

6

Educação Inclusiva, Vitimologia e Políticas Públicas: A Moldagem da Inclusão na Linha de Frente e as Camadas de Vulnerabilidade Interseccional

Inclusive Education, Victimology, and Public Policies: Shaping Inclusion at the Frontline and the Layers of Intersectional Vulnerability

Éducation Inclusive, Victimologie et Politiques Publiques : Le Façonnage de L'inclusion Sur la Ligne de Front et Les Couches de Vulnérabilité Intersectionnelle

Educazione Inclusiva, Vittimologia e Politiche Pubbliche: La Plasmazione Dell'inclusione in Linea de Fronte e I Livelli di Vulnerabilità Intersezionale

Educación Inclusiva, Victimología y Políticas Públicas: El Moldeado de la Inclusión en la Línea de Frente y Las Capas de Vulnerabilidad Interseccional

José Querino Tavares Neto

Bolsista de Produtividade do CNPq. Professor Titular na Faculdade de Direito da UFG. Possui pós-doutorado em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra, Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1997), Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014).

6



Marcio Rodrigo Delfim

Doutorando em Direito e Políticas Públicas pela UFG;
Mestre em Direito, Relações Internacionais e
Desenvolvimento. Licenciado em Pedagogia; Analista
Jurídico e Coordenador Pedagógico da Escola Superior do
Ministério Público do Estado de Goiás;
mrdelfim@gmail.com

Data de submissão: 03.09.2026

Data de aceitação: 06.09.2026

RESUMO

Este trabalho analisa como a Educação Inclusiva, enquanto política pública, é moldada não apenas por normas abstratas, mas pela atuação concreta dos agentes na linha de frente e pelas múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos. O problema de pesquisa investiga o impacto da distância entre a normatização abstrata e sua implementação prática na produção de trajetórias de exclusão para sujeitos em vulnerabilidade interseccional. Utiliza-se a Vitimologia para compreender a exclusão escolar como forma de vitimização primária e secundária, a Interseccionalidade para mapear as camadas sobrepostas de vulnerabilidade social, e a teoria da Burocracia de Nível de Rua para examinar como a discricionariedade dos agentes públicos define o sucesso ou o fracasso da inclusão. A metodologia adota abordagem quantitativa e qualitativa com base em dados do IBGE, MEC/Inep e Instituto Mauro Borges. Os resultados confirmam que a escassez de recursos induz rotinas de racionamento burocrático, perpetuando elevadas taxas de analfabetismo e distorção idade-série em pessoas com deficiência. Conclui-se que a superação desse cenário exige a transição para um Ministério Público Disruptivo, focado na indução de métodos pedagógicos eficazes e no efetivo letramento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Vitimologia; Interseccionalidade; Burocracia de Nível de Rua; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study analyzes how Inclusive Education, as a public policy, is shaped not only by abstract norms but also by the concrete actions of frontline agents and the multiple identities of the individuals involved. The research problem investigates the impact of the gap between abstract regulations and practical implementation in creating exclusionary trajectories for individuals in intersectional vulnerability. Victimology is employed to understand school exclusion as primary and secondary victimization, Intersectionality

to map overlapping layers of social vulnerability, and Street-Level Bureaucracy theory to examine how public agents' discretion determines the success or failure of inclusion. The methodology adopts a quantitative and qualitative approach based on data from IBGE, MEC/Inep, and the Mauro Borges Institute. The findings confirm that resource scarcity induces bureaucratic rationing routines, perpetuating high illiteracy rates and age-grade distortion among persons with disabilities. It concludes that overcoming this scenario requires transitioning toward a Disruptive Public Prosecutor's Office, focused on promoting effective pedagogical methods and genuine literacy.

Keywords: Inclusive Education; Victimology; Intersectionality; Street-Level Bureaucracy; Public Policies.

RESUMEN

Este trabajo analiza cómo la Educación Inclusiva, en cuanto política pública, está determinada no solo por normas abstractas, sino también por la actuación concreta de los agentes de primera línea y por las múltiples identidades de los sujetos involucrados. El problema de investigación examina el impacto de la distancia entre la normatización abstracta y su implementación práctica en la producción de trayectorias de exclusión para sujetos en situación de vulnerabilidad interseccional. Se utiliza la Victimología para comprender la exclusión escolar como una forma de victimización primaria y secundaria, la Interseccionalidad para identificar las capas superpuestas de vulnerabilidad social y la teoría de la Burocracia de Nivel de Calle para analizar cómo la discrecionalidad de los agentes públicos define el éxito o el fracaso de la inclusión. La metodología adopta un enfoque cuantitativo y cualitativo basado en datos del IBGE, MEC/Inep y del Instituto Mauro Borges. Los resultados confirman que la escasez de recursos induce rutinas de racionamiento burocrático, perpetuando elevadas tasas de analfabetismo y distorsión edad-grado entre las personas con discapacidad. Se concluye que la superación de este escenario exige la transición hacia

un Ministerio Público Disruptivo, centrado en la inducción de métodos pedagógicos eficaces y en el efectivo proceso de alfabetización.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Victimología; Interseccionalidad; Burocracia de Nivel de Calle; Políticas Públicas.

RÉSUMÉ

Ce travail analyse la manière dont l'Éducation inclusive, en tant que politique publique, est façonnée non seulement par des normes abstraites, mais également par l'action concrète des agents de première ligne et par les multiples identités des sujets concernés. La problématique de recherche examine l'impact de l'écart entre la normativisation abstraite et sa mise en œuvre pratique dans la production de trajectoires d'exclusion pour les sujets en situation de vulnérabilité intersectionnelle. La Victimologie est mobilisée pour comprendre l'exclusion scolaire comme une forme de victimisation primaire et secondaire, l'Intersectionnalité pour cartographier les différentes couches de vulnérabilité sociale qui se superposent, et la théorie de la Bureaucratie de niveau de rue pour examiner comment le pouvoir discrétionnaire des agents publics détermine le succès ou l'échec de l'inclusion. La méthodologie adopte une approche quantitative et qualitative fondée sur des données de l'IBGE, du MEC/Inep et de l'Institut Mauro Borges. Les résultats confirment que la pénurie de ressources entraîne des routines de rationnement bureaucratique, perpétuant des taux élevés d'analphabétisme et de distorsion âge-niveau scolaire chez les personnes en situation de handicap. Il est conclu que le dépassement de cette situation exige une transition vers un Ministère public disruptif, axé sur l'induction de méthodes pédagogiques efficaces et sur l'alphabétisation effective.

