcela reduzida das escolas brasileiras dispõe de profissionais qualificados para atender estudantes com deficiência.

Essa constatação é essencial para esta dissertação, pois reforça a distância entre o arcabouço legal e sua implementação concreta nas instituições de ensino, contribuindo para uma análise mais crítica e fundamentada da efetividade das políticas inclusivas.

Muitos sistemas de ensino ainda carecem desse suporte especializado. Segundo Marcondes *et al* (2024, p. 16) indicam que apenas uma parcela reduzida das escolas brasileiras conta com profissionais qualificados para atender a essa demanda.

A ausência desses profissionais compromete a inclusão efetiva, pois os docentes, muitas vezes, não possuem formação específica para lidar com determinadas deficiências.

A educação inclusiva exige um planejamento pedagógico adaptado às necessidades individuais dos alunos, o que reforça a necessidade de um suporte especializado. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, cabe às instituições de

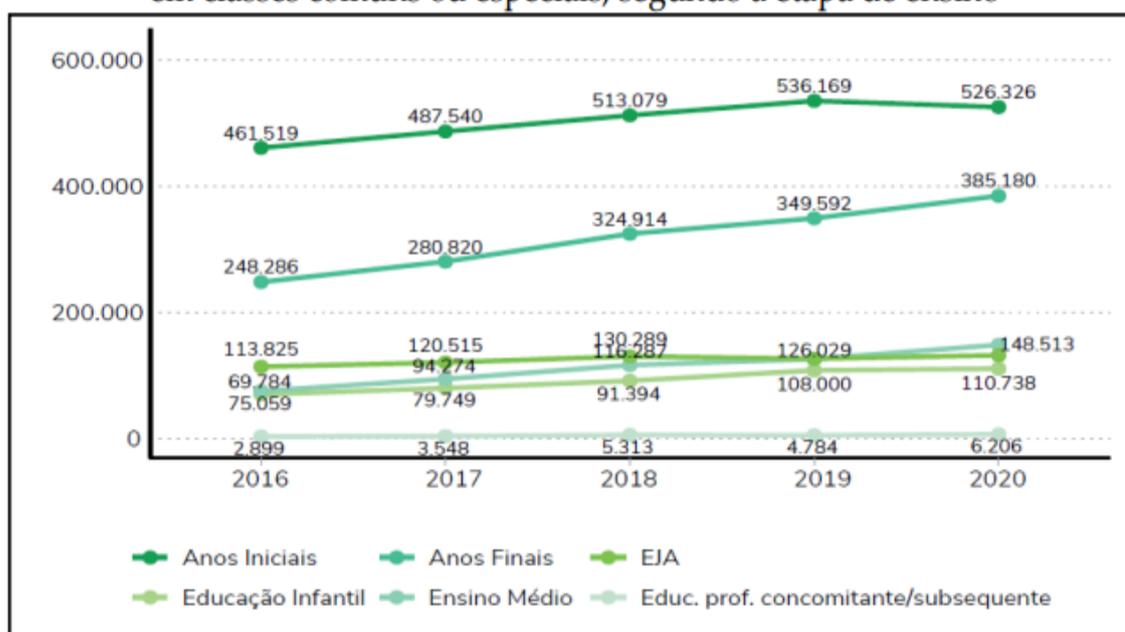
⁵ European Journal of Special Education Research ISSN: 2501 - 2428 ISSN-L: 2501 - 2428 Available on-line at: www.oapub.org/edu

ensino promoverem a formação continuada de seus profissionais, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

No entanto, a realidade mostra que a oferta de capacitação ainda é limitada, o que compromete a qualidade da inclusão escolar.

Melhor elucidando, o gráfico abaixo demonstra que, de acordo com o Censo Escolar 2020, o número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial apresentou um aumento de 34,7% em comparação com 2016, totalizando 1,3 milhões de matrículas em 2020 (Marcondes *et al*, 2024, p. 22).

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais, segundo a etapa de ensino



Fonte: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/5514>. 2024.

Segundo Marcondes *et al* (2024, p. 22) salientam que entre 2016 e 2020, o ensino fundamental concentrou 69,6% das matrículas da educação especial. O maior aumento foi registrado na educação profissional concomitante/subsequente, com um acréscimo de 114,1%.

Observou-se crescimento gradual do número de estudantes PAEE em todas as etapas de ensino, com mais de 90% dos alunos incluídos em classes comuns em 2020, sendo o ensino médio o que apresentou maior índice de inclusão, com 99,3%.

A educação infantil teve o maior aumento na proporção de alunos incluídos, com um crescimento de 8,8% entre 2016 e 2020. Esse aumento reflete a Lei Brasileira de Inclusão, que garante o direito de matrícula para estudantes com deficiência, promovendo a educação especial de forma inclusiva.

No entanto, a matrícula é apenas o primeiro passo, sendo essencial garantir também a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes em um ambiente escolar que proporcione uma formação de qualidade e inclusiva.

Os autores salientam ainda que houve um aumento gradual nas matrículas de alunos incluídos em classes comuns, tanto com acesso ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) quanto sem esse serviço, passando de 89,5% em 2016 para 93,3% em 2020. No entanto, ainda há uma parcela significativa de estudantes sem acesso ao AEE. Em 2016, 50,2% dos alunos estavam incluídos em classes comuns sem esse serviço, percentual que aumentou para 55,8% em 2020.

Já no que diz respeito ao número de matrículas da Educação Especial por tipos de deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, reforça, os autores que:

Ao se discriminar as matrículas expressas no censo escolar 2020 por deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, observa-se que o maior percentual de matrículas da educação especial em Classes Comuns (CC) é de alunos com deficiência intelectual, sendo de 64%, este fato se repete para as Classes Especiais (CE), com 84,7% das matrículas (Marcondes *et al*, 2024, p. 22).

Os dados refletem o cenário da educação especial no Brasil, destacando que pessoas com deficiência intelectual apresentam funcionamento cognitivo abaixo da média, com manifestação antes dos 18 anos (Marcondes *et al*, 2024, p. 24).

Essa condição pode impactar diversas áreas adaptativas, como comunicação, autocuidado, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, saúde, segurança, aprendizado, lazer e trabalho. No entanto, com adaptações e flexibilizações adequadas, esses estudantes podem aprender como qualquer outro (Brasil, 2004).

Apesar dos avanços, ainda há um número significativo de estudantes com deficiência intelectual em classes especiais, evidenciando a necessidade de superar práticas educacionais excludentes que ainda persistem.

Em contrapartida, ao analisar a distribuição de matrículas por tipo de deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades em diferentes regiões do Brasil, observa-se um comportamento distinto (Marcondes *et al*, 2024, p. 24).

Outro dado importante apresentado pelos autores em sua pesquisa, diz respeito ao número de matrículas da educação especial em CC (Classe Comum) e CE (classe Especial), conforme a região do país e o tipo de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Conforme o quadro abaixo, os autores sinalizam que o levantamento sobre a educação especial no Brasil é essencial para compreender a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE) e direcionar investimentos de forma mais eficiente.

O número de atendidos influencia o planejamento econômico, permitindo a alocação de recursos conforme as necessidades específicas de cada deficiência, transtorno do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Marcondes et al, 2024, p. 25).

Quadro 1: Número de matrículas da Educação Especial conforme as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e regiões do país

		Brasil (valores totais)	Centro- Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Cegueira	CE	1.130	5,3%	9,7%	4,0%	57,6%	23,4%
	CC	6.086	8,3%	30,7%	13,2%	35,0%	12,8%
Baixa Visão	CE	3.266	9,4%	11,0%	7,1%	39,0%	33,5%
	CC	73.188	6,7%	36,9%	13,6%	28,7%	14,1%
Surdez	CE	4.145	5,1%	18,5%	6,5%	41,2%	28,6%
	CC	18.994	7,5%	33,5%	12,0%	35,4%	11,6%
Deficiência Auditiva	CE	2.854	14,4%	15,2%	12,3%	35,9%	22,2%
	CC	36.588	9,8%	28,1%	12,7%	34,4%	15,0%
Surdocegueira	CE	73	8,2%	12,3%	6,9%	42,5%	30,1%
	CC	452	9,1%	39,2%	10,4%	19,0%	22,3%
Deficiência Física	CE	23.153	11,7%	4,1%	4,1%	50,6%	29,5%
	CC	130.742	7,6%	27,5%	11,2%	42,6%	11,2%
Deficiência Intelectual	CE	132.192	10,1%	6,3%	3,9%	41,0%	38,7%
	CC	738.291	8,6%	32,0%	9,8%	33,3%	16,2%
Deficiência Múltipla	CE	23.422	11,4%	4,4%	4,5%	49,0%	30,8%
	CC	63.106	8,9%	30,2%	12,0%	38,6%	10,3%
Autismo	CE	18.669	7,7%	4,7%	4,1%	61,0%	22,4%
	CC	228.100	6,0%	29,1%	9,7%	39,7%	15,5%
Altas Habilidades /Superdotação	CE	292	18,8%	24,0%	4,1%	44,9%	8,2%
	CC	24.132	13,1%	16,5%	9,7%	31,4%	29,4%

Fonte: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/5514>. 2024.

Em contrapartida, o quadro abaixo apresenta os recursos de acessibilidade para estudantes em salas de aula regulares e em avaliações aplicadas pelo INEP. Além disso, também são apresentados os dados sobre a não utilização desses recursos, ou seja, o número de alunos que não fazem uso de nenhuma das

adaptações disponíveis tanto em sala de aula quanto nas avaliações do Saeb (Marcondes et al, 2024, p. 26).

