

AGENDA 2030 DA ONU E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:

Perspectivas Jurídicas Sobre o Direito à Educação Inclusiva no Brasil





FLÁVIA PIVA ALMEIDA LEITE

**AGENDA 2030 DA ONU E PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA:
PERSPECTIVAS JURÍDICAS SOBRE O DIREITO À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**



Arte Capa: *Douglas R. Silva*
Diagramação: *Douglas R. Silva - Hellen V. Pontes*
Correções: *Hellen V. Pontes*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Leite, Flávia Piva Almeida

Agenda 2030 da ONU e pessoas com deficiência
[livro eletrônico] : persctivas jurídicas sobre o
direito à educação inclusiva no Brasil / Flávia
Piva Almeida Leite. -- 1. ed. -- Bauru, SP :
DRS Serviços Editoriais, 2025.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-986038-0-9

1. Agenda 2030 para desenvolvimento sustentável
2. Educação inclusiva - Brasil 3. Educação - Leis
e legislação - Brasil 4. Pessoas com deficiência -
Acessibilidade 5. Pessoas com deficiência -
Educação 6. Política educacional I. Título.

25-248881

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Política educacional :
Educação 379.26

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
Introdução	15
Capítulo I	19
1. Quem é a Pessoa com Deficiência? Notas Históricas e Terminológicas	19
2. Transformações Paradigmáticas: Do Modelo Biomédico ao Social.....	26
3. Pessoas com Deficiência e o Princípio da Igualdade	39
4. Retratos de uma História de Exclusões Concretas: Deficiência, Discriminação e a Busca Pela Igualdade.....	48
5. Processos de Institucionalização e Assistência das Pessoas com Deficiência no Brasil	55
Capítulo II	63
1. Processos Materiais e Construções Teóricas do Desenvolvimento Sustentável.....	63
2. Enquadramentos das Pessoas com Deficiência na Agenda 2030.....	81
Capítulo III	87
1. Formatando uma (História do Direito à) Educação Brasileira	87
2. Itinerários Educacionais e Deficiência: Da Educação Especial ao Paradigma Inclusivo.....	93

Capítulo IV	109
1. Mudando as Alavancas da Educação Inclusiva: Deficiência, Direitos Humanos e Agenda 2030.....	109
Conclusões.....	121
Referências.....	125

APRESENTAÇÃO

No ano de 2015, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou a resolução responsável por instituir a Agenda 2030 como um plano de práticas estatais e institucionais, em diferentes níveis, aplicável internacional e nacionalmente. Em resgate àqueles que foram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), a Agenda 2030 apresentou uma série de objetivos e metas que têm por finalidade última provocar a atuação de diferentes players internacionais, empresas, organizações não governamentais e projetos sociais frente aos desafios de nosso tempo. Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), como ficaram conhecidos, evidenciam a necessidade de maior atenção global em áreas como a educação de qualidade, a igualdade de gênero, o acesso às diferentes formas de energia, o combate às mudanças climáticas e às desigualdades.

A partir desses fundamentos e propósitos, a Agenda 2030 se tornou um importante veículo de divulgação das necessidades humanas no presente século, não apenas por registrar diferentes metas que atravessam diversos domínios da vida cotidiana, mas, principalmente, por trazer a reflexão e o desenvolvimento de programas de ação com vista à mudança da realidade precária de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência. Publicado em 2011, o World Report on Disability, da Organização Mundial da Saúde (OMS), já indicava a existência de um relevante contingente de pessoas com deficiência ao redor do mundo. Na época, estimava-se haver aproximadamente um bilhão de pessoas com deficiência, sendo que mais de cem milhões tinham deficiências graves e dependentes de assistência. Os dados quantitativos foram levados em consideração quando da emergência dos principais documentos sobre o tema, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, e a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015.

Apesar de significativos desenvolvimentos no campo legal, especialmente frente à realidade brasileira, é certo que ainda persistem outros déficits quanto à tutela dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Agenda 2030 exalta uma relevante preocupação com os níveis atuais de acessibilidade desses sujeitos à educação inclusiva. Na verdade, em meio aos debates sobre o emprego de tecnologias assistivas, determinadas estratégias de transformação do modelo educacional inclusivo têm emergido sob a forma de “alavancas”, ou seja, práticas que contribuem diretamente não apenas para que comportamentos dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam refinados às necessidades das pessoas com deficiência, mas também para que haja efetivamente um estado de inclusão educacional. Estruturas inclusivas no campo educacional corresponderiam, portanto, aos arranjos institucionais que possibilitem às pessoas com deficiência a participação plena no processo de aquisição de conhecimento em ambientes destinados às pessoas sem deficiência.

O desenvolvimento das habilidades epistêmicas das pessoas com deficiência, especificamente no âmbito das instituições educacionais, depende de práticas coordenadas que possibilitem a sua expansão. Além de incorporadas à cultura institucional, essas práticas devem estar em diálogo constante com as novas e complexas tecnologias que tendem a auxiliar as pessoas com deficiência nesse processo. A respeito dessa temática, é necessário levar em consideração que a emergência das tecnologias assistivas enquanto recursos úteis à acessibilidade educacional das pessoas com deficiência ainda é uma temática carente de pesquisas aprofundadas e que busquem superar algumas de suas dificuldades, como a ausência de levantamentos específicos sobre a realidade vivenciada por alunos com deficiência nos espaços de aprendizagem, a baixa teorização a respeito dos impactos positivos que as tecnologias assistivas podem ter sobre a vida desses sujeitos e, ainda, a dificuldade de construção de pesquisas que deem um salto para o acionamento das alavancas da educação inclusiva.

No afã de enfrentar algumas dessas questões e contribuir para as mais recentes pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos sobre deficiência, este livro, que é fruto de investigações construídas junto ao

Programa de Pós-Doutoramento em Democracia e Direitos Humanos do Ius Gentium Conimbrigae, da Universidade de Coimbra, em Portugal, e intitulado AGENDA 2030 DA ONU E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS JURÍDICAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, propõe uma reflexão aprofundada a respeito do acesso das pessoas com deficiência à educação inclusiva no país. Recorre-se ao conteúdo da Agenda 2030, com ênfase no ODS 4, que assume a necessidade de apresentar mecanismos inclusivos e equitativos de qualidade educacional, atingindo diretamente o caso das pessoas com deficiência. O recurso às tecnologias assistivas tem como finalidade avaliar a sua influência no desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência, assim como as suas principais dificuldades de implementação.

Assim, partindo-se da premissa de que a educação representa um direito humano social, componente do mínimo existencial das pessoas com deficiência, que se torna instrumental para que outros direitos sejam acessados adequadamente, este estudo almeja se tornar fonte essencial de consulta e debate para aqueles que se dedicam ao tema – seja em âmbito acadêmico ou mesmo prático, servindo de influência para políticas e medidas que auxiliem o processo de inclusão social das pessoas com deficiência, sobretudo em nível educacional.

Jaú - SP, 27 de setembro de 2024.

Prof.^a Dr.^a Flávia Piva Almeida Leite
AUTORA DA OBRA

INTRODUÇÃO

Enquanto grupo que compartilha entre si uma característica não validada ou valorizada pela sociedade ocidental como relevante, as pessoas com deficiência têm sido alvo de diferentes modelos de conceituação, responsáveis por influenciar diretamente a construção das políticas educacionais. A introdução das pessoas com deficiência no âmbito da sociedade civil traz diversas questões que procuram ser resolvidas tanto pelo Direito quanto por outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e a Filosofia. Nesse sentido, pensar as rotas da inclusão social das pessoas com deficiência na contemporaneidade representa levar em consideração a existência de um complexo desafio que tende a mobilizar não apenas o grupo em questão, mas também outros setores da sociedade – ou, ao menos, deveria. Entre problemas que permeiam a própria nomenclatura e linguagem acerca da deficiência, a organização do grupo enquanto movimento social trouxe diferentes conquistas ao longo das últimas duas décadas. Isso porque, a partir de 2006, inicia-se um novo momento na história das pessoas com deficiência, preocupado com aspectos dos direitos humanos e, principalmente, da materialização dos preceitos da inclusão social.

Apesar disso, as pessoas com deficiência permanecem em um limbo jurídico e social em relação à formulação de políticas educacionais que tenham um viés inclusivo. Não significa dizer que não há evidências de políticas que visam inserir as pessoas com deficiência em espaços historicamente reservados para grupos hegemônicos, como as pessoas sem deficiência. O propósito de diversos documentos de natureza jurídica, sobretudo aqueles emergidos na década de 1990, era fornecer não apenas uma conceituação segura sobre quem é a pessoa com deficiência, para fins de direcionamento de políticas públicas, mas também determinar diretrizes para uma educação escolar e universitária

adequada e acessível às diferentes deficiências. Exemplo disso é o surgimento da Declaração de Salamanca, cuja finalidade foi anunciar a existência de um novo paradigma em educação inclusiva: pessoas com deficiência têm exatamente os mesmos direitos educacionais que pessoas sem deficiência.

Essas dinâmicas foram levadas em consideração quando do surgimento da Agenda 2030. Na condição de um complexo de metas e ações políticas que visam garantir um estado de coisas internacionais mais adequado às problemáticas das discriminações, da pobreza extrema e das vulnerabilidades, a Agenda 2030 foi responsável por indicar, no contexto do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4, que pessoas com deficiência devem, necessariamente, ter acesso equânime à educação. No entanto, o Brasil ainda sofre um lapso jurídico em relação à provisão dessas garantias no âmbito educacional para as pessoas com deficiência. Por isso, a proposta deste trabalho é analisar os caminhos, aproximações e distanciamentos que a Agenda 2030 tem provocado em relação à temática. Como um conjunto de metas organizadas para um futuro próximo, esse programa de ação é um importante paradigma de nossos tempos, sobretudo por buscar a liquidação de problemas que afetam, direta ou indiretamente, o exercício de direitos por parte das pessoas com deficiência. Para isso, também realizamos uma análise acerca de retrocessos recentes que as instituições da política brasileira protagonizaram nos últimos anos, observando-se como a pessoa com deficiência ainda é alvo de estigmas.