Mots-clés : Éducation inclusive ; Victimologie ; Intersectionnalité ; Bureaucratie de niveau de rue ; Politiques publiques.

RIASSUNTO

Il presente lavoro analizza come l'Educazione inclusiva, in quanto politica pubblica, sia plasmata non solo da norme astratte, ma anche dall'azione concreta degli agenti di prima linea e dalle molteplici identità dei soggetti coinvolti. Il problema di ricerca esamina l'impatto della distanza tra la normativizzazione astratta e la sua attuazione pratica nella produzione di percorsi di esclusione per soggetti in condizioni di vulnerabilità intersezionale. La Vittimologia viene utilizzata per comprendere l'esclusione scolastica come forma di vittimizzazione primaria e secondaria, l'Intersezionalità per mappare i livelli sovrapposti di vulnerabilità sociale e la teoria della Burocrazia di strada per esaminare come la discrezionalità degli agenti pubblici determini il successo o il fallimento dell'inclusione. La metodologia adotta un approccio quantitativo e qualitativo basato sui dati dell'IBGE, del MEC/Inep e dell'Istituto Mauro Borges. I risultati confermano che la scarsità di risorse induce routine di razionamento burocratico, perpetuando elevati tassi di analfabetismo e di distorsione età-classe tra le persone con disabilità. Si conclude che il superamento di questo scenario richiede la transizione verso un Ministero Pubblico Disruptivo, incentrato sulla promozione di metodi pedagogici efficaci e sull'effettiva alfabetizzazione.

Parole chiave: Educazione inclusiva; Vittimologia; Intersezionalità; Burocrazia di strada; Politiche pubbliche.

Introdução

Desde os primórdios da civilização, na Grécia Arcaica, a forma como a sociedade lidava com pessoas com deficiência era pautada por uma complexa mistura de critérios utilitários, crenças religiosas, superstições e práticas estritas de sobrevivência comunitária. A vida humana, naquele contexto sócio-histórico específico, não possuía um valor intrínseco e absoluto dissociado da

utilidade prática que o indivíduo representava para a manutenção e a defesa da coletividade ou da cidade-estado (pólis).

A prática social mais amplamente documentada pelas historiografias clássicas, notadamente em Esparta e Atenas, consistia na exposição deliberada de recém-nascidos, configurando o infanticídio sistemático legitimado pela comunidade (MARCHESE, 2002, p. 24). Quando uma criança nascia com malformações congênicas visíveis, alterações corporais significativas ou era considerada fisicamente “fraca”, a liderança familiar, encarnada pelo pai, ou um conselho soberano de anciãos (como o Gerúsia, no caso espartano) exercia a prerrogativa constitucional e moral de decidir sobre a sua não criação e posterior eliminação social.

A concretização dessa decisão consubstanciava-se no abandono do bebê em locais desérticos e inóspitos, como desfiladeiros, campos isolados ou o sopé de montanhas, sendo o Monte Taigeto o exemplo mais emblemático do rigor espartano. Cumpre sublinhar que essa conduta institucionalizada não era interpretada pela comunidade da época como um ato de crueldade individual, desumanidade ou vingança, mas sim como um dever cívico imperativo em prol da “preservação da higidez do corpo social”. Entendia-se que o cidadão apto deveria ser plenamente capaz de integrar as fileiras militares na defesa da pólis ou contribuir ativamente na produção econômica sustentável.

Sob essa perspectiva utilitarista e excludente, as crianças que apresentassem qualquer divergência física, sensorial ou cognitiva não eram reconhecidas como sujeitos titulares de direitos fundamentais. Consequentemente, a ideia de inclusão ou o próprio direito à Educação eram conceitos absolutamente inexistentes e impensáveis para esse grupo vulnerável, cuja própria existência biológica era tida como um fardo desnecessário ao Estado.

Apesar dos inegáveis avanços civilizatórios ocorridos desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade, impulsionados, em especial, pela emergência dos Direitos Humanos e pelo aprimoramento dos marcos normativos atinentes à Educação Inclusiva, a realidade empírica demonstra que, lamentavelmente, a instituição escolar continua desempenhando um papel dúbio. Por vezes, em vez de atuar como agente de emancipação plena, a escola

opera como um engenhoso mecanismo de reprodução de desigualdades sociais, discriminação velada e exclusão simbólica, convertendo diferenças biológicas, culturais e cognitivas em desigualdades aparentemente naturais, inevitáveis e meritocráticas.

Diante desse panorama paradoxal de sofisticação legislativa e persistência da marginalização fática, o problema central de pesquisa investigado neste trabalho formula-se da seguinte maneira: Qual é o impacto real da distância existente entre a normatização abstrata e garantista da Educação Inclusiva e a sua efetiva implementação prática pelos agentes públicos da linha de frente na produção de trajetórias de exclusão e vitimização para sujeitos em situações de vulnerabilidade interseccional?

Partindo desse questionamento orientador, o objetivo geral deste estudo consiste em demonstrar que os impactos decorrentes dessa defasagem entre o plano normativo-formal e o plano fático-operacional são devastadores para a emancipação das pessoas com deficiência. Essa premissa é empiricamente comprovada pelas alarmantes e desproporcionais taxas de analfabetismo e distorção idade-série que historicamente acometem essa parcela da população, refletindo um padrão estrutural de negação de direitos.

Do ponto de vista metodológico, o presente artigo adota uma abordagem mista de caráter qualiquantitativo. Realizou-se uma minuciosa análise dedutiva e indutiva embasada no exame de dados estatísticos secundários e oficiais disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Ministério da Educação (MEC/Inep) e pelo Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos (IMB), além de documentos normativos e doutrinários do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP).

O arcabouço teórico-conceitual que sustenta a reflexão crítica apoia-se em três pilares fundamentais: a) a taxonomia vitimológica proposta pelo criminólogo argentino Elías Neuman, com especial ênfase na categoria de “vítimas da sociedade e do sistema social”; b) a teoria da interseccionalidade nas políticas públicas, conforme discutida por Rogério de Souza Medeiros; e c) a teoria da Burocracia de Nível de Rua (Street-Level Bureaucracy), elaborada pelo cientista político Michael Lipsky, para averiguar a discricionariedade dos agentes operacionais da educação.