Quadro 2: Recursos de acessibilidade disponibilizados

Recurso	Valores por regiões brasileiras					Valor no Brasil
	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	
Auxílio Ledor	52.630	127.614	41.185	52.411	167.945	441.785
Auxílio Transcrição	26.268	67.540	18.693	24.808	84.784	222.093
Guia-intérprete	117	74	48	16	93	348
Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)	4.124	8.359	3.098	4.391	11.678	31.650
Leitura Labial	1.025	4.690	872	1.602	3.422	11.611
Prova Ampliada (fonte 18)	2.283	3.336	1.099	3.315	6.526	16.559
Prova superampliada (fonte 24)	3.445	8.680	1.641	2.775	6.872	23.413
CD com áudio para deficiente visual	522	1.248	377	1.018	2.466	5.631
Prova de Língua Português como segunda língua para surdos e deficientes auditivos	481	702	300	903	1.212	3.598
Prova em Vídeo LIBRAS	215	458	223	360	703	1.959
Material Didático e prova em Braile	1.162	2.160	478	702	1.606	6.108
Não utiliza recursos	246.309	423.192	91.608	95.865	259.950	1.116.924

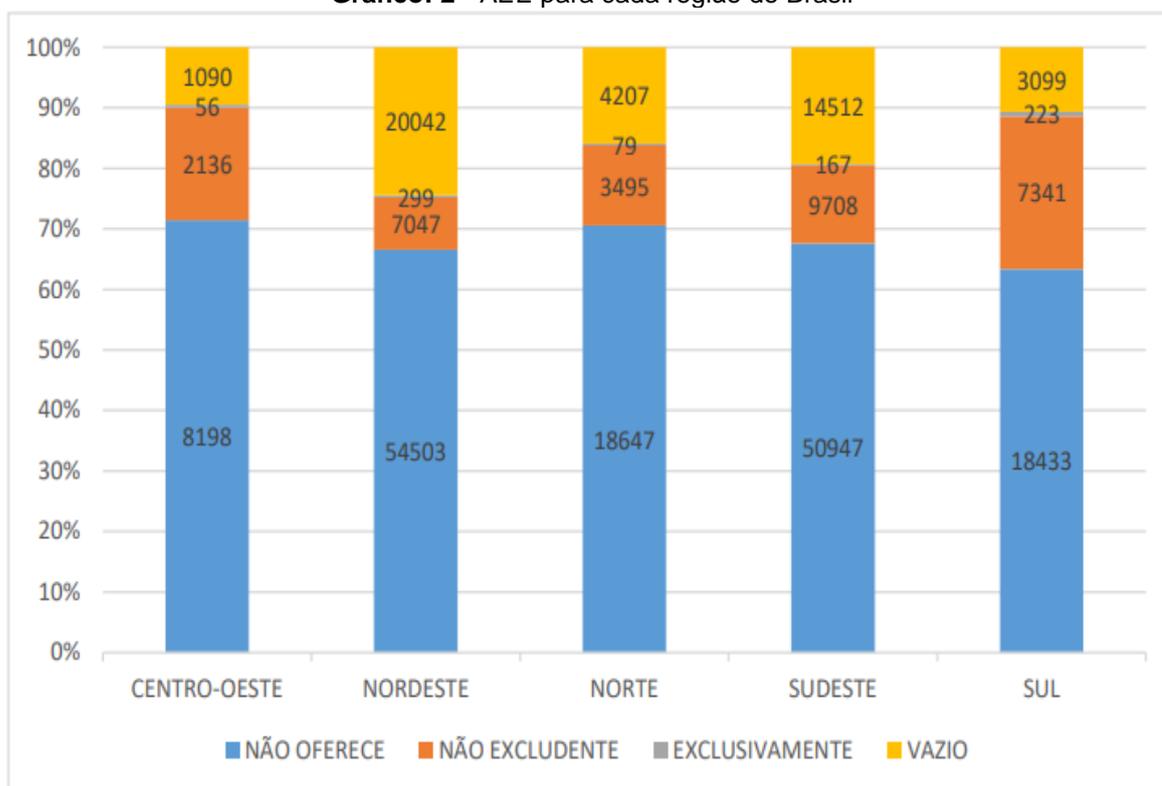
Fonte: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/5514>. 2024.

Neste sentido, destacam os autores que:

Cabe destacar que dos recursos supracitados, o guia-intérprete com 348 profissionais disponibilizados, está abaixo das 525 matrículas de alunos com surdocegueira que necessitariam deste recurso, assim como a prova em vídeo LIBRAS (1.959), que não atendeu a demanda das 23.139 matrículas de alunos surdos no Brasil, sendo ambos os recursos, os menos disponibilizados pelo governo. Em contrapartida, o recurso com maior disponibilização é o de Auxílio Ledor, que pode ser entendido como um “serviço especializado de leitura de material didático ou de prova/avaliação para pessoas com deficiência visual, intelectual e com transtorno do espectro autista (TEA)” (Marcondes et al, 2024, p. 26).

Reforça-se ainda que, no que tange aos dados sobre o AEE de escolas que apresentam matrículas de alunos PAEE, segundo o gráfico abaixo, existem três classes de modalidades para o AEE na escola (“não oferece”; “não exclusivamente” e “exclusivamente”), conforme este atendimento é realizado (Marcondes *et al*, 2024, p. 27).

Gráfico: 2 - AEE para cada região do Brasil



Fonte: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/5514>. 2024.

Dessa forma,

Quando a escola apresenta matrículas de alunos PAEE em classes comuns, porém, realiza o AEE em salas de recursos multifuncionais de outra escola ou instituição, se enquadram na modalidade “não oferece”. As escolas que apresentam estas matrículas e realizam o AEE em seu próprio ambiente estão na modalidade “não exclusivamente”. Por fim, as escolas ou instituições especializadas que oferecem somente o AEE para alunos PAEE matriculados em classes comuns de outras escolas, enquadram-se na categoria “exclusivamente” (Brasil, 2014). Com isso, observa-se que a maioria das escolas que apresentam estas matrículas não oferecem o AEE em seu próprio ambiente, sendo necessário, então, que o aluno se desloque para que tenha acesso a este atendimento. Quanto aos valores que representam o tópico “vazio”, estes se referem às escolas que não responderam este questionamento no Censo Escolar (Marcondes *et al*, 2024, p. 27).

Por fim, os autores apresentam as atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) variam por região, sendo as mais frequentes o Desenvolvimento de Vida Autônoma e o Desenvolvimento de Funções Cognitivas.

Esta última envolve estratégias para promover a autonomia e independência dos alunos em diferentes situações no ambiente escolar (Marcondes et al, 2024, p. 28).

Quadro 3: Atividades desenvolvidas

Recurso	Valores por regiões brasileiras					Valor no Brasil
	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	
Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)	2.153	14.387	5.139	6.189	11.871	39.739
Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua	4.789	12.321	6.034	6.980	18.902	49.026
Ensino da Informática Acessível	31.792	50.651	15.140	17.368	41.127	156.078
Ensino do Sistema Braille	1.867	9.358	3.475	2.466	7.521	24.687
Ensino do uso da comunicação alternativa e comunicativa (CAA)	9.560	45.129	8.763	12.292	28.987	104.731
Ensino das Técnicas de cálculo no SOROBAN	3.765	16.265	4.756	4.931	11.417	41.134
Desenvolvimento de Vida Autônoma	56.529	99.331	27.109	34.083	93.080	310.132
Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos	5.844	22.758	7.241	8.737	18.564	63.144
Enriquecimento Curricular	43.136	84.392	25.742	33.046	78.829	265.145
Desenvolvimento de Funções Cognitivas	71.657	115.790	33.936	49.807	119.945	391.135
Ensino de Técnicas de Orientação e Mobilidade	11.788	41.817	10.873	13.097	33.570	111.145

Fonte: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/5514>. 2024.

Nestes termos, salientam os autores que:

O que vem ao encontro da maior demanda das matrículas encontradas no censo escolar, ou seja, dos alunos com deficiência intelectual. As atividades desenvolvidas pelo AEE com menor incidência referem-se às oferecidas aos alunos com deficiência visual, quais sejam ensino do Sistema Braille e ensino das Técnicas de cálculo no Soroban. Estes achados vão ao encontro dos resultados apresentados por Vizzotto (2020), ou seja, o cenário quanto aos AEE solicitados pouco mudou de 2019 para 2020. Outro aspecto relevante, refere-se a baixa solicitação do Sistema Braille e Técnicas de Soroban. Portanto, os dados suscitam o seguinte questionamento: Os alunos que necessitam de tal atendimento ingressam ao ambiente escolar dominando tais técnicas, ou estas não são ofertadas? Assim como supracitado, para os dados referentes as matrículas do PAEE conforme a região do país, estes dados sobre o AEE para cada região podem fomentar o direcionamento de recursos financeiros mais assertivos, visando atender com maior qualidade este público, bem como, a formação de pessoal especializado em tal atendimento, principalmente aqueles com maior demanda e menor oferta (Marcondes et al, 2024, p. 28).

Esses dados confirmam que há necessidade de investimentos adequados na formação de profissionais de apoio, pois, refletir-se-ão diretamente na qualidade da educação oferecida às crianças com deficiência.

Há uma discrepância significativa entre o que está previsto na legislação e a realidade das escolas, o que demonstra um descompasso entre o direito e a sua execução prática. A falta de fiscalização também contribui para a não implementação plena das políticas inclusivas.