Em termos metodológicos, esta pesquisa recorre à bibliografia específica sobre os direitos das pessoas com deficiência e sua interlocução com as questões educacionais. Levantamos autores e autoras nacionais e internacionais que procuram aproximar esses dois campos de estudo, objetivando olhar para as maneiras como a educação inclusiva tem sido realizada a partir de um trajeto histórico-sistemático dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, também empregamos documentos e normativas que digam respeito ao enquadramento dos sujeitos com deficiência no campo da educação inclusiva. O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, realizamos uma investigação de matriz histórica a respeito tanto da linguagem utilizada para se referir à pessoa

com deficiência quanto dos modelos de conceituação da deficiência. O segundo, por sua vez, traça o caminho desde o surgimento da ideia de “desenvolvimento sustentável” até a emergência da Agenda 2030, observando os diferentes debates e problemáticas que alimentaram essas demandas. No terceiro, discutimos uma história do direito à educação, principalmente em relação às pessoas com deficiência. Ainda, avançamos sobre a intersecção entre educação inclusiva e deficiência. Por fim, apresentamos aspectos contemporâneos e inter-relacionados à Agenda 2030, em relação à educação, buscando demonstrar que o Brasil está aquém do devido quanto à concretização das metas desse programa.

CAPÍTULO I

A INTERPRETAÇÃO JURÍDICA E SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

1. QUEM É PESSOA COM DEFICIÊNCIA? NOTAS HISTÓRICAS E TERMINOLÓGICAS

“A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências.” (SASSAKI, 2003, p. 1)

A construção histórica da ideia de “pessoa com deficiência” sofreu significativas modificações em diferentes modelos de sociedade que perfizeram o trajeto das comunidades políticas ocidentais (FREDMAN, 2013, p. 123-142). Ao longo do tempo, inúmeros termos e expressões foram empregadas para designar esse segmento social – muitas vezes marcadas pela impropriedade linguística ou externando conotações negativas, que tendem a estigmatizar as pessoas com deficiência. Essas situações evidenciam um problema pouco trabalhado na literatura jurídica brasileira: a linguagem empregada no tratamento social ou legislativo

direcionado às pessoas com deficiência faz emergir indicadores de discriminação indireta (CORBO, 2017, p. 3-4). Embora a história dos direitos das pessoas com deficiência nos mostre diferentes caminhos em que elas foram tratadas tanto sob o viés da assistência social quanto a partir de paradigmas jurídico-protetivos, o emprego impensado da linguagem produz efeitos prejudiciais e discriminatórios contra esses sujeitos (CORBO, 2017, p. 3-4). A linguagem opera como um instrumento válido para classificar sujeitos de acordo com suas características estéticas e econômicas, possibilitando a criação de diferentes estereótipos, que têm como principal efeito fazer com que a sociedade presuma quem são as pessoas identificadas em cada lugar social (SOLANKE, 2017, p. 17-38).

Historicamente, pessoas com deficiência foram considerados sujeitos incapazes de satisfazer as expectativas sociais formuladas por grupos pertencentes às camadas hegemônicas, seja por não receberem o mesmo nível de respeitabilidade social destinado a outras pessoas ou mesmo por não serem consideradas membros produtivos de uma comunidade política – encontrando limitações a partir da deficiência e de uma noção pautada na corponormatividade¹ (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636). O emprego de uma linguagem considerada discriminatória não gera apenas danos significativos na imagem social desses sujeitos, mas também reforça a (re)produção de estigmas. No campo da sociologia da deficiência, os estigmas sociais que afetam esses sujeitos correspondem à identificação de fatores estéticos, políticos e econômicos significativos e capazes de produzir uma representação social minimizada das pessoas com deficiência (GOFFMAN, 2008, p. 11-27).

Ao longo da história nacional, a variabilidade dos termos empregados para se referir ao grupo em questão foi extremamente ampla (SASSAKI, 2003, p. 12-16), ao ponto de podermos afirmar que as pessoas com deficiência estão demarcadas por estigmas construídos a partir da linguagem, o que repercute diretamente na esfera de realização material do princípio da igualdade, seja em relação à equiparação de oportunidades ou resultados (TROPPE, 2006, p. 171-191). Nos últimos séculos, romances,

¹ Neste trabalho, entendemos por corponormatividade os padrões funcionais e corporais identificados pela camada hegemônica da sociedade, questão que repercutiu diretamente na construção teórica dos modelos de deficiência e, conseqüentemente, na produção de políticas sociais e legislações (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636).

normas jurídicas, nomes de instituições e outros elementos de divulgação social fizeram uso da expressão “inválidos”. Esse termo se referia ao sujeito sem valor – e, conseqüentemente, distanciado de uma cidadania plena –, de modo que aquele que possuía algum tipo de deficiência era considerado socialmente inútil, verdadeiro fardo para a família e peso morto para a sociedade, principalmente por não se portar enquanto um membro produtivo da comunidade (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

A emergência dos conflitos armados no decorrer do último século favoreceu uma nova linguagem a respeito das pessoas com deficiência. O aumento do número de sujeitos com deficiência a partir das guerras mundiais foi essencial não apenas para a consolidação de novos paradigmas de tratamento dessas pessoas, mas principalmente para a separação entre deficiência e acidente de trabalho (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 16). A utilização do termo “incapacitado” indicava que a deficiência adquirida por meio do conflito armado era uma mancha, um sinal do fracasso e debilidade da saúde, que deveria ser extirpada a partir de recursos biológicos, médicos e de assistência social (STIKER, 2002, p. 12). A terminologia renovada significava, a partir de então, que o indivíduo anteriormente retirado no âmbito da capacidade agora possuía um nível mínimo de capacidade residual. Esse paradigma linguístico perdurou desde o período de conflitos armados, sobretudo no continente europeu, até a década de 1960. Em especial, esse período demarca a formatação de novos paradigmas em deficiência e, principalmente, a renovação da agenda de direitos humanos do grupo.

Entre 1960 e 1980, pessoas que possuíam algum tipo de limitação corporal, sobretudo de natureza física, eram comumente chamados de “defeituosos” ou “deficientes” (SASSAKI, 2013, p. 12-16). Essa nomenclatura representa um significativo avanço desde as tendências anteriores, uma vez que enfoca não mais em uma teoria das capacidades ou na possibilidade da pessoa com deficiência ser um membro colaborativo do contrato social, mas passa a olhar para a questão corporal. Porém, também é preciso dizer que o emprego dessa terminologia estava longe de alcançar um ideal que se aproximasse daquilo que era enunciado pelos direitos humanos – fruto de consolidações por etapas. A crítica ao modelo corponormativo e a instituição de novos grupos para debate sobre

os problemas que acompanhavam a deficiência provocou a modificação do paradigma de enfrentamento e constituição das políticas sociais, do biomédico para o social (DINIZ, 2007, p. 13). Na mesma medida, o cenário internacional forneceu olhares mais precisos para a questão da deficiência, que passa a operar em um movimento de fora para dentro – ou seja, do direito internacional para o doméstico (SHAKESPEARE; WATSON, 2002, p. 3).

Esse contexto também enquadrou² a pessoa com deficiência mental enquanto sujeito “excepcional” de uma comunidade política compartilhada por iguais. É importante levar em consideração o fato de que a transmutação terminológica da deficiência nos diferentes períodos históricos do mundo ocidental possibilitou a modificação paulatina da própria mentalidade social. Evidente que essas transformações não seriam possíveis sem que houvesse um engajamento em nível internacional, organizado tanto pelas mobilizações sociopolíticas das pessoas com deficiência (CHARLTON, 2000, p. 3-4; VANHALA, 2011, p. 23-48) quanto pelas organizações internacionais, como militâncias em direitos humanos. A emergência do paradigma social e a preocupação internacional com os direitos das pessoas com deficiência fez com que os olhares se voltassem à constituição de um modelo protetivo desses sujeitos. Essa questão vem à tona a partir da proclamação do Ano

2 Judith Butler (2015, p. 42-49) foi responsável por elaborar uma importante reflexão na filosofia política contemporânea a respeito do conceito de “enquadramento”. Ela provoca uma discussão acerca das diferentes formatações da violência, que são nomeadas em sua teoria de “enquadramentos seletivos e diferenciados de violência”. Esses modelos sociais são capazes de produzir e regulamentar afetos e posicionamentos éticos, tanto dos sujeitos quanto das instituições estatais, que apreendem determinadas vidas passíveis de não serem vividas. Nesse sentido, vidas consideradas vulneráveis, como as pessoas com deficiência, estão passíveis de sofrer constantes guerras sociais. A principal questão do “enquadramento” está na tentativa de lidar não com o início da vida do sujeito com deficiência, mas sim da distribuição desigual da ideia de pessoa, tratando-se de identificar quem exerce condições de uma vida precária e quem é representado socialmente como merecedor de respeito, cuidado e proteção (BUTLER, 2015, p. 42-49).

Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, pela Assembleia Geral da ONU. O propósito central de uma data comemorativa era reacender o debate sobre deficiência em âmbito internacional e, mais que isso, dar visibilidade às reivindicações formuladas pelo grupo (MADRUGA, 2016, p. 14; SABATELLO, 2013, p. 13-14). De qualquer modo, é importante observar como, ainda no início da década de oitenta, organismos internacionais faziam uso da terminologia “deficiente”.

De maneira geral, a sociedade recepcionou com dificuldades a tentativa internacional de impor o termo “pessoas deficientes” ao invés de simplesmente “deficientes” (SASSAKI, 2013, p. 12-16). A principal razão para essa modificação estava na abertura de margem à inclusão social de alguém que não é um indivíduo metafisicamente considerado, interpretado em níveis puramente ontológicos, mas sim de um sujeito histórico, de carne e osso, que tem aspirações, desejos, interesses e angústias. Aliás, a introdução do termo “pessoa” na concepção de uma nova nomenclatura para se referir às pessoas com deficiência teve como parâmetro a ideia de que se trata de um sujeito de direitos, com capacidade de se responsabilizar por seus atos (CRUZ, 2005, p. 72). A recuperação da ideia pessoal de deficiência atribui valor ao sujeito, equiparando-o em direitos e dignidade a outros membros da comunidade política em que está inserido. Além disso, essa retomada semântica também produz a imagem de um ser humano composto por determinantes sociais, políticas, morais e jurídicas, que avança em relação ao conteúdo dos termos “indivíduo” e “sujeito” (RENAUT, 2004, p. 77-88; HABERMAS, 2000, p. 12-15).