Estruturalmente, o artigo desdobra-se em nove seções articuladas: após esta Introdução (1), apresenta-se uma incursão teórica e histórica sobre a deficiência (2); analisa-se a educação inclusiva sob a ótica jurídica e o bloco de convencionalidade (3); examinam-se os dados empíricos do Estado de Goiás (4); estabelece-se a correlação entre vitimologia e inclusão escolar (5); aborda-se a dimensão da interseccionalidade nas políticas públicas (6); discute-se a atuação dos burocratas de nível de rua (7); reflete-se sobre o papel do Ministério Público no modelo de atuação disruptiva (8); e, por fim, tecem-se as considerações finais e conclusões da pesquisa (9).

1. Uma Breve Incursão Teórica a Respeito da Deficiência

Embora as concepções contemporâneas sobre a educação e a deficiência intelectual divirjam substancialmente daquelas vigentes no mundo antigo, não se pode ignorar que pensadores clássicos como Platão e Aristóteles lançaram premissas filosóficas que serviram de sustentáculo para séculos de segregação e exclusão sistêmica dos indivíduos divergentes.

Na obra *A República*, ao desenhar o modelo ideal de uma sociedade justa e organizada, Platão sugere de forma explícita que as crianças filhas de genitores “inferiores” ou que nascessem com malformações corporais deveriam ser mantidas em segredo, ocultadas ou pura e simplesmente eliminadas, garantindo-se assim a preservação da pureza e da perfeição eugênica da pólis:

Quanto aos filhos de sujeitos inferiores e a qualquer recém-nascido que apresente deformidades ou mutilações visíveis, as autoridades competentes encarregar-se-ão de ocultá-los em um local secreto e inacessível, como convém à manutenção da ordem e da excelência da cidade. (PLATÃO, 2000, p. 214).

Na mesma linha de raciocínio, Aristóteles, na sua obra *Política*, ao tratar do planejamento demográfico e legislativo das cidades,

abordou expressamente o destino a ser dado aos recém-nascidos que apresentassem impedimentos físicos ou mentais:

Com o propósito de evitar o nascimento de crianças deformadas, deve haver uma lei expressa que determine categoricamente a exposição e o abandono das que nascerem mutiladas. Não seja permitido, sob hipótese alguma, criar qualquer criança que venha ao mundo sem a integridade de seus membros. (ARISTÓTELES, 2006, p. 36).

Vê-se, pois, que o pensamento filosófico clássico naturalizou a eliminação física ou a exclusão radical do diferente. Se aos olhos dos pensadores da Antiguidade essas crianças sequer possuíam o direito à vida e ao pertencimento comunitário, torna-se evidente que a sua condição de sujeitos titulares de direitos, em especial do direito a um processo educacional, era completamente descartada.

Avançando no tempo histórico, observa-se que as justificativas para a segregação ganharam contornos pretensamente científicos entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX. Francis Galton, cientista britânico e primo de Charles Darwin, formalizou o Movimento Eugenista ao cunhar o termo eugenia. Em suas obras paradigmáticas *Hereditary Genius* (1869) e *Inquiries into Human Faculty and Its Development* (1883), Galton defendeu que as habilidades intelectuais e as características morais eram estritamente hereditárias (GALTON, 1869, p. 45; GALTON, 1883, p. 112). Para o autor, o investimento de recursos públicos e educacionais em indivíduos rotulados como “inaptos” representava um desserviço à evolução da espécie humana, pois encorajava a sobrevivência e a reprodução de linhagens que supostamente ameaçavam a “pureza e a inteligência” coletiva.

Essa vertente pseudocientífica encontrou terreno fértil nos Estados Unidos no início do século XX. O psicólogo Henry H. Goddard, responsável pela tradução e disseminação dos testes de inteligência Binet-Simon no ambiente norte-americano, advogou ativamente a tese de que pessoas com deficiência intelectual eram biologicamente “ineducáveis” do ponto de vista acadêmico formal. Em sua obra *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness* (1913), Goddard associou diretamente a deficiência

cognitiva à degeneração moral, à pobreza e à criminalidade (GODDARD, 1913, p. 88). Sob o seu diagnóstico, a instrução dessa população deveria resumir-se ao trabalho manual repetitivo prestado dentro de instituições asilares fechadas e segregadas, evitando-se a “contaminação” do sistema escolar público regular.

Na contemporaneidade, embora sob uma roupagem filosófica sofisticada fundada no utilitarismo, surgem teorias que continuam a flexibilizar o valor intrínseco da vida das pessoas com deficiência severa. O filósofo australiano Peter Singer, em sua obra *Practical Ethics* (1979), formulou o conceito de “utilitarismo preferencial”. Singer sustentou que em contextos de recursos escassos ou de tomada de decisão ética sobre a alocação de investimentos sociais e de cuidados médicos, deve-se priorizar seres dotados de plena capacidade de autoconsciência, racionalidade e projeção de futuro (SINGER, 1979, p. 130). Ao questionar o status ontológico de “pessoa” para indivíduos com deficiências cognitivas profundas, as proposições utilitaristas reabrem espaço para a mensuração do valor humano a partir de critérios de produtividade e custo-benefício econômico.

A história demonstra que esse arcabouço ideológico segregador serviu de combustível teórico para graves atrocidades institucionais, a exemplo das leis de eugenia e esterilização compulsória nos Estados Unidos, chanceladas inclusive pela Suprema Corte no emblemático caso *Buck v. Bell* (1927) e, em sua expressão máxima e estarrecedora, para o Programa T4 (Aktion T4) na Alemanha Nazista. Esse programa governamental resultou na eutanásia sistemática e no assassinato de dezenas de milhares de crianças e adultos com deficiência, sob a justificativa de eliminação de “vidas indignas de serem vividas” (USHMM, 2021).

Somente com a consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos após a Segunda Guerra Mundial e, de modo determinante, com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), ocorreu uma virada paradigmática decisiva. A educação inclusiva passou a ser consagrada como um direito humano inalienável e universal, assentado na premissa inegociável de que a educabilidade é uma potencialidade inerente a todo e qualquer ser

humano, independentemente do nível ou da intensidade de suporte de que necessite.

Para ilustrar de forma contundente que o potencial cognitivo e humano transcende diagnósticos clínicos limítrofes e que a pretensa “incapacidade” decorre precipuamente da ausência de métodos pedagógicos adequados, cumpre resgatar a trajetória histórica de Helen Keller (1880–1968). Aos 19 meses de vida, uma grave enfermidade deixou Keller cega e surda, privando-a das vias usuais de comunicação e imergindo-a em um isolamento sensorial profundo (HELEN KELLER, 2024).