A efetividade do direito ao profissional de apoio passa, portanto, pela necessidade de um comprometimento real dos gestores públicos com a inclusão. O aumento de recursos destinados à educação especial e o aprimoramento das políticas de formação são medidas essenciais para garantir a plena aplicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Conseqüentemente, avançar na inclusão escolar significa não apenas garantir o acesso, mas também assegurar condições adequadas para a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos.

Diante desses desafios, é fundamental que haja um monitoramento contínuo das políticas de inclusão escolar, bem como a participação da sociedade civil na fiscalização de sua implementação.

O compromisso com a inclusão deve ser uma responsabilidade compartilhada entre Estado, famílias e comunidade escolar, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse cenário, garantir a efetividade do direito ao profissional de apoio significa assegurar que nenhuma criança com deficiência seja privada do seu direito à educação e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

3.7 Análise do Plano Municipal de Educação de Canoas, RS

Nesse mesmo contexto, analisou-se a efetividade da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) no município de Canoas, especialmente no que se refere à implementação das diretrizes estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (PME) instituído pela Lei nº 5.933/2015⁶.

⁶ CANOAS. Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2019-2020. Canoas, RS: Prefeitura Municipal de Canoas, 2021. Disponível em: < <https://www.canoas.rs.gov.br/wp->

O município de Canoas, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre, destaca-se como o terceiro mais populoso do Rio Grande do Sul, com uma população de 347.657 habitantes, conforme dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade possui uma área de 130,8 km², resultando em uma densidade demográfica de aproximadamente 2.793,5 habitantes por km².

Em termos econômicos, Canoas apresenta um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 21.995.362.000,00, com um PIB per capita de R\$ 62.892,77, posicionando-se como o terceiro maior PIB do estado. A economia local é diversificada, com destaque para os setores de serviços e indústria, que juntos representam cerca de 90% do valor adicionado bruto do município.

Canoas foi um dos Municípios mais atingidos pela enchente de maio de 2024 que assolou o estado do Rio Grande do Sul.

O PME do município de Canoas, RS, tem como objetivo o monitoramento contínuo para avaliação das metas propostas ao sistema educacional local.

O relatório de monitoramento analisado se refere ao período de junho de 2019 a junho de 2020 e fornece uma visão abrangente sobre o planejamento e execução dessas metas, destacando especialmente os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Este contexto exigiu significativas adaptações no setor educacional, impactando diretamente as estratégias e ações desenvolvidas pelo município.

Em síntese, durante o período analisado, o município de Canoas empenhou-se no cumprimento das metas educacionais previstas no PME. Contudo, a pandemia influenciou diretamente diversas ações planejadas, particularmente aquelas relacionadas à educação especial e inclusiva.

O monitoramento apontou avanços, mas revelou igualmente desafios substanciais em áreas estratégicas, tais como a ampliação da infraestrutura escolar, formação especializada dos profissionais e implementação de serviços de apoio especializados para estudantes com deficiência.

Verificou-se que o PME de Canoas prioriza também o acesso universal e inclusivo para crianças e adolescentes com deficiência na educação básica, focando especialmente na inserção desses estudantes nas classes comuns.

A meta de universalização do atendimento especializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Centros de Atendimento Educacional

Especializado (CEIA) estavam em fase de implementação, existindo limitações que necessitavam ser superadas, especialmente relacionadas à ampliação das salas e à formação continuada dos profissionais.

Além disso, o relatório ressaltou esforços direcionados à formação profissional específica em Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfatizando a necessidade premente de melhorias estruturais e de gestão, que entendia ser fundamentais para garantir uma inclusão eficaz e adequada para os alunos com deficiência.

Nesse sentido, traz-se o quadro das metas sobre a educação inclusiva do referido PME para melhor entendimento (CANOAS, 2021, p.19).

Meta sobre Educação Especial/Inclusiva

Meta	Texto da meta												Prazo
4	<i>Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</i>												2024
INDICADOR 4A		<i>Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola</i>											
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%				100	
Meta executada no período (dado oficial)		79,7	79,7	79,7	79,7	79,7	79,7	79,7					
Meta executada no período (dado extraoficial)													
Prazo	2024					Alcançou indicador?							
Fonte (dado oficial)	http://pne.mec.gov.br/					Fonte (dado extraoficial)							
INDICADOR 4B		<i>Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TDG e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.</i>											
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%				100	
Meta executada no período (dado oficial)		Dado inconsistente	Dado inconsistente	Dado inconsistente	Dado inconsistente	Dado inconsistente	Dado inconsistente	Dado inconsistente					
Meta executada no período (dado extraoficial)						88%	88%	88%					
Prazo	2024					Alcançou indicador?							
Fonte (dado oficial)	http://pne.mec.gov.br/					Fonte (dado extraoficial)							
		http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php (consulta realizada em 11/08/2021)											

Observou-se o monitoramento das estratégias de implantação das novas estruturas organizacionais e estruturais além da formação de profissionais AEE para promover a inclusão, tornando-a efetiva. (CANOAS, 2021, p.20-21).

MONITORAMENTO DAS ESTRATÉGIAS

Estratégias	Prazo	Previsões Orçamentárias	Status
<i>4.1. Assegurar o Atendimento de Estimulação Precoce ampliando a oferta conforme a demanda.</i>	2024	PPA LDO LOA	INICIADA
	Executou a estratégia?	Observações	
	NÃO	O atendimento e “EP” foi ofertado pelo CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade), porém não houve ampliação neste período que atendesse à demanda, principalmente em função da Pandemia de COVID - 19.	

Estratégias	Prazo	Previsões Orçamentárias	Status
<i>4.2. Implantar e assegurar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais nas EMEIs ampliando o número de salas existentes, conforme demanda.</i>	2024	PPA LDO LOA	INICIADA
	Executou a estratégia?	Observações	
	NÃO	No momento apenas 5 EMEIs têm a SR em funcionamento.	

Estratégias	Prazo	Previsões Orçamentárias	Status
<i>4.3. Consolidar a efetividade das Salas de Recursos Multifuncionais, priorizando que as funções sejam exercidas por profissionais com formações específicas.</i>	2024	Não contemplada	INICIADA
	Executou a estratégia?	Observações	

3.8 Estrutura e funcionamento do apoio às crianças com deficiência na rede municipal de ensino de Canoas/RS em 2025

Com o propósito de analisar o atual cenário de acesso das crianças com deficiência ao sistema de ensino fundamental no município de Canoas, RS, realizou-se uma reunião com a diretora responsável pela Diretoria de Ação Inclusiva (DAI) da Secretaria Municipal de Educação (SME).

A reunião revelou-se esclarecedora, fornecendo dados e informações significativas sobre a operacionalização das políticas públicas voltadas à inclusão escolar na rede municipal, contribuindo substancialmente para o aprofundamento analítico desta dissertação.

Observa-se que o município de Canoas mantém uma política educacional inclusiva estruturada, direcionada especialmente ao atendimento das crianças com deficiência (PCDs). Esta política é operacionalizada, em grande parte, por meio do Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), o que evidencia o compromisso efetivo com a implementação do Plano Municipal de Educação (PME), discutido anteriormente.

O Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecendo suporte pedagógico específico no turno inverso ao das aulas regulares, beneficiando alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental matriculados na rede municipal e em escolas conveniadas.

O encaminhamento dos alunos para o CEIA é efetuado pelas próprias escolas municipais, seguido por um processo de triagem conduzido pela Diretoria de Educação Inclusiva (DEIN) da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse procedimento busca identificar as necessidades individuais dos estudantes para direcioná-los adequadamente às áreas de atendimento especializado.

O CEIA dispõe de uma equipe multiprofissional formada por professores com graduação e pós-graduação, além de profissionais das áreas de pedagogia, psicopedagogia, psicomotricidade, psicologia, fonoaudiologia e assistência social, todos capacitados especificamente em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além do atendimento direto aos alunos, o CEIA também apoia as escolas municipais oferecendo orientação técnica e pedagógica aos professores e às equipes

escolares, auxiliando na implementação de estratégias inclusivas e nas adaptações curriculares necessárias.

Complementarmente, o município conta com parcerias estratégicas com organizações não governamentais, como a Associação Canoense de Deficientes Físicos (ACADEF), que desenvolvem atividades e projetos adicionais visando a reabilitação e a inclusão social plena de pessoas com deficiência.

Essas medidas demonstram o compromisso do município de Canoas com uma educação verdadeiramente inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência em sua rede pública de ensino.

A diretora da DEIN forneceu o seguinte mapa com os números de alunos matriculados em 2025:



3.9 Análise Quantitativa da Inclusão Escolar no Município de Canoas/RS

A partir das informações acima, fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas (RS), foi possível traçar um panorama quantitativo das ações voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiência na rede de ensino municipal. Os dados abrangem tanto as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) quanto as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

No âmbito das EMEFs, foram registrados 1.916 alunos identificados como público-alvo da educação inclusiva. Nas EMEIs, esse número chega a 552 alunos. Ao todo, o sistema municipal de ensino integra 2.468 crianças com deficiência, demonstrando um número expressivo de inclusão educacional.

Dentre as estruturas de atendimento especializado, destacam-se os Centros de Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIAs), que atendem diretamente 377 alunos, sendo 237 deles no CEIA Professora Dirneide Goulart, localizado no Bairro Guajuviras, e 140 no CEIA Ana Lúcia, situado no Bairro Mathias Velho. Bairros estes considerados com maior população de pessoas em situação de vulnerabilidade da cidade.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) beneficiam outros 1.564 alunos⁷, com predominância nas EMEFs, que concentram 1.434 desses atendimentos. O suporte pedagógico é reforçado por professores especializados: 44 EMEFs já contam com esses profissionais, enquanto 10 EMEIs estão em funcionamento com previsão de expansão para 11 unidades adicionais. Complementando a equipe, atuam 72 estagiários de inclusão – 44 nas EMEFs e 28 nas EMEIs.