Entre os anos de 1988 e 1993, as organizações internacionais e agrupamentos da sociedade civil brasileira contestaram diretamente a validade emancipatória do conceito de “pessoa deficiente” – termo que, aos poucos, caiu em desuso por representar uma visão pejorativa. Nos países de língua portuguesa, essa expressão foi substituída por “pessoa portadora de deficiência”. A premissa utilizada para conceber essa nova perspectiva correspondia à ideia de que a deficiência era algo intrínseco à pessoa, da qual não poderia se desconectar, mas apenas minimizar seus impactos limitantes. Essa nomenclatura foi adotada até mesmo pela Constituição Federal de 1988, como parcela de um complexo de debates que, aos poucos, deixava de representar uma tendência discriminatória

para assumir um viés inclusivo (SASSAKI, 2013, p. 12-16; ARAÚJO, 2011, p. 16). No mesmo instante, emerge uma pluralidade de terminologias que seguem a tentativa de romper com paradigmas discriminatórios. Exemplo disso é o fato de que a Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, construída no ano de 2011, fez uso da expressão “pessoas com necessidades especiais”³. A principal crítica articulada contra essa visão era de que, na verdade, todas as pessoas possuem, em maior ou menor nível, necessidades especiais. Mulheres grávidas e pessoas idosas, por exemplo, são sujeitos destinatários de necessidades especiais, como assentos especiais no transporte público ou auxílio para locomoção. Esses marcadores não permitem que designemos essas pessoas como sujeitos que possuem deficiências.

A incorporação da ideia de “pessoas com necessidades especiais” foi referendada pela Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, que ocorreu em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. À época, utilizaram a expressão “necessidades educacionais especiais”, tendo como medida a ideia de que a inclusão educacional não se dirige propriamente às pessoas com deficiência, mas a todas aquelas que possuem necessidades educacionais especiais, como alunos superdotados⁴. No mesmo sentido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº. 7.358, de 1989, que tratou dos processos de integração social das pessoas com deficiência, da criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e da tutela jurisdicional difusa dos interesses desses sujeitos, também utilizaram o termo “pessoa portadora de deficiência”. Por um lado, embora

3 “Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.”

4 “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.”

fornece continuidade à tendência de exaltação da pessoa no conceito, essa terminologia cometia um erro central: ela trazia a impressão de que a pessoa carrega uma deficiência, assim como se porta um documento (ARAÚJO, 2011, p. 16).

A partir desse instante, era preciso conceber uma terminologia única, como uma matriz universal que servisse para (in)formar diferentes políticas e normativas aplicáveis às pessoas com deficiência. Com a emergência do paradigma social, que enxerga a violação dos direitos humanos desse segmento como fruto das limitações trazidas pelas barreiras, documentos internacionais enunciativos de direitos não apenas adotaram novos padrões hermenêuticos, mas também uma nomenclatura que permanece viva até então. O emprego de “pessoa com deficiência” reúne em apenas um conceito diferentes fatores, antes contrapostos: ao mesmo tempo em que serve como parâmetro para a ruptura de práticas e mentalidades discriminatórias, denominar esses sujeitos como “pessoas com deficiência” favorece a ideia de pessoa e afasta concepções que consideravam a deficiência como uma anormalidade. No âmbito latino-americano, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, internalizada no Brasil a partir do Decreto nº. 3.956, de 2001, representou um primeiro esforço que culminou nessa modificação. A partir disso, movimentos internacionais e nacionais de defesa e reivindicação dos direitos das pessoas com deficiência passaram a naturalizar a terminologia, tornando-se usual em diferentes idiomas: *people with disability*, *personas con discapacidad* ou *personne handicapée*, por exemplo.

Mais recentemente, a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, consolidou o avanço terminológico, demonstrando que não foram apenas as transformações paradigmáticas que permitiram o desenvolvimento dessa nova noção, mas principalmente a modificação das estruturas sociais e da mentalidade coletiva – que, aos poucos, passou a naturalizar processos de inclusão social das pessoas com deficiência, mesmo que ainda encontrem diferentes barreiras e déficits materiais na atualidade.

Neste trabalho, utilizaremos preponderantemente a terminologia “pessoa com deficiência”⁵, considerando-a adequada e suficiente para se referir ao leque de deficiências existentes e para seguir na linha de um modelo de inclusão social a partir da linguagem.

2. TRANSFORMAÇÕES PARADIGMÁTICAS: DO MODELO BIOMÉDICO AO SOCIAL

Os processos de exclusão social que persistem em vitimar as pessoas com deficiência são efeitos diretos não apenas do modo terminológico e linguístico como foram referenciadas, mas principalmente da concepção de deficiência construída em cada período histórico. Políticas sociais que têm como enfoque uma dimensão puramente medicinal, que ficou conhecida na literatura sobre pessoas com deficiência como “paradigma biomédico”, tendem a reforçar estereótipos desses sujeitos, além de promover a ruptura entre os impactos causados pelas barreiras existentes nos meios sociais e a própria mentalidade social (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3061-3070). Após tratarmos, ainda que maneira sucinta, a questão linguística e terminológica, é preciso levar em consideração que a tarefa de conceituar a pessoa com deficiência para o âmbito jurídico é extremamente complexa. A principal problemática que envolve a formação desse conceito decorre da multiplicidade de fatores que determinam o que significa, o tipo e o grau da deficiência, como os elementos que podem gerar uma condição de deficiência ou as variações existentes nas diferentes legislações internacionais. De qualquer maneira, é importante adotar como ponto de partida a ideia de paradigma para as ciências da sociedade.

No âmbito da filosofia da ciência, significativos debates de cunho acadêmico e teórico-metodológico tomaram a cena da produção intelectual do intervalo que compreende as décadas de 1960 a 1990. Enquanto alguns concebiam a mutabilidade da ciência a partir de um princípio de falibilidade, pelo qual qualquer modelo experimental deveria

⁵ De qualquer modo, nos reservamos à possibilidade de empregar terminologias não mais utilizadas na legislação nacional e internacional, como “deficiente”, “portador de deficiência” e “pessoa com necessidades especiais”. Isso porque apostaremos em digressões históricas que deverão acompanhar a forma como as terminologias foram consideradas nas respectivas épocas.

ser submetido a repetidos testes a fim de localizar um sucedâneo imediato (POPPER, 2004, p. 89-90), outros entendiam que a ciência apenas sofreria evoluções na medida em que determinados paradigmas fossem rompidos para dar abertura ao surgimento de outros (KUHN, 2000, p. 42-45). A visão de Thomas Kuhn é particularmente interessante para entendermos a ideia de paradigma, o que também se aplica à dimensão dos modelos de deficiência. A formatação de um paradigma abrange um complexo de teóricos e aspectos que, de alguma maneira, vincula teorias entre si e produz um conhecimento que caminha em direção única. Ao passo em que essas teorias deixam de explicar a realidade, abre-se espaço à existência de anomalias – que, por sua vez, exigem a emergência de novos paradigmas substitutivos (KUHN, 2000, p. 42-45).

Foi exatamente o que aconteceu na história das pessoas com deficiência no mundo ocidental: houve uma sucessão paradigmática, de tal maneira que ainda se gesta uma dificuldade imensa em conceituar adequadamente a ideia de “pessoa com deficiência” e, mais que isso, de estabelecer uma correlação clara entre os elementos de política social e as reivindicações por direitos articuladas por movimentos formados por esses sujeitos (RIMMERMAN, 2013, p. 33). A questão dos paradigmas de deficiência é fundamental para uma interpretação correta dos direitos reconhecidos para esse grupo. Nesse sentido, é importante esclarecer que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) elaborou a Nota Técnica nº. 01/2018, que afirma uma nova leitura sobre os dados pertinentes ao Censo Demográfico 2010, tendo como base as sugestões do Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência⁶ (SPINIÉLI, 2021, p. 71-72). A releitura dos dados obtidos no Censo de 2010 alterou a linha de corte para quantificar as pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil. No entanto, a questão que permanece é justamente o(s) referencial(is) teórico(s) que estão sendo empregados para a concepção de deficiência.

A partir das sugestões do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de Estatística da ONU, o Censo Demográfico 2010 mediu os graus de dificuldade em domínios funcionais

6 A íntegra da Nota Técnica nº. 01/2018 pode ser acessada no seguinte link: https://brasa.org.br/wp-content/uploads/2019/10/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf.

determinantes para a participação da vida em sociedade por pessoas com deficiência. Assim, partindo-se de uma terminologia e concepção de deficiência que assimila as tendências mais recentes, a proposta censitária consistia em convidar o entrevistado com deficiência a avaliar a dificuldade que possui em relação a enxergar, ouvir, caminhar ou subir escadas, tendo como parâmetro uma escala que continha as seguintes opções: a) nenhuma dificuldade; b) alguma dificuldade; c) muita dificuldade; e d) não consegue de modo algum. A importância de uma leitura adequada do que significa deficiência é fundamental até mesmo para determinar a quantidade de pessoas nessas condições em diferentes países. A adoção de uma concepção renovada de deficiência no Brasil fez com que o país apresentasse uma queda no número de sujeitos nessas condições, deixando de serem representados por aproximadamente 45 milhões de habitantes (23,7% do total) para alcançar um contingente de 12 milhões de pessoas (6,7% do total).

A escolha adequada no campo teórico-metodológico influencia diretamente a recepção dos direitos humanos pelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Se antes um contingente significativo era destinatário de políticas sociais e mecanismos legais protetivos, a modificação da leitura do conceito de deficiência fez com que muitas dessas pessoas fossem arbitrariamente cortadas desses programas. Significa dizer que são inúmeros cidadãos que, em tese, teriam seus direitos reconhecidos por diferentes complexos normativos, que vão desde a Constituição Federal de 1988 até a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No entanto, por uma reinterpretação do conceito de deficiência, são retirados do âmbito protetivo dessas políticas normativas e sociais. A mesma dinâmica pode ser visualizada no âmbito do acesso à educação inclusiva: na medida em que um estudante deixa de ser reconhecido como pessoa com deficiência, a depender de mecanismos interpretativos que fornecem mais ou menos subsídios para sua caracterização enquanto tal, o acesso à educação e aos outros direitos sociais passa a ser uma medida menos inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 não apresentou uma definição sobre quem deveria ser considerada pessoa com deficiência. Embora tenha reconhecido alguns direitos específicos, como a questão das

acessibilidades e igualdades, não formulou uma conceituação capaz de abarcar as diferentes dinâmicas que afetam o ser da pessoa com deficiência em sociedade. No entanto, não podemos deixar de afirmar que, na verdade, a Constituição Federal de 1988, assim como outros documentos infraconstitucionais, trouxeram diretrizes e valores fundamentais para a constituição de uma ideia de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, da identificação da deficiência como uma questão que deve ser resolvida no âmbito público. Por muito tempo, a legislação infraconstitucional brasileira não apresentou conceitos seguros sobre deficiência. Apesar de revolucionária, por enunciar novas garantias e sistemas institucionais voltados à proteção das pessoas com deficiência, a Lei nº. 7.853, de 1989, adotou compreensões genéricas e ainda vinculadas ao atendimento de “pessoas portadoras de deficiência”.