A virada estrutural em sua vida ocorreu em 1887 com a chegada da educadora Anne Sullivan, que adotou uma abordagem pedagógica tátil inovadora. Ao associar a sensação da água corrente em uma das mãos da criança aos sinais do alfabeto tátil desenhados na outra, Sullivan proporcionou o despertar cognitivo de Keller. A partir dessa metodologia adaptada, Helen Keller não apenas aprendeu a ler e escrever em Braille e datilografia, mas também desenvolveu a fala articulada, vindo a se tornar a primeira pessoa surdocega a obter o grau de bacharel em Filosofia pelo Radcliffe College (vinculado à Universidade Harvard). A trajetória de Keller como escritora, conferencista internacional e ativista política desmistificou o determinismo biológico e provou que as barreiras ao aprendizado são fundamentalmente sociais e metodológicas.

2. A Educação Inclusiva Sob a Perspectiva Jurídica

A construção do direito à Educação Inclusiva encontra-se fundamentada em um denso e progressivo arcabouço normativo internacional. Esse arcabouço promoveu a transição conceitual decisiva do modelo de “integração”, no qual o estudante com deficiência possuía o ônus exclusivo de se adaptar às estruturas rígidas da escola, para o modelo de “inclusão plena”, que impõe ao sistema educacional o dever irrenunciável de se reestruturar para acolher a diversidade de todos os educandos.

No plano internacional, sobressaem-se os seguintes diplomas normativos e declarações que integram o Bloco de Convencionalidade:

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948): Em que pese não fazer referência expressa às pessoas com deficiência, fixou no seu Artigo 26 o pilar de que toda pessoa tem direito fundamental à instrução, a qual deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito aos direitos fundamentais.

b) Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989): Configura o primeiro tratado internacional vinculado a explicitar a deficiência. Em seu Artigo 23, reconhece expressamente que a criança com deficiência mental ou física deve desfrutar de uma vida plena e decente, garantindo-se o seu acesso efetivo à educação, capacitação e integração social em condições que resguardecem sua dignidade.

c) Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990): Resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, estabeleceu o compromisso global de universalização do acesso ao ensino e de promoção da equidade, determinando a remoção ativa das disparidades educacionais que afetam grupos marginalizados.

d) Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994): Representa o divisor de águas mais expressivo da história da educação inclusiva. O documento redefiniu o conceito de necessidades educacionais especiais e estabeleceu o princípio orientador de que as escolas regulares de ensino devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, consagrando a escola inclusiva como o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias.

e) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006): Promoveu a mudança de paradigma do modelo médico (focado na patologia e na reabilitação individual) para o modelo social da deficiência (focado nos direitos humanos e na eliminação das barreiras atitudinais e arquitetônicas impostas pela sociedade). O Artigo 24 impõe aos Estados-Partes a obrigação de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. No ordenamento jurídico brasileiro, referida Convenção e seu Protocolo Facultativo foram ratificados com o status estrito de Emenda Constitucional, nos termos do art. 5º, § 3º, da Carta Magna, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

f) Comentário Geral nº 4 do Comitê da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2016): Proporcionou a interpretação autêntica do Artigo 24 da Convenção de 2006, delimitando rigorosamente as diferenças conceituais entre exclusão, segregação, integração e inclusão, além de reafirmar que a oferta de suporte individualizado e ajustes razoáveis constitui dever jurídico imediato e inafastável do Estado (ONU, 2016).

g) Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável (2015): O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS 4) estabeleceu a meta de garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida e eliminando as disparidades de gênero e de acessibilidade (ONU, 2015).

No âmbito do ordenamento jurídico interno brasileiro, o direito à Educação Inclusiva desfruta de sólida densidade normativa e constitucional, respaldado nos seguintes diplomas legais:

1. Constituição Federal de 1988: O Artigo 208, inciso III, estabelece categoricamente como dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de Ensino” (BRASIL, 1988). A dicção “preferencialmente” consolida o princípio da não segregação e a primazia do ensino comum.

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): Dedicou o Capítulo V especificamente à Educação Especial, definindo-a como modalidade transversal. Impõe aos sistemas de ensino o dever de assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos pedagógicos e profissionais de apoio para atender às especificidades dos educandos, prevendo ainda a terminalidade específica para os casos de impossibilidade de atingimento do nível fundamental (BRASIL, 1996).

3. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência / Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015): Trata-se da legislação mais avançada e detalhada sobre o tema. Em seu Capítulo IV, proíbe expressamente a cobrança de valores adicionais em mensalidades ou matrículas de instituições privadas para a oferta de apoio ou acessibilidade; assegura um sistema educacional inclusivo

em todos os níveis; e impõe o dever de disponibilização de profissional de apoio escolar (BRASIL, 2015).

4. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): Reorientou as diretrizes curriculares nacionais ao consolidar que a Educação Especial não se confunde com um sistema paralelo de ensino, constituindo modalidade que perpassa todas as etapas educacionais, tendo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) seu pilar central (BRASIL, 2008).

5. Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012): Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo expressamente o direito do estudante autista a acompanhante especializado em sala de aula regular (BRASIL, 2012).

6. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025: Instituiu formalmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, aperfeiçoando os mecanismos de governança interfederativa e financiamento público (BRASIL, 2025).

3. Alguns Dados Relacionados à Educação Inclusiva no Estado de Goiás

A compreensão fática da Educação Inclusiva exige o confronto rigoroso entre as diretrizes legais abstratas e a realidade empírica retratada pelas estatísticas educacionais oficiais. Nesse sentir, os dados colhidos do Censo Escolar efetuado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep), referentes ao ano de 2024, oferecem um panorama detalhado da situação vivenciada no Estado de Goiás.

No ano letivo de 2024, o Estado de Goiás registrou um contingente total de 1.550.149 alunos matriculados na Educação Básica, etapa formal e obrigatória que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2024a). Dentre esse universo, constatou-se a matrícula de 75.501 estudantes na modalidade de Educação Especial, o que representa o percentual de 4,9% do total de alunos da Educação Básica goiana.

A distribuição do quantitativo de alunos da Educação Especial entre as diferentes redes de ensino revela a seguinte configuração institucional:

- Rede Municipal de Ensino: responsável por 48,4% das matrículas (36.542 alunos);
- Rede Estadual de Ensino: engloba 40,0% das matrículas (30.200 alunos);
- Rede Privada de Ensino: absorve 11,2% das matrículas (8.456 alunos);
- Rede Federal de Ensino: atende 0,3% das matrículas (226 alunos).