Diante desses números, conclui-se que existem 88 profissionais de apoio nas EMEFs, sendo 44 professores especializados e 44 estagiários, e 38 profissionais de apoio nas EMEIs, sendo 10 professores especializados e 28 estagiários.

Considerando esses dados, há, em média, aproximadamente 1 profissional de apoio para cada 22 alunos nas EMEFs e 1 profissional de apoio para cada 15 alunos nas EMEIs.

As Tecnologias Educacionais Básicas (TEB) também compõem a infraestrutura de acessibilidade: 101 recursos estão implementados nas EMEFs e 38 nas EMEIs, evidenciando o investimento do município em recursos tecnológicos voltados à equidade educacional. Com base nesses dados, criei a tabela abaixo:

Categoria	EMEFs	EMEIs	Total Geral
Alunos de Inclusão	1916	552	2468
Alunos Matriculados nos CEIAs	377	0	377
Alunos Matriculados nas SRM	1434	130	1564
EMEFs com Professores em SRM	44	0	44
EMEIs com Professores em SRM	0	10	10
Estagiários de Inclusão	44	28	72
TEB Inclusão	101	38	139

⁷ Observa-se que no relatório fornecido pela SME a soma está equivocada, pois menciona 1434 + 130, dando como soma 1.734, quando, a soma correta é de 1.564.

Observa-se que o município de Canoas mantém uma política educacional inclusiva estruturada, direcionada especialmente ao atendimento das crianças com deficiência (PCDs). Esta política é operacionalizada, em grande parte, por meio do Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), o que evidencia o compromisso efetivo com a implementação do Plano Municipal de Educação (PME), discutido anteriormente.

Esses dados indicam que, inicialmente, Canoas implementa ações estruturadas para atender os princípios previstos na legislação brasileira, especialmente os definidos pela Lei Brasileira de Inclusão, apesar de ter enfrentado os sérios efeitos das enchentes de maio de 2024.

Contudo, uma análise meramente quantitativa não é suficiente para determinar a efetividade plena dessas iniciativas.

Torna-se necessário, portanto, realizar um aprofundamento qualitativo que permita avaliar a qualidade do atendimento oferecido e a percepção dos alunos e suas famílias sobre os impactos reais dessas políticas em suas trajetórias educacionais.

Assim, no próximo capítulo, será realizada uma análise quantitativa e qualitativa de decisões judiciais relacionadas à disponibilização de profissionais de apoio nas escolas, visando comparar e compreender melhor a efetividade das políticas educacionais ou se há dependência das famílias de recorrer ao Poder Judiciário para assegurar o acesso necessário ao apoio especializado, essencial para a permanência e matrícula de seus filhos e filhas nas escolas do município de Canoas, RS e também do estado como um todo.

4 DECISÕES JUDICIAIS E EFETIVAÇÃO DA DISPONIBILIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CANOAS E DO RS.

Este capítulo tem como objetivo analisar as decisões judiciais relacionadas à disponibilização de profissionais de apoio escolar para crianças com deficiência no município de Canoas, RS.

A pesquisa focaliza o período entre os anos de 2020 e 2024, utilizando como fonte principal os dados fornecidos pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (TJRS) e pelo Portal do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

A investigação enfrenta uma limitação metodológica relevante decorrente das restrições legais impostas pela necessidade de sigilo nas informações que envolvem crianças e adolescentes, especialmente no âmbito das Varas da Infância e Juventude.

Tais restrições dificultam significativamente o acesso detalhado aos processos judiciais, uma vez que é obrigatório assegurar a privacidade e a confidencialidade das partes envolvidas.

Diante dessa limitação, após reunião com a Magistrada responsável pela Vara da Infância e Juventude (JIJ) de Canoas, Dra. Paula Yoshino Valério, foi encaminhada uma solicitação formal ao Centro de Formação e de Desenvolvimento de Pessoas do Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul (CEJUD), conforme previsto pela Ordem de Serviço nº 003/2021-P.

Os pedidos foram protocolados com o intuito de obter acesso aos dados quantitativos agregados referentes aos processos judiciais ajuizados com o objetivo específico de garantir profissionais de apoio escolar junto ao Tribunal de Justiça do RS.

Esses dados quantitativos são essenciais para compreender a demanda judicial existente e inferir sobre a adequação ou insuficiência das políticas públicas municipais de inclusão escolar.

4.1. Número de processos judiciais ajuizados em Canoas/RS, requerendo a disponibilização de profissionais de apoio para crianças PCD.

Para identificar a quantidade de ações judiciais ajuizadas solicitando a disponibilização de profissionais de apoio para crianças com deficiência (PCD) no

município de Canoas, RS, realizou-se uma consulta ao Portal da Transparência do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul⁸, conforme os protocolos mencionados no tópico anterior, o qual redirecionou a pesquisa ao Portal do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)⁹.

Após aplicar os filtros referentes ao tipo de ação, assunto, município e período pesquisado (2020-2024), constatou-se que apenas três ações judiciais relacionadas ao tema foram ajuizadas, conforme tabela exibida pela página¹⁰.



Essa baixa incidência de ações sugere, em tese, três interpretações possíveis.

Primeiramente, pode indicar que a necessidade de recorrer ao Poder Judiciário é reduzida, refletindo uma adequada disponibilização desses profissionais pela rede de ensino municipal de Canoas.

Em segundo lugar, também pode apontar para um potencial desconhecimento por parte das famílias quanto à possibilidade de demandar judicialmente esse suporte,

⁸ <https://www.tjrs.jus.br/novo/institucional/transparencia/portal-da-transparencia>

⁹ <https://justica-em-numeros.cnj.jus.br/>

¹⁰ <https://justica-em-numeros.cnj.jus.br/painel-estatisticas/> acessado em 15.04.2025

hipótese que exigiria uma investigação adicional para melhor compreensão do fenômeno.

Em terceiro, uma equivocada classificação da natureza da ação, registrando-a como sendo um problema de saúde e não da educação. Contudo, não há como adentrar no sistema eletrônico do Tribunal de Justiça ou do CNJ para fazer esse tipo de verificação.

Considerando os resultados obtidos, no tópico seguinte procede-se à análise de 12 decisões judiciais relativas ao tema, com o intuito de compreender de que forma magistrados e magistradas têm interpretado e aplicado a Lei de Inclusão no estado do Rio Grande do Sul. A ampliação do número de decisões analisadas justifica-se pela limitação do volume de casos identificados no município de Canoas.

4.2. Análise de decisões judiciais proferidas pelo Tribunal de Justiça do RS.

Essa análise abrangeu decisões judiciais prolatadas e transitadas em julgado em todo o estado do Rio Grande do Sul e foi realizada com o intuito de estabelecer uma comparação qualitativa e quantitativa, haja vista que os resultados encontrados especificamente na comarca de Canoas, RS, onde foram identificados apenas três casos semelhantes no mesmo período.

O presente tópico propõe o desenvolvimento de uma pesquisa empírica qualitativa destinada a verificar se o Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul vem sendo acionado judicialmente para determinar que os entes estaduais e municipais sejam compelidos a disponibilizar profissionais de apoio escolar para acompanhamento de crianças com deficiência (PCD) matriculadas nas escolas públicas.

Além disso, busca-se compreender o entendimento jurisprudencial adotado, especialmente quanto à aplicação e interpretação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Para a realização desta análise, foram coletadas 12 decisões judiciais proferidas entre os anos de 2020 e 2024 no âmbito do repositório oficial de jurisprudência do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. Os termos utilizados na pesquisa incluíram: "profissional de apoio escolar", "educação inclusiva", "criança com deficiência" e "monitor escolar".

A justificativa para a escolha dessas decisões decorre da competência do Tribunal de Justiça do RS para apreciar em grau de recurso todas as decisões de primeiro grau, conforme dispõe o artigo 932 do Código de Processo Civil (Lei nº 13.105/2015).

Por esse motivo, foram consideradas tanto as decisões objeto de recurso voluntário pelas partes insatisfeitas com a sentença de primeiro grau quanto aquelas submetidas ao reexame necessário previsto no artigo 496, inciso I, do CPC, aplicável quando a Fazenda Pública Estadual ou Municipal integra o polo passivo das ações e também uma ação civil pública movida pelo Ministério Público do RS.

Com isso, busca-se identificar se a Lei de Inclusão vem sendo utilizada como parâmetro interpretativo determinante na concessão das medidas judiciais relativas à educação inclusiva no âmbito estadual e, conseqüentemente, no municipal.

4.2.1 Agravo de Instrumento nº 5000591-27.2024.8.21.7000 (TJRS)

A primeira decisão analisada refere-se ao Agravo de Instrumento julgado pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 30 de julho de 2024¹¹.

No caso, discutia-se a necessidade de um profissional de apoio individualizado (monitor) para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculada em escola particular, com mensalidade custeada pelo Município de Porto Alegre, via cadastro na Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A decisão reconhece que o direito à educação inclusiva é um direito fundamental social, amparado pela Constituição Federal (art. 208, III e VII), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III e VII), bem como por normas infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei nº 7.853/89.

Segundo a decisão, tais dispositivos impõem ao Estado o dever de garantir não apenas o acesso à educação, mas também os meios necessários para sua efetiva inclusão, como o suporte individualizado.