No Brasil, a crescente mobilização sociopolítica das pessoas com deficiência permitiu a implementação de transformações positivas em relação às políticas de inclusão social para esses sujeitos. A partir da década de 1970, em movimento conjunto das instituições estatais com a sociedade civil organizada, passou-se a interpretar a existência das pessoas com deficiência enquanto participantes ativos da sociedade. Esse instante significativo da história brasileira coincidiu com a introdução de propostas legislativas que tinham como base a concretização de níveis maiores de inclusão social – até mesmo como uma resposta frente aos avanços do cenário internacional, gerando importantes desdobramentos no contexto trabalhista, comunicacional e educacional (PAIVA; BENDASSOLLI, 2017, p. 421). A primeira conceituação de “pessoa com deficiência” realizada no Brasil foi feita a partir do advento do Decreto n. 3.298, de 1999. Ao tratar da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ele definiu quem deve ser compreendido como pessoa com deficiência no país. Assim, aproximando-se de uma visão até mesmo matemática sobre a deficiência, a normativa em questão produziu uma tabela classificatória⁷.

⁷ “Art. 3º - Para efeitos deste Decreto considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

Outra alteração significativa no conceito de pessoa com deficiência foi introduzida pelo Decreto nº. 5.296, de 2004. Ele foi responsável por regulamentar importantes leis criadas no início do século, que tratavam sobre as políticas de acessibilidade no país, inscritas no âmbito das Leis nº. 10.048 e 10.098, ambas do ano 2000. A revolução epistemológica apresentada pelo documento consistiu na introdução das categorias “limitação” e “incapacidade” no conceito de pessoa com deficiência – respondendo às tendências internacionais, que se apoiavam no conceito de impairment, como um problema decorrente da estrutura orgânica ou corporal do ser humano. Contrariando as medidas apresentadas pelo Decreto nº. 3.298, de 1999, a nova legislação produziu uma nova tabela classificatória das deficiências.

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art.4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I- deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II-deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia;

III - deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV- deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade
- e) saúde e segurança;
- f) lazer; e
- g) trabalho

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.”

- a) Deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- b) Deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) Deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) Deficiência mental:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e saúde, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
- e) Deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências.

Na verdade, a noção desenvolvida pelo Decreto nº. 3.298, de 1999, corresponde a algumas estratégias de conceituação legal de pessoa com deficiência replicadas no âmbito da Lei nº. 10.690, de 2003, que tratou de definir quais pessoas estão enquadradas na categoria “deficiência” para fins de isenção tributária. Inclusive, o avanço dessa

lei está no fato de traçar algumas hipóteses que caracterizariam a deficiência, aproximando-se cada vez mais de uma noção contemporânea (ARAÚJO, 2007, p. 15). Na sequência histórica dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, a emergência do Decreto nº. 5.296, de 2004, representou uma via contrária ao desenvolvimento dessas garantias: por ser um decreto regulamentar, não foi suficiente para definir quem deve ser considerada, sobretudo para fins jurídicos, pessoa com deficiência, por ultrapassar os limites da legalidade. De qualquer modo, é importante levar em consideração que a construção teórica desses conceitos de deficiência está baseada em uma dinâmica biomédica, que compreende a divisão da deficiência em física, sensorial (visual e auditiva) e mental.

O paradigma biomédico compreende a deficiência como uma categoria associada às práticas de atenção à saúde e aos serviços de assistência social (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3061-3070). Se modelos teóricos anteriores buscavam conceituar a deficiência a partir de argumentos religiosos ou científicos, a emergência da visão biomédica constitui um primeiro (ainda que pequeno) avanço para a leitura social da deficiência. Além disso, é fundamental levar em consideração o fato de que esse paradigma sustenta que a condição corporal das pessoas com deficiência corresponde ao limite de suas capacidades (PALACIOS, 2008, p. 102). Assim, a deficiência era considerada um problema do indivíduo, causado diretamente por uma doença, trauma ou condição de saúde, que requer cuidados médicos prestados em forma de tratamento individual por profissionais. Significa dizer que a deficiência era realmente compreendida como uma doença que necessitava ser medicada para que o sujeito pudesse se incluir na sociedade, como formas de habilitação e reabilitação. No entanto, essa dinâmica se mostrou pouco eficiente, pois todo organismo humano que possui algum tipo de incapacidade deve estar sujeito à intervenção do conhecimento medicinal (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6). As finalidades do paradigma biomédico é garantir às pessoas com deficiência a simulação de um estado de normalidade por meio da medicalização das incapacidades (HUGHES; PATERSON, 1997, p. 330; THOMAS, 2008, p. 40-41).

A partir do pretexto de eliminar a diferença na sociedade, o paradigma biomédico tratou antes de definir a pessoa com deficiência

como alguém indesejado. Aliás, essa abordagem tem sido responsável, em parte, por uma forte resistência encontrada em meio à sociedade frente à necessidade de modificar suas atitudes e estruturas institucionais e filosóficas para incluir verdadeiramente os sujeitos em diferentes espaços (SASSAKI, 1999, p. 28). A leitura biomédica da deficiência se equivooca com o sentido da inclusão social na medida em que procura normalizar as pessoas com deficiência por meio da ocultação de seu elemento diferenciador, com base em técnicas medicinais⁸ (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 15). Por essa concepção, “o que há é uma forte centralização na pessoa com deficiência que, após seu tratamento de reabilitação, deve estar preparada para sua inserção na sociedade, podendo, assim, assumir seu lugar dentro do contexto social” (LEITE, 2012, p. 36). Esse ponto de vista inaugura a ideia de inclusão social como um processo de mão única, “pelo qual se espera que os diferentes (seja qual for a diferença) se modifiquem, se transformem, para se adaptar às exigências da sociedade” (BARTALOTTI, 2006, p. 20).

Nesse contexto biomédico, as pessoas com deficiência jamais estariam aptas a participarem ativamente da sociedade como atores competentes, uma vez que sempre teriam um déficit em termos de igualdade de condições e oportunidades, por não se enquadrarem em espaços e noções fabricadas de deficiência. A transformação do paradigma biomédico para o social representou uma profunda mudança no pensamento comunitário a respeito da pessoa com deficiência. A emergência do modelo social de deficiência entende que as causas que originam a deficiência não estão propriamente em aspectos de ordem religiosa, medicinal ou assistencialista, mas pura e simplesmente nos espaços sociais onde estão introduzidas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência (DINIZ, 2007, p. 13). A virada epistemológica que o paradigma social produz na leitura dos direitos das pessoas com deficiência é importante porque também leva em consideração o fato de que esses sujeitos possuem os mesmos níveis de relevância e utilidade

⁸ “Dessa forma, as pessoas com deficiência recebiam benefícios da assistência social porque a deficiência era vista exclusivamente como um problema individual da pessoa, que não era capaz de enfrentar a sociedade. As crianças com deficiência tinham direito à educação, mas em escolas separadas, as pessoas com deficiência tinham direito à reabilitação, mas isso incluía o controle especializado de muitas áreas de suas vidas, medidas de ação positiva foram introduzidas porque – ao contrário de outros grupos protegidos – as pessoas com deficiência não foram consideradas capazes de trabalhar por seus próprios méritos”. (PALACIOS; BARIFFI, 2007, p. 16-17, tradução nossa)

produtiva para as sociedades capitalistas, favorecendo uma inclusão democrática no âmbito da divisão social do trabalho (FERRANTE, 2015, p. 44; PINA, 2010, p. 134).

A consolidação do paradigma social está diretamente relacionada ao engrandecimento, em nível internacional, da questão inclusiva das minorias étnicas, culturais e de gênero. Ao ingressar no campo dos tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, a problemática da inclusão social foi retomada a partir de novas visões e tendências teóricas, muitas vezes resultantes das mobilizações sociopolíticas articuladas pelos próprios grupos marginalizados. Na verdade, abre-se margem para a introdução das pessoas com deficiência em diferentes instâncias de participação social. No entanto, sua verdadeira origem está relacionada à primeira organização política formada exclusivamente por pessoas com deficiência: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (SHAKESPEARE; WATSON, 2002, p. 3). Desde então, o paradigma social tem se mostrado eficaz em relação ao afastamento das práticas discriminatórias ou excludentes direcionadas contra as pessoas com deficiência. Além disso, tem sido considerado um importante argumento para a promoção de transformações sociopolíticas e jurídicas efetivas (ANASTASIOU; KELLER, 2011, p. 773).

O paradigma social de deficiência é formulado a partir de duas variáveis, que dizem respeito tanto ao nível das limitações funcionais do corpo humano com deficiência quanto à existência de obstáculos arquitetônicos, comunicacionais ou atitudinais na sociedade (LEITE; FORNASIER, 2016, p. 924). Assim, por meio de uma aproximação matemática, o paradigma social entende que as possibilidades concretas de inclusão da pessoa com deficiência dependem diretamente da seguinte fórmula: inclusão social da pessoa com deficiência = limitação funcional x ambiente (LOPES, 2009, p. 92). Na medida em que se atribui valor zero a qualquer das variáveis, o resultado também será zero. Logo, quanto menores forem as limitações da pessoa com deficiência, maiores serão os níveis de inclusão social. O mesmo vale para o inverso: quanto menores forem os obstáculos ambientais, maiores serão os níveis de inclusão social. Na contemporaneidade, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, ambos assinados em Nova Iorque, em março

de 2007, pautou e introduziu em seu texto a modificação de paradigma, transpondo-se do modelo biomédico para o social.

Por outro lado, isso não significa dizer que o paradigma social esteja livre de críticas. Há pelo menos dois argumentos que são articulados em face dessa dimensão, procurando estabelecer novas aberturas epistemológicas e, conseqüentemente, novas formulações teóricas sobre deficiência. A primeira crítica está no fato de que há deficiências que podem se agravar em contextos de opressão estrutural, de modo que o paradigma se mostra insuficiente para evidenciar as diferentes maneiras pelas quais as deficiências podem ser vivenciadas (OWENS, 2015, p. 385-403). A segunda crítica diz respeito à ideia de que, apesar da introdução do paradigma social como valor fundamental na construção de políticas e normas jurídicas protetivas para as pessoas com deficiência, ele não foi capaz de superar totalmente a tendência corponormativa pensada a partir do paradigma biomédico, de modo que ainda se faz presente em normativas (OWENS, 2015, p. 400).