A análise da tipologia das deficiências e neurodivergências declaradas no Censo Escolar de 2024 demonstra a predominância das seguintes condições cognitivas e sensoriais nos estudantes cadastrados no Estado de Goiás:

- a) Deficiência Intelectual: corresponde a 56,4% do total de matrículas da educação especial;
- b) Transtorno do Espectro Autista (TEA): representa 27,5% dos educandos;
- c) Deficiência Física: abrange 5,5% dos estudantes;
- d) Deficiências Múltiplas: perfazem 4,0% do contingente;
- e) Baixa Visão: atinge 2,8% dos alunos;
- f) Deficiência Auditiva: contempla 1,5% dos matriculados;
- g) Altas Habilidades / Superdotação: representam 1,2% dos casos;
- h) Surdez: atinge 0,9% dos estudantes; e
- i) Cegueira: engloba 0,3% do total registrado.

No tocante à modalidade de alocação em sala de aula, os dados do MEC/Inep revelam um avanço expressivo na taxa de integração formal: 93,1% dos estudantes da Educação Especial encontram-se matriculados em classes comuns do ensino regular, ao passo que apenas 6,9% permanecem segregados em classes especiais ou escolas especializadas (BRASIL, 2024a).

Todavia, o indicador mais alarmante revelado pelo Censo 2024 reside no acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar da imperatividade legal do AEE como garantia pedagógica, constatou-se que apenas 40,1% dos alunos da Educação

Especial matriculados no Estado de Goiás desfrutaram efetivamente desse atendimento suplementar e essencial (BRASIL, 2024a). Noutras palavras, quase 60% dos estudantes com deficiência estão inseridos na sala regular sem o respaldo pedagógico especializado previsto na legislação.

No tocante ao fluxo e à permanência escolar, as informações obtidas via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) junto à Plataforma Fala.BR (Protocolos nº 23546.066150/2022-38 e nº 23546.054413/2022-66), comparadas aos Indicadores Educacionais de 2023, revelam assimetrias acentuadas (FALA.BR, 2022):

- Taxa de Aprovação: 96,5% na Educação Especial frente a 98,3% na Educação Básica geral;
- Taxa de Reprovação: 3,0% na Educação Especial contra 1,6% na Educação Básica geral;
- Taxa de Abandono Escolar: 0,5% na Educação Especial em comparação a 0,1% na Educação Básica geral;
- Distorção Idade-Série: atinge o patamar crítico de 18,7% entre os alunos da Educação Especial, enquanto na Educação Básica geral o índice situa-se em 6,6%.

A análise do perfil docente e dos recursos de apoio em Goiás no ano de 2024 revela sérias fragilidades estruturais. Do universo total de 41.438 professores em atividade, 40.293 atuavam como regentes de sala e somente 1.564 exerciam funções no AEE. Entre os professores regentes do ensino regular, insignificantes 10,0% possuíam formação continuada específica em Educação Especial. Mesmo entre os professores lotados no AEE, o percentual com especialização adequada alcançava apenas 28,1% (BRASIL, 2024b).

Em relação aos profissionais de apoio escolar, contavam-se 8.340 trabalhadores cadastrados, estabelecendo uma proporção média de 1 profissional para cada 10 estudantes com deficiência, relação manifestamente insuficiente para demandas de alto suporte. Quanto à infraestrutura, apenas 28,9% das escolas públicas de Educação Básica em Goiás dispunham de Sala de Recursos Multifuncionais, índice que subia modestamente para 32,4% quando consideradas apenas as unidades escolares com alunos de educação especial matriculados (BRASIL, 2024a).

Por fim, ao se analisar o analfabetismo sob o recorte da deficiência, os dados do Censo Demográfico 2022 do IBGE indicam que a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência no Brasil atinge 21,3%, ao passo que para a população sem deficiência esse índice é de 5,2% (IBGE, 2022). No Estado de Goiás, embora o Relatório Goiás em Dados 2025 (IMB, 2025) aponte uma redução da taxa geral de analfabetismo para cerca de 3,6%, a taxa referente às pessoas com deficiência permanece historicamente em patamar de 4 a 5 vezes superior, confirmando a persistência de abismos educacionais profundos.

4. A Relação entre Educação Inclusiva e Vitimologia

À primeira vista, o vocábulo “vítima” e o campo de estudo da Vitimologia parecem guardar relação exclusiva com o fenômeno delituoso em sentido estrito, ligado ao direito penal tradicional e à vitimização decorrente de crimes violentos. Contudo, essa percepção reducionista não resiste a uma análise conceitual mais apurada. Como adverte Luis Rodríguez Manzanera, a definição do conceito de vítima varia em função do paradigma científico, do modelo teórico e da ideologia adotada pela investigação (MANZANERA, 2002, p. 81).

Nesse horizonte ampliado, afigura-se altamente precisa a conceituação desenvolvida pela vitimóloga costa-riquenha Ana Isabel Garita Vélchez, para quem a vítima abrange:

Toda pessoa que tenha sofrido qualquer perda, dano ou lesão, seja em sua integridade física ou psíquica, em sua propriedade ou no gozo de seus direitos humanos fundamentais, como resultado de conduta que: a) constitua violação da legislação penal vigente; b) constitua delito perante o Direito Internacional; c) represente violação de princípios internacionais sobre direitos humanos; ou d) implique abuso de poder por parte de indivíduos em posições de autoridade política, econômica ou institucional. (apud PIEDADE JÚNIOR, 1993, p. 88).

Complementando essa perspectiva funcional, sobressai a consagrada classificação sistemática desenvolvida pelo criminólogo argentino Elías Neuman, o qual categoriza as vítimas da seguinte forma (NEUMAN, 1984, p. 52):

1. Vítimas Individuais: figurações clássicas do polo passivo de condutas delitivas interpessoais diretas (a relação da chamada dupla penal).

2. Vítimas Familiares: sujeitos que sofrem maus-tratos ou agressões no âmbito das relações domésticas e intrafamiliares, recaindo tipicamente sobre membros em situação de vulnerabilidade (mulheres, crianças e idosos).

3. Vítimas Coletivas: sujeitos atingidos por infrações que lesionam bens jurídicos supraindividuais, ocorrendo a despersonalização e o anonimato na relação entre o inferior e os lesados (crimes financeiros, ambientais e contra as relações de consumo).