¹¹ https://www.tjrs.jus.br/novo/buscas-solr/?aba=jurisprudencia&q=&conteudo_busca=ementa_completa

Com base no artigo 300 do Código de Processo Civil, o Tribunal entendeu estarem presentes os requisitos da tutela de urgência: a probabilidade do direito e o perigo de dano ou risco ao resultado útil do processo.

Diante disso, a decisão de primeira instância foi modificada, sendo o agravo provido por unanimidade. Assim, foi assegurado o direito da criança ao acompanhamento de um monitor durante o período escolar, consolidando o entendimento de que a inclusão escolar demanda não apenas o acesso físico à escola, mas condições concretas de permanência e aprendizagem.

4.2.2 Apelação Cível nº 5001280-60.2023.8.21.0031 – TJRS

A segunda decisão analisada trata de apelação cível julgada pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 25 de junho de 2024.

O caso envolve uma criança com dificuldades de locomoção, e a demanda judicial visava obrigar o Estado do Rio Grande do Sul a fornecer acompanhamento individualizado nas dependências escolares, a fim de garantir o acesso pleno à educação inclusiva.

O Tribunal reafirmou que é dever do Estado assegurar às crianças com deficiência o acesso à educação regular com os apoios necessários, conforme previsto na Constituição Federal (art. 208, III, c/c art. 227, §1º, II), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Pessoa com Deficiência. A decisão ressalta que a disponibilização de monitor escolar não pode ser genérica ou automática, mas deve observar as necessidades específicas da criança e a indispensabilidade do apoio no contexto concreto.

No caso em questão, foi comprovado nos autos que a criança apresentava moléstia que afetava sua capacidade motora, sendo insuficiente a simples oferta de sala de recursos multifuncionais. Diante da necessidade demonstrada, o Tribunal assegurou o direito à monitoria escolar individualizada, reconhecendo que tal medida é fundamental para garantir o exercício pleno do direito à educação inclusiva.

Além do mérito, a decisão também abordou aspectos processuais, especificamente a condenação do Estado ao pagamento de honorários sucumbenciais à Defensoria Pública (FADEP).

4.2.3 Apelação Cível nº 5001280-60.2023.8.21.0031 – TJRS

O terceiro caso analisado refere-se à Apelação Cível julgada pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 25 de fevereiro de 2025.

A ação tratava do pedido de acompanhamento escolar individualizado formulado em favor de uma adolescente diagnosticada com retardo mental e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), além de apresentar quadro de paralisia cerebral e dificuldades cognitivas relevantes.

A decisão manteve a sentença de primeira instância que reconheceu o dever do Estado em assegurar à parte autora o direito à educação inclusiva, na rede regular de ensino, com os apoios especializados necessários. Reafirmou-se, pelo colegiado, o entendimento de que tal obrigação está ancorada na Constituição Federal (art. 208, III c/c art. 227, §1º, II), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

O acórdão destacou que a concessão ou não de apoio escolar deve ser pautada na análise da realidade fática da criança ou adolescente, levando em conta suas condições específicas e a imprescindibilidade de um profissional qualificado para atender suas demandas. Entendeu que, no caso concreto, foi comprovado nos autos que a adolescente não recebia nenhum tipo de assistência por parte do ente público, e que suas necessidades educacionais não estavam sendo atendidas adequadamente.

Diante disso, o Tribunal concluiu pela necessidade de monitoria escolar individualizada, a fim de garantir o pleno exercício do direito à educação inclusiva. O recurso interposto pelo Estado foi, portanto, improvido.

4.2.4 Apelação Cível nº 5002970-87.2019.8.21.0024 – TJRS

A quarta decisão examinada refere-se à Apelação Cível julgada em 27 de agosto de 2024 pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

O caso envolvia uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), esquizofrenia, déficit de atenção e hiperatividade.

O objeto da demanda foi a solicitação de acompanhamento escolar individualizado diante das graves dificuldades cognitivas e comportamentais apresentadas.

A decisão confirmou a sentença de primeiro grau, reconhecendo o dever do Estado de fornecer assistência especializada no ambiente escolar regular. O acórdão baseou-se nos dispositivos constitucionais (art. 208, III c/c art. 227, §1º, II), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, todos convergentes quanto à obrigatoriedade de políticas públicas inclusivas que garantam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento na rede de ensino.

O Tribunal reiterou que a decisão sobre a necessidade de monitoria escolar não pode ser genérica ou presumida, devendo estar fundamentada em elementos que comprovem a real indispensabilidade do profissional de apoio no caso concreto. Segundo o relator, no processo em análise, a prova documental confirmou que as condições do aluno não eram atendidas apenas com a sala de recursos, sendo necessária a presença de profissional capacitado para acompanhar o estudante nas atividades escolares diárias.

Além da análise de mérito, o acórdão também tratou da questão processual relativa à remessa necessária. Como houve a interposição de recurso voluntário pelo ente público, aplicou-se o §1º do art. 496 do Código de Processo Civil de 2015, afastando-se a necessidade da remessa obrigatória. O recurso foi, assim, improvido, e a sentença foi integralmente mantida.

4.2.5 Apelação Cível nº 5003420-64.2017.8.21.0003 – TJRS

A quinta decisão analisada diz respeito à Apelação Cível julgada em 25 de fevereiro de 2025 pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

O caso envolvia um aluno com autismo grave, cujo pedido judicial incluía tanto a disponibilização de profissional de apoio escolar especializado quanto sessões de terapia ocupacional, gerando uma discussão sobre a divisão de responsabilidades entre os entes federativos.

O Tribunal reconheceu que o direito à educação inclusiva é um direito fundamental social, garantido constitucionalmente (art. 208, III e VII, CF) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III e VII), além de contar com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e na Lei nº 7.853/89.

Reforçou que crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento devem ter acesso à educação especializada gratuita e ao acompanhamento adequado às suas necessidades.

No mérito, o Tribunal entendeu que a necessidade de acompanhamento por profissional de apoio escolar especializado foi inequivocamente comprovada pelos documentos constantes nos autos. A ausência desse suporte poderia comprometer a integridade física, o desenvolvimento, a inserção social e a futura qualificação profissional do aluno. Assim, determinou-se a contratação de monitor especializado em TEA como medida imprescindível à efetivação do direito à educação no caso concreto.

A decisão também esclareceu a repartição de responsabilidades entre os entes públicos. Reconheceu-se que, embora as obrigações na área da saúde sejam solidárias entre União, Estado e Município, a responsabilidade pela disponibilização do profissional de apoio escolar — considerando que o aluno estava matriculado na rede municipal — recai sobre o Município.

O apelo interposto pelo Estado foi negado, enquanto o recurso do autor foi provido, estabelecendo-se a obrigação específica de contratação do monitor escolar.

4.2.6 Apelação Cível nº 5005342-58.2022.8.21.0006 – TJRS

A sexta decisão analisada foi proferida pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 25 de junho de 2024.

Trata-se de ação movida por aluno com diagnóstico de retardo mental grave e transtornos globais do desenvolvimento, com o objetivo de garantir o acompanhamento por monitor educacional exclusivo no ambiente escolar municipal.

O Tribunal reafirmou que o direito à educação, especialmente no contexto da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, é um direito fundamental de natureza social, assegurado com absoluta prioridade pela Constituição Federal (art. 208, III e VII), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III e VII), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e pela Lei nº 7.853/89, que assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

A corte entendeu que a necessidade de acompanhamento por monitor educacional exclusivo ficou claramente demonstrada nos autos, sendo medida indispensável para o desenvolvimento educacional do autor.

O acórdão foi categórico ao afirmar que a ausência desse apoio poderia comprometer sua integridade física, sua inclusão social e futura qualificação profissional, tornando a contratação do profissional uma exigência concreta à efetivação do direito à educação inclusiva.

Em consequência, determinou-se que o Município contratasse o monitor exclusivo para atuar na escola em que o aluno está matriculado. A decisão também inverteu os ônus sucumbenciais, redimensionando os honorários advocatícios, e julgou procedente a demanda, dando provimento ao recurso de apelação de forma unânime.

4.2.7 Apelação Cível nº 5005342-58.2022.8.21.0006 – TJRS

A sétima decisão analisada foi proferida pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 25 de junho de 2024, e trata de um caso em que se discutia a necessidade de monitoria escolar exclusiva para um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado em escola da rede estadual de ensino.

O Tribunal reafirmou o direito à educação inclusiva como direito fundamental social, assegurado com prioridade absoluta pela Constituição Federal (art. 208, III e VII), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III e VII), bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e pela Lei nº 7.853/89.

Contudo, divergiu do entendimento adotado nas decisões anteriores ao concluir que, no caso concreto, não foi comprovada a necessidade de um monitor exclusivo para acompanhar o aluno.

A corte destacou que, embora o diagnóstico de autismo fosse reconhecido, os documentos médicos apresentados não evidenciavam, de forma inequívoca, a indispensabilidade de um profissional exclusivo para garantir o processo de aprendizagem do estudante.

Ressaltou-se que a concessão desse tipo de apoio exige comprovação técnica detalhada, preferencialmente mediante laudo específico emitido por profissional habilitado, o que não se verificou nos autos.

Assim, entendeu-se que o atendimento compartilhado oferecido pela escola seria suficiente para assegurar o direito do aluno à educação.

Por consequência, o recurso de apelação foi parcialmente provido, e a demanda julgada parcialmente procedente, afastando-se a obrigação de disponibilização de monitor exclusivo, mas sem negar, de forma ampla, o direito à inclusão educacional.