O Brasil aderiu à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e ao seu Protocolo Facultativo, reforçando o compromisso internacional de promover e consolidar medidas judiciais, sociais e legislativas para assegurar os direitos humanos dessa população. É importante levar em consideração o fato de que o documento internacional assume uma principiologia ampla e que inclui as questões do respeito à independência da pessoa, a não discriminação, a efetiva participação e, também, da inclusão social, do respeito às diferenças e da igualdade de direitos. Não podemos nos esquecer da ênfase dada, no documento, à função social da educação inclusiva – temática que será analisada no Capítulo III desta pesquisa. Mesmo antes da consolidação desses princípios, o Preâmbulo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirma que a deficiência corresponde a um conceito móvel, que depende diretamente da maneira como as barreiras são dispostas na sociedade.

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua

plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Afirmar que a deficiência diz respeito a um conceito em evolução, dotado de mobilidade, representa um passo a mais rumo ao reconhecimento de que a sociedade ainda está em tempos de descobrir, de forma paulatina e contínua, que as pessoas com deficiência possuem capacidades e que, se elas continuarem tendo oportunidades igualitárias ou minimamente aproximadas daquelas direcionadas às pessoas em deficiência, poderão, cada vez mais, demonstrá-las e desenvolvê-las (FÁVERO, 2007, p. 91). O reconhecimento da “deficiência” enquanto uma categoria modificativa permitiu aos documentos internacionais não apenas positivarem um conceito, mas também mostrar que essa compreensão depende diretamente dos níveis e possibilidades de interação do sujeito com o ambiente (LOPES, 2019, p. 49). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência dispõe que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Os países terão que adotar, no conceito nacional, parâmetros equivalentes àqueles previstos no âmbito da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, regulamentando seus preceitos a fim de identificar quem são os verdadeiros beneficiários dos direitos e obrigações previstas nela (LOPES, 2019, p. 49). Aliás, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo passaram a ser os primeiros tratados internacionais de direitos humanos que ingressaram na ordem jurídica doméstica com equivalência normativa de Emenda Constitucional, após serem aprovados nos termos da regra de introdução ao direito brasileiro prevista no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal de 1988⁹. É importante

⁹ “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do

ressaltar que a finalidade da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não foi apenas a de instituir novos direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, mas garantir que possam desfrutar em igualdade de condições com outros sujeitos. Para que isso ocorra, é preciso retirar barreiras que impedirão a possibilidade das pessoas com deficiência usufruírem de seus direitos em condições mínimas de igualdade.

Como afirmamos anteriormente, uma das principais contribuições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi a positivação da mudança de paradigma da visão de deficiência no mundo, que passou do modelo médico, onde a deficiência é tratada como um problema de saúde, para o modelo social dos direitos humanos, no qual a deficiência é resultante de uma equação que tem duas variáveis, quais sejam, as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras impostas pelo ambiente exclusivo do indivíduo. Na verdade, a deficiência é resultante de uma equação que observa tanto as limitações funcionais quanto as barreiras, de modo que “a deficiência não descapacita o indivíduo, mas associa a uma característica do corpo humano com o ambiente inserido” (LOPES, 2007, p. 55). A interpretação adequada do que são as limitações funcionais deve levar em consideração os avanços e determinações medicinais. Em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou um documento contendo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Ela define a deficiência como problemas de ordem fisiológica, que atinge o funcionamento adequado dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas ou as estruturas corporais, que são partes anatômicas do corpo, como órgãos, membros e seus componentes. Não há vínculo direto desse conceito com a questão da incapacidade, já que nem sempre o problema na função afetada resultará na incapacidade ou, quando afetar, estará restrita a algumas situações específicas. Por essa classificação, a funcionalidade e a incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões ou traumas) e fatores que englobam aqueles de ordem pessoal e ambiental, relacionando-os com a capacidade e o desempenho de certas atividades (SIQUEIRA, 2007, p. 203-204).

Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.”

O processo de construção de uma sociedade que respeite a diversidade teve como marco, no Brasil, a promulgação da Lei nº. 13.146, de 2015, também conhecida como “Lei Brasileira de Inclusão” ou “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. O documento tem como finalidade precípua a regulamentação doméstica da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de modo que avança sobre a conceituação de deficiência, considerando-a não apenas sob aspectos meramente técnicos e funcionais, mas agregando elementos que levam em consideração o meio social onde está inserida a pessoa com deficiência. Assim, a Lei nº. 13.146, de 2015, traz em seu segundo artigo um conceito bastante semelhante àquele positivado no contexto internacional. Ele mantém a necessidade de que, para ser considerada pessoa com deficiência, o impedimento seja de longo prazo, excluindo situações nas quais alguém se acidenta e passa a ter dificuldades locomotivas, por exemplo.

Considera-se pessoa com deficiência 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.

Assim, a proposta adotada pelo paradigma social corresponde à compreensão da deficiência não como um atributo pessoal que deve ser objeto de intervenções medicinais e assistencialistas, mas sim como um problema cultural, que decorre das dificuldades estruturais, sejam elas físicas ou mesmo ideológicas, de acessar direitos. Hoje, deixamos de compreender deficiência como um marco baseado na incapacidade para substituir esse conceito por um enfoque que a considera como uma condição que se expressa nos obstáculos enfrentados por esses sujeitos. A possível incapacidade não está na pessoa com deficiência, em si próprio, mas nas diferentes barreiras intransponíveis que podem impedi-la de usufruir de forma plena e efetiva a sociedade. No exemplo deste estudo, as inúmeras barreiras sociais impedem que as pessoas com deficiência concretizem o direito à educação de qualidade, com bases inclusivas e igualitárias.

3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O PRINCÍPIO DA IGUALDADE¹⁰

“A questão da igualdade e a invocação de sua violação há séculos excitam os espíritos e move os homens à luta pela mudança das condições políticas, econômicas e sociais.” (LEITE, 2012, p. 42)

No mundo ocidental, a ideia de igualdade possui uma relação direta com a dinâmica da universalidade de direitos. Estar em situação de igualdade representa, em última instância, ser titular de um complexo de direitos que é compartilhado por todos os membros de uma determinada comunidade política. Mais que isso, o princípio da igualdade é responsável por aproximar todos os sujeitos de uma sociedade, retirando de evidência as suas diferenças. Afinal, apenas podemos falar em igualdade na medida em que os sujeitos são tratados de forma igualitária. Por isso, a igualdade corresponde a um valor eminentemente humano e, como tal, que participa da natureza inacabada e em aberto que caracteriza o homem. “O seu conhecimento permanece, por isso, num continuum de ampliação e aprofundamento, acompanhando o tendencial desejo que o homem tem de aperfeiçoar-se e de encontrar novos limites para o seu estar no mundo com os outros” (GARCIA, 2010, p. 10). É preciso afirmar que a ideia de igualdade também guarda proximidade com a atribuição de diferentes status em uma sociedade: as pessoas são dotadas de respeitabilidade social, em maior ou menor nível, na medida em que exercem direitos em condições de igualdade (SEN, 2009, p. 225-255).

Quando pensado a partir dos direitos das pessoas com deficiência, o princípio da igualdade nos convida a explorar uma lógica que oscila entre tratamentos e oportunidades aproximadas e respeito às identidades marginalizadas (CONNOLLY, 2002, p. 64-95). Essas duas categorias – igualdade e identidade – são fundamentais para a organização social, principalmente em contextos nos quais a dinâmica das classes sociais é

¹⁰ Nosso trabalho não tem como enfoque as dimensões constitucionais do princípio da igualdade. Na verdade, referenciamos essa categoria apenas como forma de verificar o seu papel e influência na construção dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, não aprofundaremos na questão filosófica que permeia a ideia de igualdade, dada a limitação temática. Na verdade, recorreremos ao conceito de igualdade como forma de reconhecer sua importância e essencialidade para a formação de uma visão mais profunda e completa. Assim, as considerações de cunho filosófico terão natureza meramente ilustrativa.

extremamente importante para a distribuição de direitos. Assim, pode-se dizer que a igualdade funciona como um suporte lógico para que os sujeitos com deficiência se afirmem social, exercendo os pressupostos de suas identidades. A compreensão das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos apenas é possível em razão da atribuição do princípio da igualdade como uma categoria organizadora e legitimadora dos diferentes status existentes em sociedade. Portanto, trabalhar o ideal da igualdade sob o ponto de vista da questão da deficiência representa fazer com que as identidades dessas pessoas sejam recepcionadas socialmente de acordo com uma estrutura de privilégios e direitos, antes restritos a determinados sujeitos (YOUNG, 1990, p. 96-116).

A máxima mais carregada de significado emotivo em relação ao princípio da igualdade é aquela que proclama esse direito como algo pertencente a todas as pessoas, no sentido de que todos os homens são (ou nascem) iguais. Esse enunciado foi o único acolhido universalmente pelos documentos constitucionais, independentemente de parâmetros ideológicos que possam sustentá-los. Conforme nos informa Canotilho (1998, p. 398), o princípio da igualdade surge como “um dos princípios estruturantes do regime geral dos direitos fundamentais”. O princípio da igualdade foi positivado pela primeira vez no Virginia Bill of Rights, de 1776, que enunciava um preceito formalista de igualdade: *all men are, by nature, equally free and independent, and have certain inherent rights*. Essa postura foi aperfeiçoada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, na qual se afirmava serem todos os homens iguais e livres em direitos. Essa declaração de direitos foi o primeiro documento a formalizar uma ideia jurídica de igualdade, que, posteriormente, seria levada aos núcleos constitucionais, como na Constituição da França, de 1791 – não apenas como fundamento e critério interpretativo do sistema jurídico, mas principalmente como um objetivo a ser perseguido pelas sociedades complexas.