4. Vítimas da Sociedade e do Sistema Social: categoria em contínua expansão na contemporaneidade, abrangendo indivíduos vitimizados por falhas estruturais, omissões estatais graves e disfunções institucionais, a exemplo dos mortos por desassistência nos corredores hospitalares públicos ou das vítimas da violência endêmica tolerada pelo Estado.

A partir do alinhamento entre a conceituação de Vílchez e a taxonomia de Neuman, torna-se cristalina a conexão umbilical entre a Vitimologia e a Educação Inclusiva. Crianças e adolescentes neurodivergentes ou com deficiência matriculados nas redes escolares enfrentam, cotidianamente, severas privações de seus direitos humanos fundamentais decorrentes de condutas institucionais que configuram inequívoco abuso de poder ou omissão estatal deliberada, enquadrando-se perfeitamente como vítimas da sociedade e do sistema social.

No âmbito da dinâmica escolar, os processos de exclusão e de negação de suporte pedagógico adequado devem ser interpretados como verdadeiros itinerários de vitimização:

- Vitimização Primária: consubstancia-se no momento exato em que a criança com deficiência tem o seu direito fundamental à educação negado ou precarizado, seja através da recusa disfarçada de

matrícula, da falta de adaptação curricular, do isolamento físico dentro da sala de aula ou da ausência do profissional de apoio exigido por lei.

- **Vitimização Secundária (Revitimização):** ocorre quando o estudante ou sua família, buscando reverter a negação de direitos, recorre às instâncias administrativas ou aos órgãos de controle (Secretarias de Educação, Conselhos Tutelares, Defensoria Pública, Ministério Público ou Judiciário) e depara-se com um itinerário burocrático hostil, moroso e estigmatizante. A imposição de barreiras procedimentais e o julgamento depreciativo dos agentes públicos reeditam o sofrimento originário e consolidam a exclusão do educando.

5. Algumas Considerações a Respeito da Interseccionalidade nas Políticas Públicas

A apreensão contemporânea da vitimização e da exclusão no espaço escolar exige superar, em definitivo, a abordagem unidimensional que enxerga a “deficiência” como um atributo isolado da identidade do sujeito. A aplicação da lente teórica da interseccionalidade demonstra que as políticas públicas falham rotundamente quando desconsideram a complexa rede de posições sociais que atravessa cada indivíduo.

Para ilustrar metodologicamente a imperatividade do viés interseccional na formulação de políticas públicas, Hankivsky e Cormier (2011) examinaram criticamente a reforma educacional implementada durante o governo de Barack Obama nos Estados Unidos. A referida política buscou elevar os padrões de aprendizagem por meio da expansão das escolas, da concessão de prêmios financeiros a docentes atrelados ao desempenho dos alunos em exames padronizados e do fechamento de escolas públicas de baixo rendimento.

A crítica das autoras demonstra que o referido modelo falhou ao ignorar os determinantes sociais do aprendizado, conforme sumarizado por Rogério de Souza Medeiros:

Esse modelo de política negligencia completamente os efeitos da localização social

sobre o aproveitamento escolar. A pressuposição de que o rendimento dependa prioritariamente do desempenho isolado dos professores é falha. Sabe-se que fatores sociais profundos interferem no aproveitamento, como o perfil de jovens residentes em áreas de extrema vulnerabilidade e insegurança alimentar. Esse perfil revela interseções evidentes de raça, etnia e classe. Numa abordagem interseccional, a política educacional não poderia centrar-se exclusivamente em testes padronizados, devendo mapear a interrelação entre disparidades escolares e as condições reais de vida dos estudantes. (MEDEIROS, 2019, p. 96).

Trazendo essa premissa para o objeto central deste artigo, evidencia-se que a acessibilidade e o percurso escolar dos estudantes com deficiência não podem ser equacionados sob uma ótica puramente formalista. A inclusão real exige reconhecer que a deficiência física ou neurodivergência interage de forma sobreposta com marcadores de classe social, raça, gênero e localização territorial. A experiência de exclusão vivenciada por uma criança autista, negra e de extrema pobreza residente na periferia desprovida de transporte público acessível é qualitativamente diversa, e infinitamente mais severa, do que a vivenciada por uma criança com o mesmo diagnóstico pertencente à classe alta e matriculada em instituição privada de ponta.

Infelizmente, a incorporação da matriz interseccional na gestão das políticas públicas educacionais brasileiras engatinha. Como bem pontuou a pesquisadora e analista do IBGE Luciana dos Santos por ocasião da divulgação dos microdados do Censo 2022:

Embora ainda não seja possível avaliar em toda a profundidade a relação entre incidência de deficiência e renda nos dados do Censo 2022, diversos estudos demonstram a correlação direta entre a prevalência de deficiência e o menor acesso a serviços essenciais. A Região Nordeste, marcada por disparidades históricas de desenvolvimento, apresenta maior vulnerabilidade a fatores

Licença Creative Commons: CC Attribution 4.0

geradores de deficiência secundária, como a desnutrição e a precarização da saúde. A maior incidência de deficiência em territórios vulneráveis é o reflexo direto das desigualdades socioeconômicas estruturais do país. (SANTOS, 2023, p. 1).

Por conseguinte, a concretização do direito fundamental à educação inclusiva requer a articulação intersetorial das redes de ensino com os sistemas públicos de saúde, assistência social, moradia e direitos humanos, combatendo de forma sistêmica as vulnerabilidades externas que inviabilizam o desenvolvimento cognitivo e social do educando.

6. A Burocracia de Nível de Rua e a Educação Inclusiva

Para além do texto abstrato constante nas leis e diretrizes curriculares, a política pública de Educação Inclusiva é, na prática, diariamente “recriada” e moldada no chão da escola pelos atores operacionais denominados por Michael Lipsky de burocratas de nível de rua (*street-level bureaucrats*).

Professores, coordenadores pedagógicos e diretores de unidades escolares constituem a face visível do Estado perante o cidadão. São esses agentes operacionais que interagem diretamente com os alunos e suas famílias, gozando de expressiva discricionariedade prática na alocação cotidiana dos escassos recursos pedagógicos e de tempo disponíveis.

Pressionados por condições estruturais adversas (salas de aula superlotadas, escassez de materiais adaptados, jornadas exaustivas e ausência de capacitação continuada), os burocratas de nível de rua tendem a desenvolver rotinas defensivas de “acionamento de atenção” e simplificação de procedimentos. Esse fenômeno gera o “processamento em massa dos usuários”, no qual o estudante com deficiência deixa de ser enxergado em suas especificidades e passa a ser enquadrado em rótulos preconcebidos para viabilizar a gestão da turma.