4.2.8 Apelação Cível nº 5007221-47.2023.8.21.0077 – TJRS

Esta decisão, oitava analisada, proferida pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul em 27 de agosto de 2024, trata da negativa do Município de Venâncio Aires em garantir vaga em escola regular, com acompanhamento por profissional de apoio, a um menor diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A sentença de primeiro grau havia julgado improcedente a demanda, considerando que a APAE estaria suprindo as necessidades do menor. O Tribunal, entretanto, reformou essa decisão.

O acórdão reafirma o entendimento de que o direito à educação inclusiva, previsto na Constituição Federal, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, arts. 27 e 28), na Lei nº 12.764/2012 (art. 3º), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III e VII) e na LDB (Lei nº 9.394/96), deve ser garantido com absoluta prioridade e em condições de igualdade.

Sustentou que o atendimento prestado por instituições como a APAE não substitui o dever do poder público em oferecer ensino regular com os apoios adequados, quando necessários.

No caso concreto, a câmara entendeu que restou demonstrado que o Município não comprovou a oferta efetiva de vaga em escola regular nem o suporte educacional adequado. Além disso, que também o ente público deixou de apresentar as provas solicitadas pelo juízo, o que reforçou a procedência do pleito.

A decisão determinou que o Município disponibilizasse vaga em escola regular da rede pública próxima à residência do menor (respeitado o limite de 2 km) e assegurasse o acompanhamento de profissional de apoio escolar (monitor). Também foi fixada a obrigação de fornecer transporte escolar, caso a unidade mais próxima exceda essa distância.

4.2.9 Apelação Cível nº 5007549-08.2024.8.21.0023 – TJRS

A nona decisão foi proferida pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul em 25 de março de 2025 e envolveu um pedido de disponibilização de profissional de apoio escolar em modalidade exclusiva para um aluno com necessidades educacionais especiais.

O argumento principal era de que a ausência desse suporte estaria comprometendo seu desenvolvimento educacional.

Embora a sentença de primeiro grau tenha negado o pedido, o Tribunal entendeu que o direito à educação inclusiva impõe ao Estado a obrigação de fornecer suporte profissional adequado a estudantes com deficiência, conforme previsto na Constituição Federal (art. 205 e art. 208, III), no Estatuto da Criança e do Adolescente (arts. 53 e 54), na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 28), na Lei nº 12.764/2012 (art. 3º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96, art. 58).

Para a corte, o conjunto probatório confirmou a necessidade de apoio profissional, mas não demonstrou a imprescindibilidade de um acompanhamento em regime exclusivo.

Assim, o Tribunal determinou o fornecimento de apoio em modalidade não exclusiva, ou seja, compartilhado com outros alunos, desde que não prejudique a inclusão e o processo de aprendizagem do autor.

Também foi destacada a possibilidade de reavaliação da medida durante a fase de cumprimento de sentença, permitindo ajustes conforme a evolução das necessidades do estudante.

O recurso foi, portanto, parcialmente provido, estabelecendo-se como tese que a inclusão escolar exige suporte profissional adequado, mas que esse pode ser prestado em formato compartilhado, desde que eficaz.

4.2.10 Apelação Cível nº 5010558-12.2023.8.21.0023 – TJRS

A décima decisão analisada foi proferida pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, em 25 de fevereiro de 2025, e envolveu um pedido de disponibilização de monitor escolar para um aluno da rede pública diagnosticado com

dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e hiperatividade.

Apesar do reconhecimento de que o direito à educação inclusiva constitui direito fundamental social — conforme previsto na Constituição Federal (art. 208, III e VII), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III e VII), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e na Lei nº 7.853/89 — o Tribunal negou provimento ao recurso, mantendo a sentença que indeferiu o pedido de monitoria.

O motivo central foi a ausência de comprovação inequívoca da necessidade de acompanhamento individualizado. O parecer pedagógico anexado aos autos demonstrava que o aluno apresentava bom desempenho cognitivo, raciocínio lógico compatível com a idade, e capacidade de organização de pensamento, mesmo com algumas dificuldades específicas na fala e escrita.

A corte reforçou que não basta a indicação médica isolada da necessidade de monitor: é imprescindível a validação por meio de parecer técnico escolar, atestando de forma objetiva a indispensabilidade do profissional no ambiente educacional.

Dessa forma, o Tribunal concluiu que o atendimento às necessidades educacionais do estudante não demandava, naquele momento, a presença de um monitor exclusivo, e que outras medidas pedagógicas poderiam ser adotadas sem comprometer o processo de inclusão.

4.2.11 Apelação Cível nº 5014955-51.2022.8.21.0023 – TJRS

A décima primeira decisão examinada, proferida pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul em 26 de novembro de 2024, refere-se a uma ação civil pública proposta pelo Ministério Público, voltada à obrigatoriedade de contratação de monitores escolares pelo Município, com o objetivo de garantir a efetivação da educação inclusiva para alunos com deficiência matriculados na rede pública.

A fundamentação jurídica reafirmava que o direito à educação inclusiva é um direito fundamental social de aplicação imediata, conforme disposto na Constituição Federal (art. 208, III e VII), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III e VII), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e na Lei nº 7.853/89, que trata da proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

O Tribunal reconheceu que o Ministério Público tentou solucionar a questão administrativamente, mas sem êxito, e que os documentos juntados aos autos demonstravam déficit comprovado de monitores escolares nas escolas municipais, comprometendo o atendimento adequado a estudantes com deficiência.

A decisão foi clara ao rejeitar o argumento de que a demanda representaria indevida judicialização de políticas públicas.

O acórdão destacou que a atuação do Judiciário em casos como esse não fere a separação de poderes, mas cumpre a função de garantir o núcleo essencial dos direitos fundamentais.

Além disso, reafirmou que a concessão de monitoria escolar deve ser condicionada à comprovação da real necessidade, mediante avaliação pedagógica ou laudo médico, devendo também constar se o acompanhamento será exclusivo ou compartilhado.

Dessa forma, o Tribunal negou provimento ao recurso de apelação interposto pelo Município, mantendo a sentença que impôs a obrigação de fornecer monitores escolares, conforme necessidade identificada caso a caso.

4.2.12 Apelação Cível nº 5017114-18.2023.8.21.0027 – TJRS

Nesta decisão, a décima segunda analisada, julgada em 29 de outubro de 2024 pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, foi analisado o pedido de acompanhamento escolar individualizado formulado por uma criança com paralisia cerebral e severas dificuldades de locomoção. A ação visava garantir o suporte educacional especializado como condição indispensável à inclusão escolar.

O Tribunal manteve a sentença de primeiro grau, reconhecendo o dever do Estado em assegurar à criança o acesso à educação em escola da rede regular, com a devida assistência especializada.

A fundamentação jurídica baseou-se na Constituição Federal (art. 208, III c/c art. 227, §1º, II), no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, III), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, todos convergentes em garantir o direito à educação inclusiva como um direito social fundamental.

A corte destacou que a necessidade de monitor escolar deve ser analisada a partir da realidade individual da criança, sendo indispensável a comprovação da

insuficiência dos recursos pedagógicos disponíveis, como a sala de recursos multifuncionais.

Para os desembargadores, no caso concreto, a prova dos autos demonstrou que as limitações motoras da adolescente exigem o acompanhamento direto de um profissional capacitado, o que justifica a concessão de monitoria escolar individualizada.

Dessa forma, o Tribunal negou provimento ao recurso interposto pelo Estado, assegurando a permanência da obrigação de disponibilizar o apoio especializado, como medida essencial à efetivação do direito à educação da aluna.

4.3 Quadro comparativo das decisões judiciais sobre educação inclusiva

Número do Processo	Diagnóstico do Aluno	Tipo de Apoio Solicitado	Tipo de apoio concedido	Fundamentação	Ente público	Resultado Final
5000591-27.2024.8.2 1.7000	TEA	Monitor exclusivo	Exclusivo	CF, ECA, LDB, Lei 7.853/89	Município	Reforma da decisão – apoio concedido
5001280-60.2023.8.2 1.0031	Paralisia cerebral	Monitor exclusivo	Exclusivo	CF, ECA, LDB, EPD	Estado	Sentença mantida – apoio concedido
5002877-16.2022.8.2 1.0123	Retardo mental + TDAH	Monitor exclusivo	Exclusivo	CF, ECA, LDB, EPD	Estado	Recurso improvido – apoio concedido
5002970-87.2019.8.2 1.0024	TEA, esquizofrenia, TDAH	Monitor exclusivo	Exclusivo	CF, ECA, LDB, EPD	Município	Sentença mantida – apoio concedido
5003420-64.2017.8.2 1.0003	TEA grave	Monitor + terapia ocupacional	Exclusivo	CF, ECA, LDB, Lei 12.764/12, EPD	Município	Apoio concedido – provimento ao recurso
5005342-58.2022.8.2 1.0006	Retardo mental grave + TGD	Monitor exclusivo	Exclusivo	CF, ECA, LDB, Lei 7.853/89	Município	Recurso provido – apoio concedido
5006461-66.2022.8.2 1.0002	TEA	Monitor exclusivo	Não concedido	CF, ECA, LDB, Lei 7.853/89	Estado	Parcialmente procedente – apoio negado
5007221-47.2023.8.2 1.0077	TEA	Vaga em escola + monitor	Exclusivo	EPD, Lei 12.764/12, Dec. 8.368/14	Município	Recurso provido – apoio concedido
5007549-08.2024.8.2 1.0023	Necessidades especiais não especificadas	Monitor exclusivo	Compartilhado	CF, ECA, LDB, EPD, Lei 12.764/12	Estado	Parcialmente provido – apoio compartilhado
5010558-12.2023.8.2 1.0023	Dislexia, TDAH, Hiperatividade	Monitor	Não concedido	CF, ECA, LDB, Lei 7.853/89	Estado	Recurso negado – apoio negado

5014955-51.2022.8.21.0023	Ação coletiva – diversas deficiências	Monitores escolares	Exclusivo/Compartilhado	CF, ECA, LDB, Lei 7.853/89	Município	Recurso negado – apoio mantido
5017114-18.2023.8.21.0027	Paralisia cerebral	Monitor exclusivo	Exclusivo	CF, ECA, LDB, EPD	Estado	Recurso improvido – apoio concedido

4.4 Considerações finais sobre a jurisprudência do Tribunal de Justiça do RS

A análise dessas doze decisões proferidas pela 25ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, especializada no tema da Inclusão, no período recente, permitiu identificar padrões relevantes na forma como o Judiciário estadual vem interpretando e aplicando a legislação referente ao direito à educação inclusiva.