Firmava-se apenas a igualdade jurídico-formal no plano político, assumindo um caráter puramente negativo e cujo intuito principal era abolir as marcas do Antigo Regime, formulado sob as bases do feudalismo e da sociedade estamental. Por isso, o critério da igualdade se voltava à extinção das discriminações existentes desde o nascimento. Por

isso, pensar a igualdade é lembrar-se da justiça em uma linha de análise aristotélica, retomada posteriormente pelos teóricos escolásticos e outras correntes posteriores, encabeçadas por nomes como Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, Karl Marx e John Rawls (MIRANDA, 2000, p. 221). Em última instância, a igualdade funciona como elemento apto a redefinir as relações entre pessoas e normas jurídicas, assim como para indicar o propósito da lei em sua generalidade. Não foi preciso passar muito tempo para notar que o princípio da igualdade, sem perder de vista sua concepção primitiva, teria que sofrer influências no sentido de ampliar sua compreensão. Em contextos mais antigos, não havia previsão de direitos sociais ou sequer se pensava a igualdade sob o ponto de vista material (ou substancial). Portanto, a obtenção da igualdade jurídica não conseguiu pôr termo à demanda histórica de igualdade, articulada por grupos socialmente marginalizados. Ao contrário, essas reivindicações se tornaram ainda mais intensas com a mobilização sindical, de natureza proletária, que emergiu na Revolução de 1848 na França, a Primavera dos Povos.

No fundo, foi necessário repensar o valor da igualdade, a fim de que as especificidades e as diferenças de cada indivíduo fossem observadas e respeitadas, isto é, reconduzir a igualdade no plano que se estabelece: a realidade social – ou seja, “trata-se de concluir, a exemplo do que Aristóteles já conclui que a igualdade é um valor relativo e só no plano da relatividade tem sentido” (GARCIA, 2005, p. 13). Somente mediante essa nova perspectiva é que se faz possível transitar da igualdade formal para a igualdade material. Segundo nos aponta Rui Portanova (1994, p. 281- 282), essa modificação na epistemologia da igualdade faz com que se elimine uma visão idealista, responsável por postular um igualitarismo absoluto entre homens, para se retomar a ideia segundo a qual é necessário observar as diversidades concretas que, conforme os valores fundamentais do ordenamento podem ser considerados quando da normatização jurídica. Portanto, o princípio da igualdade não se satisfaz como mero reconhecimento formalista de direitos, mas traz consigo a necessidade de conscientização de que promover-se a igualdade é, muitas vezes, levar em consideração as particularidades que desigualam. O princípio da igualdade, como destaca Paulo Bonavides (2009, p. 376), é o centro medular do Estado social e de todos os direitos

de sua ordem jurídica, e constituiu o eixo ao redor do qual gira toda a concepção estrutural do Estado democrático contemporâneo.

No ordenamento constitucional brasileiro, o princípio da igualdade foi incorporado inicialmente na Carta Imperial, de 1824, que, no inciso XII do art. 179, estabelecia que “a lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um”. Assim, prescrevia a mera isonomia formal, no sentido de que a lei e sua aplicação tratam todos igualmente, sem levar em conta as distinções de grupos. Desde então, a igualdade jurídica perseverou como o mesmo conteúdo em todas as Constituições brasileiras. Na Constituição de 1891, por exemplo, o princípio da igualdade foi inserido no art. 72, § 2º; na de 1934, em seu artigo 113, § 1º; na de 1937, em seu art. 122, n. 1; na de 1946, em seu art. 141, § 1º; na Constituição de 1967, em seu art. 150, § 1º; e, na de 1969, no art. 153, § 1º. Com o advento da Constituição Federal de 1988, houve uma redefinição do Estado brasileiro e nos direitos humanos fundamentais. Podemos extrair do sistema constitucional brasileiro os delineamentos de instituições estatais intervencionistas, voltadas à concretização do bem-estar social. Esse novo Estado Democrático Constitucional não se identifica com instituições estatais formais, reduzidas a simples ordens de organização e processo, mas visa legitimar-se como um parâmetro de materialização da justiça social, a partir de então concretamente realizável.

Nesse sentido, “o texto constitucional de 1988 confirma, nesse sentido, o esgotamento do modelo liberal de Estado, estabelecendo-se um Estado de bem-estar social, intervencionista e planejador” (PIOVESAN, 1998, p. 226). Para responder às demandas de exclusão das pessoas com deficiência, o princípio da igualdade passou a ser consagrado no texto da Constituição Federal de 1988 como o valor mais alto dos direitos fundamentais, funcionando como regra matriz de toda a hermenêutica constitucional e infraconstitucional. Para responder às demandas de exclusão das pessoas com deficiência, o princípio da igualdade passou a ser consagrado no texto da Constituição 1988 como o valor mais alto dos direitos fundamentais, funcionando como regra matriz de toda a hermenêutica constitucional e infraconstitucional. Assim, “na verdade, a sua função é de um verdadeiro princípio a informar e condicionar

todo o restante do direito” (BASTOS, 2002, p. 323). Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 iniciou uma nova era em nosso ordenamento jurídico, de maior concretude e eficácia rumo à igualdade e à dignidade da pessoa humana como imperativos de justiça social, ou seja, “faz da pessoa fundamento e fim da sociedade e do Estado” (MIRANDA, 2000, p. 180).

A Constituição Federal de 1988 insculpiu em seu Preâmbulo a preocupação de se “instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade e justiça com valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. Em seu art. 3º e incisos, consagrou como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação. Assim, a compreensão da igualdade dentro do novo ordenamento constitucional vai além da igualdade jurídica do liberalismo para se converter na igualdade material dessa nova forma de Estado. A dificuldade se dá em identificar quem é igual e quem é diferente, o que se faz necessário haver valoração ligada a momentos históricos, fatores culturais e, principalmente, valores sociais previstos na Constituição Federal, havendo diversos mecanismos apontados na doutrina, que têm como critério basilar a proibição do arbítrio. A proibição do arbítrio deve vir presa a critérios objetivos: haverá violação arbitrária quando a disciplina jurídica não se basear em fundamento sério, não apresentar sentido legítimo e estabelecer diferenciação jurídica sem fundamento razoável. Assim, haverá violação ao princípio da igualdade quando a desigualdade de tratamento for arbitrária (RIBEIRO, 2007, p. 27).

Para identificarmos quando a discriminação viola o princípio, nos socorremos dos fundamentos apontados por Celso Antônio Bandeira de Mello (2009, p. 41), que, em apertada síntese, resume os requisitos para que uma discriminação positiva seja conveniente com a igualdade. É preciso que concorram os seguintes elementos: que a desigualdade não atinja de modo atual e absoluto, um só indivíduo; que as situações ou pessoas desequiparadas pela regra de direito sejam efetivamente

distintas entre si, vale dizer, possuam características, traços, nelas residentes diferenciados; que exista, uma correlação lógica entre os fatores diferenciais existentes e a distinção de regime jurídico em função deles, estabelecida pela norma jurídica; e que, in concreto, o vínculo de correlação supra referido seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos, isto é, resulte em diferenciação de tratamento jurídico fundado em razão da valiosa – ao lume do texto constitucional – para o bem público (MELLO, 2009, p. 41). Portanto, ao contrário do que se poderia supor à primeira vista, a Constituição Federal não apenas deixa de vedar o estabelecimento de desigualdades jurídicas, como, ao revés, impõe tratamentos desiguais pontuais. O texto constitucional proíbe, na verdade, as distinções arbitrárias e sem justificações fáticas e jurídicas razoáveis, ou seja, “aquelas fundadas em aspectos pessoais que não são compatíveis com o interesse coletivo e com o restante do ordenamento” (LEITE, 2012, p. 51).

Conforme mencionamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 concedeu uma nova fisionomia às instituições estatais brasileiras, já que não somente o consagrou um paradigma democrático, como também ressaltou seu caráter essencialmente social, ao fundá-lo em valores fundamentais como a cidadania e a dignidade da pessoa humana, que irradiarão sobre o todo ordenamento jurídico. Todavia, mesmo diante dessa nova ordem constitucional, o que vemos ainda é um sistema de discriminação em relação às pessoas com deficiência, que não conseguem usufruir de muitos direitos assegurados no ordenamento constitucional e, dentre esses, o direito a um sistema educacional inclusivo como forma de assegurar o direito à educação. Um sistema educacional inclusivo é aquele que proíbe eficazmente a utilização de práticas discriminatórias, estereótipos e fatores de redução da imagem da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que garante a igualdade de oportunidades. Por isso, “entendem-se por práticas discriminatórias aquelas que frustram, negando ou restringindo, o direito de acesso a um direito” (FÁVERO, 2007, p. 98).

Afinal, a inclusão é um tema bastante complexo que tem inquietado os diferentes segmentos da sociedade, bem como a instituição escolar, de modo que a transformação do modelo educacional para

uma vertente que respeite os direitos humanos é parte da promoção dos processos de educabilidade das pessoas com deficiência, “acolhendo no mesmo espaço todos os educandos, respeitando suas diversas políticas, origens étnicas, classes sociais, condições econômicas, numa concepção transformadora de sociedade” (HANSEL; ZYCH; GODOY, 2014, p. 7-8). Por assim dizer, a inclusão social garante aos membros de uma comunidade política a possibilidade de modificar as relações entre seus membros, concebendo-os enquanto sujeitos históricos a partir de novas oportunidades e da possibilidade de acesso efetivo aos níveis mais amplos de estudo (HANSEL; ZYCH; GODOY, 2014, p. 7-8).

Portanto, a proibição de práticas excludentes da pessoa com deficiência, como fez a Constituição Federal de 1988, não resultou automaticamente na sua inclusão. Logo, entende-se que não é suficiente proibir a discriminação mediante legislação repressiva quando o que se pretende é a garantia de igualdade de fato, de caráter material e com a efetiva inclusão social dessas pessoas, que ainda sofrem um consistente padrão de discriminação. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. São essenciais estratégias capazes de estimular a inserção e inclusão destas pessoas socialmente vulneráveis nos espaços sociais. A promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um importante instrumento na luta pela realização material dos direitos humanos das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que se retrata como um dos paradigmas de igualdade contemporânea¹¹.