A construção social do usuário adquire contornos dramáticos: ao rotular o educando neurodivergente como “ineducável”,

“agressivo” ou “improdutivo”, o burocrata operacional produz uma profecia autorrealizável. O estudante é empurrado para o isolamento pedagógico dentro da própria sala regular, configurando a exclusão fática sob a fachada da inclusão formal.

Sobre o papel determinante da estrutura burocrática escolar no abandono do compromisso pedagógico individualizado, Lipsky tece a seguinte e profunda advertência:

O professor que psicologicamente abandona seu compromisso de ajudar cada criança a ler pode sucumbir a uma avaliação particular do status quo na educação. Mas esse compromisso não diz nada sobre o potencial de cada criança de aprender ou sobre a capacidade do professor de ensinar. Esse potencial permanece intacto. É o sistema de ensino, a organização da burocracia escolar, que ensina que as crianças têm desenvolvimento lento ou são desmotivadas e que os professores devem abandonar seus compromissos principais de serem excelentes professores para cada criança individualmente. (LIPSKY, 2019, p. 20).

Outrossim, Lipsky ressalta a absoluta impossibilidade de se automatizar o ato educativo por meio de diretrizes regulamentares puramente rígidas e mecânicas, sublinhando a necessidade inafastável da empatia e do julgamento humano sensível na condução da docência:

[...] as visões contemporâneas da educação são contrárias à ideia de que os professores devem receber instruções detalhadas de como e do que ensinar, uma vez que a filosofia educacional prevalecente aponta que cada criança requer uma resposta adequada ao contexto específico de aprendizagem. Em segundo lugar, os burocratas de nível de rua trabalham em situações que, muitas vezes, requerem respostas para as dimensões humanas das situações. Eles têm discricionariedade porque suas tarefas demandam legitimamente observação e julgamento sensíveis,

Licença Creative Commons: CC Attribution 4.0

que não são redutíveis a formats programados. [...] Queremos que os professores percebam o potencial único de cada criança. Em suma, de certo modo, a sociedade visa não só à imparcialidade por parte dos órgãos públicos, mas também à compaixão para circunstâncias especiais e flexibilidade ao lidar com elas. (LIPSKY, 2019, p. 59-60).

A lição de Lipsky evidencia que o êxito da inclusão escolar não se obtém mediante a mera expedição de novas ordens de serviço ou decretos formais, mas passa necessariamente pela transformação das condições de trabalho e pela sensibilização humana dos agentes operacionais da educação.

7. O Papel do Ministério Público: Da Fiscalização à Indução

No âmbito da efetivação do direito fundamental à educação inclusiva, o Ministério Público sobressai-se como instituição constitucionalmente vocacionada para a defesa da ordem jurídica e dos direitos sociais indisponíveis, nos termos do Artigo 127 da Carta de 1988 (BRASIL, 1988). Na prática republicana, cabe ao órgão ministerial atuar como grande articulador entre o sofrimento vitimológico individual do educando marginalizado e a implementação de soluções sistêmicas pelas políticas públicas.

Historicamente, contudo, a atuação do Parquet no campo educacional pautou-se por uma postura puramente reativa e formalista — limitando-se a instaurar Inquéritos Civis e ajuizar Ações Civis Públicas individuais para exigir a obtenção de vagas escolares físicas ou a contratação isolada de cuidadores profissionais.

O desafio contemporâneo exige a superação desse modelo tradicional em prol de uma fiscalização finalística, voltada para a qualidade do aprendizado e para o desenvolvimento cognitivo real do educando. Para tanto, o Ministério Público deve evoluir ao longo de três estágios de atuação institucional:

1. Ministério Público Reativo (Inercial): atua de forma isolada e fragmentada diante do conflito já instalado, aguardando a

provocação da vítima para exigir o cumprimento burocrático da norma legal.

2. Ministério Público Resolutivo: prioriza a tutela coletiva consensual, utilizando Recomendações Administrativas e Termos de Ajustamento de Conduta (TAC) para reestruturar fluxos administrativos e sanar irregularidades locais sem a necessidade de judicialização morosa.

3. Ministério Público Disruptivo: representa o ápice da atuação institucional contemporânea. O MP Disruptivo abandona a fiscalização meramente formal (que se satisfaz com a simples presença do aluno em sala) e passa a provocá-los a adotar rupturas metodológicas no próprio núcleo pedagógico do ensino.

A urgência da disrupção ministerial decorre da constatação de que as estatísticas oficiais de alfabetização são frequentemente maquiadas por critérios rasos que consideram alfabetizado o aluno capaz de desenhar o próprio nome. O MP Disruptivo deve induzir o gestor público a adotar métodos de alfabetização e ensino de comprovada eficácia científica para pessoas com neurodivergências, a exemplo do método ABACADA para alfabetização e letramento (SILVA, 2020) e do método multissensorial para ensino da matemática (YOKOYAMA, 2021). O acolhimento do Manual de Atuação do Ministério Público na Educação Especial (CNMP, 2024) reforça a transição para esse novo paradigma indutor e transformador.

Considerações Finais

A presente pesquisa dedicou-se a investigar a Educação Inclusiva enquanto política pública dinâmica e viva, cuja materialização não decorre automaticamente do texto abstrato das leis, mas sim das interações concretas travadas entre os agentes públicos da linha de frente e os educandos em suas múltiplas dimensões identitárias.

Ao resgatar a evolução histórica e teórica da deficiência, desde as práticas utilitárias de infanticídio e exposição na Grécia Arcaica até as teorias eugenistas e utilitaristas que marcaram os séculos XIX e XX, foi possível demonstrar como as raízes da exclusão e da negação da

humanidade das pessoas com deficiência foram profundamente enraizadas na cultura ocidental. Em contrapartida, a emergência do Bloco de Convencionalidade e o fortalecimento do arcabouço normativo nacional acenderam a promessa de uma inclusão democrática e universal.

Entretanto, a investigação empírica e teórica empreendida neste artigo revelou a persistência de um abismo alarmante entre o garantismo formal da legislação e a realidade crua vivenciada no chão das escolas regulares. O problema de pesquisa formulado no início deste trabalho buscou mensurar exatamente o impacto da distância entre a normatização abstrata e sua implementação prática na produção de trajetórias de vitimização de sujeitos em vulnerabilidade interseccional.