Os julgados analisados demonstram uma posição firmemente ancorada no reconhecimento da educação como um direito fundamental social, com ênfase na prioridade absoluta das crianças e adolescentes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, conforme previsto na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e na legislação infraconstitucional específica (Leis nº 13.146/2015, 12.764/2012 e 7.853/1989).

Um ponto de convergência entre os casos analisados é a reafirmação da obrigação do poder público em assegurar o acesso ao ensino regular com os apoios necessários, especialmente o acompanhamento por monitor escolar, quando imprescindível à efetivação da inclusão.

No entanto, o fornecimento de apoio exclusivo não é automático, pois, como observado, a jurisprudência majoritária exige a comprovação técnica da necessidade do acompanhamento individualizado, preferencialmente por meio de laudo médico e parecer pedagógico detalhado.

Nos casos em que essa comprovação foi apresentada de forma consistente, o Tribunal acolheu o pedido e determinou a concessão do monitor. Em contrapartida, na ausência de elementos objetivos que demonstrassem a indispensabilidade do apoio exclusivo, o pedido foi negado ou parcialmente acolhido, com a indicação de suporte compartilhado como alternativa viável.

Outro aspecto recorrente verificado foi a vinculação da responsabilidade do fornecimento à rede de ensino em que o aluno está matriculado. Quando a matrícula

ocorre em escola municipal, a obrigação é atribuída ao Município; nos casos em que a instituição é estadual, a incumbência recai sobre o Estado.

Em ações de caráter coletivo ou demandas que envolvem múltiplas necessidades (como terapia ocupacional em conjunto com monitoria), algumas decisões reconhecem a responsabilidade solidária entre os entes federativos, nos termos do artigo 23 da Constituição Federal.

A jurisprudência também refuta a alegação genérica e costumeira dos entes públicos de que essas ações constituem uma espécie de “judicialização indevida” das políticas públicas. Os julgados analisados sustentam que a atuação do Poder Judiciário, nesses casos, não compromete a separação dos poderes, mas cumpre a função constitucional de garantir a concretização de direitos fundamentais, sobretudo no que tange à proteção integral da criança e do adolescente.

Em síntese, o conjunto de decisões indica uma linha interpretativa pautada pela proteção do direito à educação inclusiva, mas condicionada à apresentação de elementos técnicos objetivos que justifiquem o apoio solicitado.

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de observar que essa exigência, embora juridicamente legítima, pode acabar se tornando uma barreira prática para muitas famílias que não dispõem de meios para acessar avaliações especializadas.

Diante disso, constata-se que o Poder Judiciário Gaúcho está garantindo a efetividade da disponibilização do profissional de apoio aos alunos com PCD na rede de ensino pública do RS, porém, não se pode afastar a importância da articulação entre os sistemas de saúde, educação e assistência social, de forma a garantir que a efetivação da inclusão escolar não dependa exclusivamente da via judicial ou da capacidade de produção de provas por parte das famílias.

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação, ancorada na perspectiva da Sociologia do Direito, buscou examinar os atuais desafios, avanços e limitações na efetivação do direito à inclusão escolar de crianças com deficiência, com ênfase no papel dos profissionais de apoio no município de Canoas, Rio Grande do Sul.

A análise integrou dimensões normativas, empíricas e teóricas, articulando uma crítica às estruturas legais e políticas com dados qualitativos e quantitativos obtidos por meio da observação das políticas públicas locais e da atuação do Poder Judiciário.

O estudo revelou que a efetividade do Estatuto da Pessoa com Deficiência, EPD, (Lei nº 13.146/2015) está condicionada a múltiplos fatores. Embora a legislação represente um avanço civilizatório na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, sua implementação enfrenta obstáculos estruturais e culturais.

A escassez de profissionais de apoio nas escolas públicas, evidenciada nos dados coletados, expõe uma dissonância entre o ordenamento jurídico e a realidade institucional, comprometendo a materialização do direito à educação inclusiva. Essa lacuna demonstra que a mera existência de normas não é suficiente para garantir a transformação social necessária à inclusão plena.

A análise das decisões judiciais do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul destacou a judicialização recorrente do direito ao profissional de apoio, sinalizando que muitas famílias dependem do Judiciário para assegurar o acesso à educação de seus filhos.

As decisões da 25ª Câmara Cível do TJRS, a qual é a Câmara especializada nesse assunto no Tribunal gaúcho revelaram uma jurisprudência consistente no reconhecimento da educação inclusiva como um direito fundamental, assegurado com base em um conjunto normativo robusto e em conformidade com os princípios constitucionais.

Verificou-se uma orientação judicial comprometida com a efetivação do acesso ao ensino regular, desde que existente, no caso concreto, a comprovação técnica em grau suficiente, também chamada prova robusta em termos jurídicos, da real necessidade de um apoio individualizado, como a presença de monitor escolar exclusivo para determinados alunos e alunas PCDs.

Embora tal exigência busque conferir racionalidade e segurança jurídica às decisões, muitas vezes ela pode representar um entrave prático para famílias em situação de vulnerabilidade, as quais nem sempre sabem como e onde procurar esse tipo de auxílio para exercer seu direito, principalmente, de forma gratuita.

Nesse sentido, a atuação do Judiciário tem sido essencial para suprir lacunas e omissões do poder público, mas também evidencia a urgência de uma política pública articulada entre os sistemas de saúde, educação e assistência social, a fim de garantir que o direito à inclusão escolar seja plenamente acessível, sem depender exclusivamente da via judicial.

Essa constatação acaba por refletir tanto a omissão estatal quanto o papel ambivalente do Poder Judiciário, que oscila entre a garantia dos direitos fundamentais e a reprodução das limitações institucionais e culturais do sistema educacional.

A pesquisa demonstrou o estigma social associado à deficiência como um obstáculo significativo à inclusão educacional. A partir do referencial teórico de Erving Goffman, foi possível compreender como as interações sociais, permeadas por processos simbólicos de discriminação e exclusão, influenciam a percepção e o tratamento das crianças com deficiência no ambiente escolar.

Nesse contexto, viu-se a importância do profissional de apoio, o qual assume uma dupla função: além do suporte técnico, atua como mediador simbólico, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais e culturais.

O estudo também demonstrou que políticas públicas de inclusão escolar eficazes devem fundamentar-se em princípios de justiça social, igualdade material e reconhecimento das diferenças.

Ao analisar, a situação nacional, observou-se que a adoção de modelos universalizantes, sem considerar especificidades territoriais e socioculturais, tende a reproduzir desigualdades. Por isso, entende-se como imperativo que o planejamento e a execução dessas políticas levem em conta a realidade local e geográfica concreta das escolas, das famílias e dos estudantes em sua região.

Adicionalmente, é essencial combater práticas clientelistas e institucionalizar políticas públicas duradouras, transformando a educação inclusiva em uma política de Estado, e não apenas de governo.

Por fim, a pesquisa reafirma a dignidade da pessoa humana como fundamento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que vai além da presença física nas escolas,

exigindo uma transformação cultural profunda que valorize a diversidade como elemento constitutivo da sociedade.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer mudanças legais, éticas, pedagógicas e institucionais, viabilizadas apenas por meio do comprometimento coletivo de todos os atores envolvidos: Estado, Judiciário, famílias, educadores e sociedade civil.

Conclui-se assim que a efetividade do direito à inclusão escolar, no que diz com a disponibilização do profissional de apoio, transcende sua dimensão jurídica formal, demandando o fortalecimento de estruturas administrativas, o engajamento das comunidades escolares, a formação contínua dos profissionais da educação e um compromisso político com a equidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto. **Direitos humanos e sua efetivação**. São Paulo: Editora X, 2009.

ALVES, Priscilla Saraiva; MARTINI, Sandra Regina. Análise da estrutura de integração jurídica europeia: possíveis contribuições para tutela dos direitos humanos na américa do sul. **Revista Paradigma**, [S. l.], v. 26, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/849>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ARNAUD, André-Jean. **O direito entre a modernidade e a globalização**. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

AZEVEDO, Fernando. **Neoliberalismo e desigualdade social**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. **Direito, justiça social e neoliberalismo**. – 1. Ed. - São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**; tradução Marco Aurélio Nogueira. – 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da política**. São Paulo: Unesp, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOBBIO, Norberto. **As teorias das formas de governo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2024**.

Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 87.522, de 25 de agosto de 1982**. Promulga o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, concluído entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris, a 29 de janeiro de 1981. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87522-25-agosto-1982-437006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 15. fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15. fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Agravo de Instrumento n. 5000591-27.2024.8.21.7000, Porto Alegre. Relatora: Des^a Helena Marta Suarez Maciel. J. 30 jul. 2024. P. 30 jul. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50005912720248217000>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Agravo de Instrumento n. 5000591-27.2024.8.21.7000, Porto Alegre. Relatora: Des^a Helena Marta Suarez Maciel. J. 30 jul. 2024. P. 30 jul. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50005912720248217000>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5001280-60.2023.8.21.0031. Relator: Des. Ricardo Pippi Schmidt. J. 25 jun. 2024. P. 25 jun. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50012806020238210031>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação / Remessa Necessária n. 5002970-87.2019.8.21.0024. Relator: Des. Ricardo Pippi Schmidt. J. 27 ago. 2024. P. 27 ago. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50029708720198210024>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5003420-64.2017.8.21.0003. Relatora: Des^a Helena Marta Suarez Maciel. J. 25 fev. 2025. P. 25 fev. 2025. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50034206420178210003>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5005342-58.2022.8.21.0006. Relatora: Des^a Helena Marta Suarez Maciel. J. 25 jun. 2024. P. 25 jun. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50053425820228210006>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5007221-47.2023.8.21.0077. Relator: Des. Francisco José Moesch. J. 5 mar. 2024. P. 5 mar. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50072214720238210077>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5007549-08.2024.8.21.0023. Relator: Des. Francisco José Moesch. J. 23 abr. 2024. P. 23 abr. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50075490820248210023>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5010558-12.2023.8.21.0023. Relator: Des. Ricardo Pippi Schmidt. J. 9 abr. 2024. P. 9 abr. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50105581220238210023>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Ação Civil Pública n. 5014955-51.2022.8.21.0023. Relator: Des. Ricardo Pippi Schmidt. J. 12 mar. 2024. P. 12 mar. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50149555120228210023>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5017114-18.2023.8.21.0027. Relatora: Des^a Helena Marta Suarez Maciel. J. 2 abr. 2024. P. 2 abr. 2024. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50171141820238210027>. Acesso em: 14 abril 2025.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul (Vigésima Quinta Câmara Cível). Apelação Cível n. 5002877-16.2022.8.21.0123. Relator: Des. Ricardo Pippi Schmidt. J. 25 fev. 2025. P. 25 fev. 2025. Disponível em: <https://consulta.tjrs.jus.br/consulta-processual/processo/resumo?numeroProcesso=50028771620228210123>. Acesso em: 14 abril 2025.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **A proteção dos direitos humanos nos planos nacional e internacional: perspectivas brasileiras**. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1992.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1997.

CANOAS. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2019-2020**. Canoas, RS: Prefeitura Municipal de Canoas, 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/Relatorio-de-Monitoramento-do-Plano-Municipal-de-Educacao_2019-2020.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DI MARCO, Victor. **Capacitismo: O mito da capacidade**. Belo Horizonte, MG: Editora Letramento, 2020. Edição do *Kindle*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Capacitismo-mito-capacidade-Victor-Marco-ebook/dp/B08WYVB6M2>. Acesso em: 3 fev. 2025.

EHRlich, Eugen. **Fundamentos da sociologia do direito**. Tradução de René Ernani Gertz. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. **Crítica y crisis de los derechos humanos: ensayos en torno a la problemática jurídica, política y filosófica de los derechos humanos**. Madrid: Dykinson, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. **Los derechos humanos como productos culturales**. Madrid: Dykinson, 2007.

FLORES, Joaquín Herrera. **Los derechos humanos como procesos de liberación**. Madrid: Dykinson, 2009.

GALLARDO, Hélio. **Direitos humanos e crítica da ideologia**. São Paulo: Bomtempo, 2015.

GALLARDO, Hélio. **Teoria Crítica: Matriz e Possibilidade de Direitos Humanos**. – 1.ed. - São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada / [tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes]. - 4.ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2019 (1922-1982): <https://www.amazon.com.br/Estigma-Notas-Manipula%C3%A7%C3%A3o-Identidade-Deteriorada-ebook/dp/B08SMQT2RC>. Acesso em: 21 jan. 2025.

HAYEK, Friedrich. **A Constituição da Liberdade**. São Paulo: Visão, 1978.

HÖFFE, Otfried. **Justiça política**: Fundamentação de uma Filosofia Crítica do Direito e do Estado São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HÖFFE, Otfried. **Justiça polítihöffeca: fundamentos para uma filosofia crítica do direito e do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1986.

KOSKENNIEMI, Martti. **The Politics of International Law**. Oxford: Oxford University Press, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zRrcBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA140&dq=KOSKENNIEMI,+Martti.+The+Politics+of+International+Law.+Oxford:+Oxford+University+Press,+2011.&ots=ngNdSBX3zl&sig=ixbeuHpSK5u2JSrXKCa4PELFvoU#v=onepage&q=KOSKENNIEMI%20C%20Martti.%20The%20Politics%20of%20International%20Law.%20Oxford%3A%20Oxford%20University%20Press%2C%202011.&f=false>. Acesso: 07 fev. 2025.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAFER, Celso. Prefácio. *In*: PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.

LENZ, Sylvia Ewel. Jean Bodin: as premissas de um estado soberano. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 119–134, 2004. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9051>. Acesso em: 8 fev. 2025.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280081, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Acesso em: 14 maio 2025.

LOUREGA DE MENEZES, Rodrigo Ramos. **Direito cosmopolita**: regime jurídico ou apenas filosofia? Pressupostos e sistematização. Ijuí: Unijuí, 2016.

LUHMANN, Niklas. **O direito da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MARCONDES, Renato *et al.* Análise do censo escolar 2020: um panorama sobre a educação especial na educação básica no Brasil. *European Journal of Special Education Research*. V. 10, n. 6, p. 16–36, 2014. Disponível em: <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/5514>. Acesso em: 8 fev. 2025.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **Neoliberalismo**: o declínio do direito. *In*: CARVALHO, Salo de; HERRERA FLORES, Joaquín; SANCHEZ RÚBIO, David (Orgs.). *Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivres/livros/direitoshumanos.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MARTÍNEZ, Alejandro Rossillo. **Os direitos humanos desde a filosofia da libertação**. Buenos Aires: Clacso, 2016.

MARTÍNEZ, Alejandro Rosillo. **Filosofia da libertação e os direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2019.

MATTEUCCI, Nicola. **Soberania**. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/UAB_2017_1/Modulo_1/Ciencia%20Politica/Material%20Complemtar/BOBBIO%20N.%20Dicion%20C3%A1rio%20de%20politica.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

MILANI, Carlos; SOLINÍS, Germán. **Atores não estatais e governança global**. Brasília: IPEA, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta das Nações Unidas**. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: https://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

PINTO, Maria do Céu (Coord.). **A ONU e a proteção dos direitos humanos**. *In*: *As Nações Unidas e os desafios da governança global*. Lisboa: Letras Itinerantes, 2014.

PINTO, Júlio César. **O direito internacional dos direitos humanos**. Brasília: UnB, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 69, p. 36–43, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13511>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1967.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. São Paulo: Saraiva, 2012.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Luci Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **O justo 2**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

RICOEUR, Paul. *O percurso do reconhecimento*. Tradução de Nicolás T. Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RUBIO, David Sánchez. **Filosofia dos direitos humanos**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SÁNCHEZ RUBIO, David. *Fazendo e Desfazendo Direitos Humanos*. Tradução de Clovis Gorczewski. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

SALDANHA, Nelson. **Nota para a edição brasileira**. In: BOBBIO, Norberto. *As teorias das formas de governo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: revista de cultura e política**. n. 39, jun. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, jul./ago. 2004.

SATO, Eiiti. **Dicotomia global-local na era da globalização: um novo paradigma para a política internacional?** In: RYAN, Gregory. *O global e o local*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2016. Disponível em: https://www.kas.de/documents/265553/265602/7_file_storage_file_20381_5.pdf/330342fc-1bb0-3304-2fbd-44352a814a93. Acesso em: 15 fev. 2025.

SCHILLING, Heinz. *Guerra y paz en la emergencia de la Modernidad. Europa entre la belicosidad de los estados, las guerras de religión y el deseo de paz*. Pedralbes. **Revista d'Història Moderna**, [S. l.], v. 19, p. 53–70, 1999. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/pedralbes/article/view/36860>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução Denise Bottmann, Ricardo Daninelli Mendes. -São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 17 fev. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 17 fev. 2025.

UNESCO. UNESCO Brasília. **Sobre a UNESCO em Brasília**. Disponível em: <http://unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia>. Acesso em: 05 fev. 2025.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 fev. 2025.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade. **Sequência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 27, n. 53, p. 113–128, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15095>. Acesso em: 9 fev. 2025.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito**. São Paulo: Alfa Omega, 2001. Disponível em: <https://www.forumjustica.com.br/wp-content/uploads/2013/02/Antonio-Carlos-Wolkmer-Pluralismo-juridico.pdf>. Acesso: 09 fev. 2025.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Direitos humanos e filosofia política**. São Paulo: Saraiva, 2001.

YAMATO, Roberto Vilchez. Relendo a construção (negativa) dos direitos humanos internacionais. **Carta Internacional**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 03–30, 2014. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/74>. Acesso em: 8 fev. 2025.

YAMATO, Ricardo. **A universalização dos direitos humanos**. Curitiba: Juruá, 2014.