De acordo com o art. 84, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, a assinatura de tratados internacionais é de competência do Presidente da República, podendo essa função ser delegada a outra autoridade¹². Para confirmar o compromisso de respeitar, obedecer e fazer cumprir suas obrigações perante a comunidade internacional, os tratados

11 Corroborando com a tendência de proibir a discriminação e propiciar a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência, o Brasil, juntamente com outros países, em 30 de março de 2007, na Cerimônia de Assinaturas ocorridas na sede da Organização das Nações Unidas em Nova Iorque, tornou-se signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

12 A assinatura da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi firmada por Rogério Sottilli, então Secretário Adjunto da Secretaria Especial de Direitos Humanos, por delegação do Presidente da República.

e convenções internacionais assinados pelo Brasil precisam ser ratificados pelo referendun do Poder Legislativo, que deve confirmar o compromisso do ato do Poder Executivo. (art. 49, I da CF/88). Foi o que ocorreu com os documentos internacionais de proteção das pessoas com deficiência. O Congresso Nacional, fazendo uso da competência que lhe foi conferida pelo disposto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, promulgou o Decreto Legislativo nº. 186, de 2008, no qual aprovou os documentos internacionais protetivos das pessoas com deficiência, com a finalidade precípua de “promover e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

Após a promulgação do Decreto Legislativo nº. 186, de 2008, o Presidente da República, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 84, inciso VI, ratificou o documento internacional a partir do Decreto nº. 6.949, de 2009. Conforme dissemos anteriormente, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo passou a ser o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ingressar na ordem jurídica brasileira com status de equivalência constitucional, por ter sido aprovado nos exatos termos da regra imposta pelo art. 5º, § 3º, da Constituição Federal. Esses elementos favorecem a ideia de que o princípio da igualdade foi utilizado (e continua sendo) como parâmetro para a construção de medidas eficazes para a concretização dos direitos das pessoas com deficiência. Conforme já tratamos em nossa obra *Cidades Acessíveis* (LEITE, 2012, p. 63-65) e nos *Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência* (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2019, p. 283), a ONU editou outros tratados de direitos humanos específicos¹³, que são interpretados como instrumentos aplicáveis para a defesa dos direitos da pessoa com deficiência. Porém, a experiência de aplicação desses mesmos tratados mostrou-se insuficiente para promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência.

13 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial (1965), o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (1966), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre Tortura e outros tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984), a Convenção sobre a Eliminação de Discriminação contra a Mulher (1979) e seu Protocolo Facultativo (1999), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e seu Protocolo Facultativo (2000), dentre outros.

A necessidade de ter uma convenção específica para as pessoas com deficiência surge a partir da necessidade de reconhecer que esse grupo constituiu uma “minoría com contexto peculiar, o que requer uma proteção específica para acesso ao pleno usufruto de seus direitos, que não é provido pela descrição genérica dos direitos contidos nos demais tratados existentes” (LOPES, 2007, p. 53). Nessa linha de raciocínio, a finalidade da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não foi instituir apenas novos direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, com fundamento na lógica da igualdade, mas garantir que essas pessoas possam vir a desfrutá-los em igualdade de condições com todos os demais direitos, sem discriminação. E, para que isso ocorra, reforça a ideia de que as barreiras impedirão a possibilidade dessas pessoas usufruírem de seus direitos em condições de igualdade.

A principal contribuição desse documento internacional, como mencionamos anteriormente, é a positivação da mudança de paradigma da visão de deficiência no mundo, que passa da perspectiva médica e assistencial para a visão social da deficiência, baseada nos direitos humanos (DEGENER, 2017, p. 32). Todos os direitos garantidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a partir desse novo paradigma, tem como objetivo emancipar todas as pessoas com deficiência, oportunizando o pleno e efetivo exercício e gozo de seus direitos e garantidas fundamentais, além de evidenciar a ideia de igualdade como instrumento interpretativo dos direitos dessa população. Tanto que em seu Preâmbulo há uma profusão de citações que proclamam o direito à igualdade de oportunidades, sem qualquer tipo de discriminação, além de afirmar que a deficiência é um conceito em evolução e que ela resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras externas que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade.

Ao ter reconhecido que a deficiência é um conceito em evolução, constatou-se que essas pessoas têm capacidade e que, se elas tiverem direito a uma educação inclusiva, terão oportunidades que nunca antes puderam vivenciar. Assim, uma das formas de inserir as pessoas com deficiência no sistema educacional é que as escolas adotem uma postura

de não exclusão e, a partir daí, busquem medidas necessárias para atender com qualidade e respeito a todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiências. Não se pode falar em inclusão social sem uma educação inclusiva.

4. RETRATOS DE UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÕES CONCRETAS: DEFICIÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO E A BUSCA PELA IGUALDADE

Os estudos sobre o direito das pessoas com deficiência estão associados aos fatos históricos. Otto Marques Silva (2009) descreve o que ele chama de epopeia ignorada das pessoas com deficiência. Este autor, em síntese revela que, ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência sobreviveram a partir de condições extremamente adversas, em que eram comuns, nas diferentes sociedades e culturas, serem eliminadas e excluídas da sociedade. Tanto que uma das formas de exclusão enfrentadas por essas pessoas era sua supressão completa da comunidade, através do seu banimento ou de sua eliminação. Na Antiguidade, época em que tinham como objetivo principal a conquista territorial, as crianças que apresentassem alguma deformidade eram eliminadas. Inúmeras leis autorizavam que as crianças imperfeitas não tinham nenhum direito, elas pertenciam às instituições estatais e suas vidas eram decididas pelo conselho de anciãos da cidade. Se nascessem com deformidade ou fracas eram atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia.

A ideia obsessiva contra as pessoas com deficiência não ficou restrita aos gregos. As leis romanas na Idade Antiga não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Na Lei das XII Tábuas, na parte que versa sobre o pátrio poder, os filhos recém-nascidos eram levados ao braços do pai para que ele sentenciasse sobre a vida ou à morte de seu filho. Aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Os pais abandonavam seus filhos em cesto no Rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os que sobreviviam eram explorados nas cidades por “esmoladores”, ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados. Na Idade Média,

com o advento e o fortalecimento do Cristianismo, um grande impulso foi dado às diversas formas de assistência aos necessitados. Os bispos e alguns senhores feudais, responsáveis pela vida e bem-estar de seus súditos, sentiram-se obrigados a cuidar dos deficientes físicos e mentais, bem como os menos favorecidos.

Mesmo como esses avanços, quando um homem fosse declarado “leproso” era imediatamente banido da sociedade e do convívio social. Tanto que a sociedade se armava de certas cautelas, sendo uma delas o estabelecimento de uma comissão responsável pelo reconhecimento do mal. Nessa comissão estavam obrigatoriamente incluídos um médico e um hanseniano. Se o resultado do exame do doente suspeito de lepra desse positivo, rezava-se uma missa em réquiem sobre o doente, que correspondia a um sepultamento simbólico. Era então conduzido para fora da cidade e no caminho o sacerdote, de um acólito que tocava uma matraca, dando orientações básica ao doente, repassando as proibições que iriam marcar sua vida futura. Era-lhe proibido de entrar em igrejas, mercados, padaria ou qualquer lugar público, tocar beirais de pontes ou batentes de porta, ter relações sexuais, inclusive com a própria esposa, comer ou beber na companhia de qualquer outra pessoa que não fosse leprosa. Com alguma sorte e com o apoio da família o doente poderia conseguir um lugar num lazareto ou leprosário. Caso contrário passaria a vida toda espalhando o terror da doença, mendigando por comida ou bebida. A esmola destinada a eles era colocada às carreiras no meio das vielas ou dos campos.

Essa forma de exclusão se constitui na construção de espaços fechados e isolados dentro dessa comunidade. As pessoas com deficiência eram banidas do convívio social, ficavam reunidas em instituições de caráter de tratamento ou acolhimento institucional. A preocupação com essas pessoas tinha caráter religioso e viviam de caridade, sendo vistas como “objetos”, e não pessoas. Entre o século XV e XVII, o período conhecido como Renascimento se inicia uma época em que a humanidade fica mais esclarecida, com avanços científicos e novas formulações que fogem da teologia tradicional. Surgem os primeiros direitos dos homens postos à margem da sociedade. Ocorre avanços na medicina, estabelece-se uma nova filosofia humanista, que passa mais a ser voltada para o

homem. Na Inglaterra, durante os séculos XVI e XVII, com a deterioração das condições de vida das populações mais pobres, dos enfermos e dos deficientes em geral, é promulgada a “Lei dos Pobres” pelo rei Henrique VIII. Essa lei obrigou todos os súditos a recolherem o que foi chamado de “taxa da caridade”, cujo objetivo era dar continuidade à criação de entidades hospitalares ou organizações destinadas ao atendimento de pessoas com problemas crônicos ou gravemente incapacitadas para a vida independente (SILVA, 2009).

No começo do século XVIII, houve uma marcante evolução dos sistemas montados para a educação das pessoas com deficiência auditiva em geral. John Conrad Amman (1699=1724) publicou sua dissertação sobre a fala, na qual não só a voz humana e arte de falar são analisados desde a sua origem, mas são descritos os meios pelos quais aquelas pessoas surdas e mudas desde o nascimento podem conquistar a palavra, e aqueles que falam imperfeitamente, podem aprender como corrigir suas dificuldades. Nessa época que os educadores concluíram que era necessário um alfabeto manual para que a pessoa com deficiência auditiva pudesse melhor se comunicar e entender o que precisaria ser a ele repassado. A partir do século XIX a sociedade começa a reconhecer a sua responsabilidade para com as pessoas com deficiência, principalmente no que se refere a medidas de assistência e proteção voltadas para soldados feridos ou mutilados. Desde 1811, os Estados Unidos autorizaram o Secretário da Marinha a construir um lar permanente para seus oficiais e aceitar marinheiros e fuzileiros navais com problemas físicos sérios e outros problemas limitadores da independência individual. Após o término da Guerra Civil norte-americana, em 1867, com outro recurso, foi construído o Lar Nacional para Soldados Voluntários Deficientes.

Na Europa e em outras partes do mundo, a ortopedia caminhava a passos largos em direção a uma melhoria na reabilitação e tratamento de pessoas com lesões físicas e deficiência, defendendo a ideia de que essas pessoas, além dos cuidados médicos, deveriam receber serviços especiais para poderem continuar a usufruir de uma vida esperançosa e digna. Em 1812, Johann Georg von Heine criou um hospital só para atendimento ortopédico na cidade Würzburg, na Prússia. Em 1830, na cidade de Hannover foi inaugurado o Stromeyer Hospital, destinado

exclusivamente ao atendimento de casos de ortopedia. Em contradição a estes avanços, no início do século XX ocorreu um fato marcante na história da humanidade, na Alemanha nazista, sob o regime totalitarista foi desenvolvido um projeto firmado na eugenia, que denominava as vidas com deficiência como uma “vida que não merecia ser vivida”. O alvo prioritário foram as pessoas com deficiências físicas, mentais, doentes incuráveis ou com idade avançada.