Os resultados alcançados confirmam integralmente a hipótese inicial: os impactos dessa defasagem são gigantescos e devastadores. Sob a ótica da Burocracia de Nível de Rua, comprovou-se que professores e gestores escolares, submetidos à escassez crônica de tempo, recursos e formação continuada, acabam desenvolvendo rotinas defensivas de racionamento e simplificação que resultam no “processamento em massa” dos educandos. Esse contexto institucional induz à rotulação do aluno neurodivergente como “ineducável”, convertendo a escola em engrenagem de reprodução de desigualdades e exclusão simbólica.

Sob a perspectiva da Vitimologia, esse padrão de omissão estatal configura uma severa dupla violação de direitos humanos: a vitimização primária, representada pela privação do direito fundamental à aprendizagem e pelo isolamento em sala; e a vitimização secundária (revitimização), que se manifesta quando a família do educando busca socorro perante os órgãos públicos e depara-se com barreiras burocráticas e atitudes estigmatizantes.

A análise interseccional dos dados estatísticos do Estado de Goiás conferiu densidade empírica a essas conclusões: embora 93,1% dos alunos da Educação Especial estejam formalmente inseridos em salas comuns, apenas 40,1% contam com Atendimento Educacional Especializado (AEE); a taxa de distorção idade-série atinge críticos 18,7% (quase o triplo da média geral); e insignificantes 10% dos professores regentes possuem capacitação em Educação Especial.

Além disso, a sobreposição entre deficiência e vulnerabilidade socioeconômica perpetua taxas de analfabetismo substancialmente superiores às da população geral.

Diante desse quadro estrutural, conclui-se que a superação da marginalização escolar exige uma reconfiguração profunda na atuação dos órgãos de controle, com especial ênfase no Ministério Público. O modelo de fiscalização formalista e reativo mostrou-se esgotado. Faz-se imperativo a consolidação do Ministério Público Disruptivo, uma postura institucional proativa e audaciosa que force o gestor público a adotar planejamentos pedagógicos individualizados e auditáveis, implementando métodos científicos comprovados de alfabetização (como os métodos ABACADA e multissensorial). Somente assegurando o efetivo letramento e o respeito à dignidade humana será possível garantir que o potencial intrínseco de cada educando desabroche em sua plenitude.

Referências

ARISTÓTELES. Política. Tradução de Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm#art23. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2024: Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/Inep, 2024a. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados do Censo Escolar 2024. Brasília, DF: MEC/Inep, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF:

MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>.
Acesso em: 17 maio 2026.

BUCK V. BELL, 274 U.S. 200 (1927). Encyclopædia Britannica.
Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Buck-v-Bell>.
Acesso em: 17 maio 2026.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP).
Manual de Atuação do Ministério Público em Defesa da Educação
Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: CNMP, 2024.
Disponível em:
<https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2024/Manual-MP-Educacao-Inclusiva---V9-online.pdf>. Acesso em: 17 maio 2026.

FALA.BR. Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação.
Controladoria-Geral da União (CGU). Protocolos nº
23546.066150/2022-38 e nº 23546.054413/2022-66. Brasília: CGU, 2022.
Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 17 maio 2026.

GALTON, Francis. Hereditary Genius. London: Macmillan and Co.,
1869. Disponível em:
<https://archive.org/details/hereditarygenius1869galt/mode/2up>.
Acesso em: 17 maio 2026.

GALTON, Francis. Inquiries into Human Faculty and Its
Development. London: Macmillan and Co., 1883. Disponível em:
<https://archive.org/details/inquiriesintohum00galt/mode/2up>.
Acesso em: 17 maio 2026.

GODDARD, Henry H. The Kallikak Family: A Study in the Heredity
of Feeble-Mindedness. New York: The Macmillan Company, 1913.
Disponível em:
<https://archive.org/details/kallikakfamilyst00godduoft/mode/2up>.
Acesso em: 17 maio 2026.

GOIÁS (Estado). Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos (IMB). Relatório Goiás em Dados 2025. Goiânia: IMB, 2025. Disponível em: https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2026/04/Goias_Em_Dados_2025.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

HANKIVSKY, Olena; **CORMIER**, Renee. Intersectionality and Public Policy: Some Lessons from International Experiences. *Political Research Quarterly*, v. 64, n. 1, p. 217-229, 2011.

HELEN KELLER. In: EBiografia. Biografia de Helen Keller. 2024. Disponível em: https://www.ebiografia.com/helen_keller/. Acesso em: 17 maio 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://basedosdados.org/dataset/08a1546e-251f-4546-9fe0-b1e6ab2b203d>. Acesso em: 17 maio 2026.

LIPSKY, Michael. Burocracia de Nível de Rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Tradução de Cátia Raulino. Brasília: Enap, 2019.

MANZANERA, Luis Rodríguez. *Victimologia: Estudio de la víctima*. 7. ed. México: Editorial Porrúa, 2002.

MARCHESE, Dalva Maria de Almeida. Descarte de recém-nascidos com deformidades: relendo fontes primárias. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 23-29, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000300003>. Acesso em: 17 maio 2026.

MEDEIROS, Rogério de Souza. Interseccionalidade e Políticas Públicas: Aproximações conceituais e desafios metodológicos. In: **PIRES**, Roberto Rocha C. (org.). *Implementando desigualdades: Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. p. 79-103.

NEUMAN, Elías. *Victimología: El rol de la víctima em los delitos convencionales y no convencionales*. Buenos Aires: Editorial Universidad, 1984.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Comentário Geral nº 4: Artigo 24 (O Direito à Educação Inclusiva). Genebra: ONU, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 17 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Agenda 2030. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 17 maio 2026.

PIEIDADE JÚNIOR, Heitor. *Vitimologia: Evolução no tempo e no espaço*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1993.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

SANTOS, Luciana dos. Censo 2022 e a incidência de deficiência no Brasil. Agência de Notícias do IBGE, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 maio 2026.

SILVA, Cláudia Mara da. *Método ABACADA: alfabetização e letramento*. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

SINGER, Peter. *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em: 17 maio 2026.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Declaração de Jomtien)*. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM (USHMM). *Euthanasia Program (T4)*. Holocaust Encyclopedia. Washington, DC: USHMM, 2021. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/euthanasia-program>. Acesso em: 17 maio 2026.

YOKOYAMA, Leo Akio. *Método multissensorial de ensino da matemática*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2021.