A partir do século XX, a sociedade em geral passa a esboçar uma sensibilização e uma conscientização positiva em relação às pessoas com deficiência. Pode-se dizer que essa alteração se deu por vários fatores: uma filosofia social mais voltada para a valorização do homem, do engajamento de muitos setores da sociedade movidas pelo bem-estar comum, dos evidentes progressos das ciências e suas aplicações práticas, em todos os campos, mas, especialmente, pelas ações destruidoras ocasionadas pelas Grandes Guerras. Mais especificamente após a II Guerra Mundial ocorre uma mudança na história do mundo. De forma inédita, questões de direitos do homem passam da esfera local para a esfera global, envolvendo todos os povos. Por isso, “o reconhecimento de direitos humanos como um conjunto de direitos fundamentais de todos os seres humanos e a necessidade de sua proteção é consequência do processo de horror enfrentado” (LOPES, 2007, p. 45).

Nesse mesmo sentido, esclarece Luiz Alberto David Araújo (1997, p. 15) que a ocorrência das duas grandes guerras mundiais foi um importante divisor de águas para o estudo das pessoas com deficiência, pois elas ocasionaram um imenso aumento no número de pessoas com deficiência de locomoção e de audição (ARAÚJO, 1997, p. 15). Com o fim da II Guerra Mundial, os problemas dos soldados vítimas de deficiências causadas pela guerra atraíram a atenção não só da sociedade, mas também da ONU. Juntamente com outras organizações internacionais dela decorrentes, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outras, criam grandes programas assistenciais com ênfase especial para dar solução aos inúmeros e sérios problemas sociais causados pelos elevados contingentes de população vítimas das atividades da guerra. O problema

da deficiência ocasionado pelos males da guerra era tão significativo que demandou a concentração de esforços em programas de reabilitação dessas pessoas.

Dentro desse contexto começa a haver uma conscientização no sentido de compreender que as pessoas com deficiência necessitavam não só de cuidados que as instituições especiais pudessem lhes assegurar, mas também de assegurar a possibilidade desse grupo de pessoas participarem na vida comunitária. Assim, esse momento ficou marcado pela participação da Assembleia Geral da ONU, que manteve muitos esforços para dar cobertura aos problemas sociais que enfrentavam as pessoas com deficiência, tanto que, a partir dos anos 1950, juntamente com o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), passou a aprovar resoluções sobre prevenção e reabilitação. No ano de 1955, a Organização Mundial do Trabalho (OIT) lança a Recomendação nº. 99, que diz respeito à Reabilitação de Pessoas Portadoras de Deficiência. No ano de 1971, a Assembleia Geral da ONU aprova a Resolução nº. 28/56. Nesse documento continha advertência de “que a mera incapacidade do exercício pleno dos direitos não pode ser considerada carta branca para a supressão completa de seus direitos” assim como afirmou “que as pessoas com deficiência mental devem gozar dos mesmos direitos dos demais seres humanos” (LOPES, 2007, p. 45).

Em 1975, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução nº. 34/47, relacionada à Declaração dos Direitos dos Impedidos. Nesse documento, a organização afirma que as pessoas com deficiência têm o direito inerente ao respeito à sua dignidade, assim como o acesso aos mesmos direitos civis, políticos e econômicos, sociais e culturais que as demais pessoas, aliada ao “direito e terem tratamentos médicos, psicológico e funcional, à reabilitação, aos serviços de colocação e a outros serviços que lhes possibilitarão desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo e aceleração o processo de sua integração ou reintegração social”, o que implica antes de tudo, no direito de desfrutar de uma vida decente, normal e plena. A partir de 1980, a ONU passa a aprovar uma série de resoluções com o objetivo de derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas, por vários séculos, as pessoas com deficiência, dando início a integração delas nos diversos sistemas sociais.

Essa prática integrativa pouco exigia da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e práticas sociais. Esse processo era de mão única, em que a sociedade ficava de braços cruzados, aceitava receber as pessoas com deficiência, mas, esses sujeitos tinham que se amoldar aos serviços especiais, ficando separados em classes especiais, acompanhando os procedimentos tradicionais, contornando obstáculos existentes no meio físico, lidando com a discriminação da sociedade, desempenhando com autonomia, mas não necessariamente com independência dos papéis de aluno, consumidor ou trabalhador (SASSAKI, 1999, p. 35). Cabe ressaltar que, nesse momento da reabilitação e dos tratamentos, a visão ou o modelo biomédico passou a dominar o entendimento social a respeito das pessoas com deficiência. Por esse paradigma, como afirmamos anteriormente, a deficiência era vista como uma doença que deveria ser tratada e, após esse tratamento, a pessoa com deficiência estaria apta para ser integrada na comunidade. Significa dizer que “a introdução desse modelo destacou a diferença entre os conceitos de normal e patológico, fixando-os como aquilo que necessita ou não de tratamento médico” (SPINIELI, 2021, p. 52).

Embora esse modelo tenha deixado de considerar as pessoas como objetos, mostrou-se insuficiente para acabar com a discriminação, como também pouco eficiente para propiciar a verdadeira igualdade de oportunidades a essas pessoas no âmbito social. Dando prosseguimento a essa nova concepção, no ano de 1981, a Assembleia Geral da ONU proclamou o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência por meio da Resolução nº. 31/123, que contava com o tema Participação e Igualdade. A ênfase do documento estava na prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades. Um dos objetivos dessa declaração universalmente conhecida era dar maior consciência pública, entendimento e aceitação, encorajando essas pessoas e organizações a expressarem suas vozes e visões, promovendo ações para melhorar a situação de vida das pessoas com deficiência (LOPES, 2007, p. 46).

No ano de 1993, a ONU adotou o documento Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, através da Resolução nº. 44/70. As normas uniformes são um conjunto de recomendações expedidas pela organização internacional sobre o

tema das pessoas com deficiência, não constituindo um tratado formal com efeito vinculante, tendo eficácia limitada. Essas normas uniformes se destacaram das demais resoluções da ONU na área da deficiência e tiveram grande importância na história normativa de seus direitos, tanto que serviram de parâmetro para práticas de políticas e leis de muitos países. No Brasil, o Decreto nº. 3.289, de 1999, que regulamentou a Lei nº. 7.859, de 1989, definiu a Política de Integração Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência com base nessas normas adotadas em nível internacional.

Em 1999, foi adotada a Convenção Americana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência pela Organização dos Estados Americanos (OEA). O documento, além de definir a pessoa com deficiência com base no modelo social de direitos humanos, trouxe a mais completa, até então, das definições de discriminações¹⁴ constantes em documentos internacionais. Dentro desse contexto, dá-se início ao movimento da inclusão social, cujo objetivo é construir uma sociedade para todas as pessoas. A inclusão social se inspira nos princípios da celebração de diferenças, do direito de pertencer, na valorização da diversidade humana, na solidariedade humanitária, da igual importância das minorias e na cidadania com qualidade de vida. A inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Diferentemente da integração social, a inclusão é um processo de mão dupla, ou seja, tanto a pessoa com deficiência como a sociedade precisam se adaptar. Todavia, esse processo demandará de um novo tipo de sociedade: uma sociedade mais democrática, mais tolerante e mais inclusiva. Assim, apesar dos avanços no âmbito internacional para assegurar a possível inclusão das pessoas com deficiência nos diversos ambientes sociais, essa trajetória não foi nada fácil. Tanto que, como demonstrou Silva (2009), as dificuldades passadas pelas pessoas com

14 “Art.1º, § 2º, a. [...] o termo *discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência* significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”.

deficiência pelos muitos séculos da história da humanidade jamais deixaram de existir. Essa verdade sempre foi válida em todos os quadrantes da terra, em qualquer época, sendo válida também para todos os períodos da história nacional.

5. PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Mário Lanna Júnior (2010) realizou uma trajetória similar àquela traçada por Silva (2009). No entanto, de forma peculiar, inicia o seu percurso na história do movimento sociopolítico das pessoas com deficiência em território brasileiro. O autor, conforme discorreremos neste tópico, buscou resgatar e dar visibilidade à aguerrida história do movimento político das pessoas com deficiência, que, por muitos anos, foram tratadas com desprezo e desrespeito em relação à restrição de seus direitos civis, sobretudo frente às imposições realizadas pela tutela da família e das instituições. Durante o período colonial brasileiro, as pessoas com deficiência mantidas isoladas, ficando confinadas pela família e, em caso de desordem pública, eram recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas acometidas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. Com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do período Imperial, essa realidade se altera. No século XIX, iniciam-se as primeiras ações voltadas para atender as pessoas com deficiência. É promulgado o Decreto n.º. 82, de 1841, que determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro, começando a funcionar efetivamente em dezembro de 1852.

No ano de 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações voltadas para a educação. Essas instituições, funcionavam como internatos, cujo objetivo primordial era inserir seus alunos na sociedade brasileira, através do ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais.

Com a instauração do período republicano, a partir de 1889, o Hospício Dom Pedro II deixou de ser anexado a Santa Casa de Misericórdia e passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados. E os institutos mencionado anteriormente, tiveram a denominação alterada. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a ter o nome de Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC). Do mesmo modo, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos deixou de ostentar a alcunha de instituição imperial, mantendo-se o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, até 1957, quando passou então a ter o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A partir da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, este movimento tornou-se crescente.

Na primeira metade do século XX, as instituições estatais brasileiras deixaram de promover novas ações para as pessoas com deficiência. No entanto, de forma tímida e lenta, os institutos de atendimento das pessoas com deficiência visual e auditiva foram expandidos para outras cidades, distanciadas das capitais. Diante da escassez de ações concretas do Estado, foram criados mecanismos pela própria sociedade civil, consubstanciadas por organizações voltadas para a assistência social nas áreas de educação e saúde. Nas décadas de 1940 e 1950, surgiram, por iniciativa da sociedade civil, novas organizações voltadas para as pessoas com deficiência. Essas novas organizações não se restringiram à educação, de modo que atuaram no âmbito da saúde, atendendo outros tipos de deficiência – que não a visual e auditiva. Assim, dentro desse contexto, motivados pelo surto de poliomielite¹⁵ surgem, nesse período, os primeiros centros de reabilitação física. Um dos primeiros centros de reabilitação do Brasil foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954. A primeira ação da ABBR foi criar a escola de reabilitação para formar fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, diante da carência desses profissionais no Brasil. Em setembro de 1957, foi inaugurado pelo Presidente Juscelino Kubitschek o Centro de Reabilitação da ABBR. Outras organizações

¹⁵ Segundo Lanna Junior (2010), a poliomielite se deu no início do século XX, no Rio de Janeiro (1907-1911) e em São Paulo (1918). Porém, surtos de considerável magnitude ocorreram na década de 1930, em Porto Alegre (1935), Santos (1937), São Paulo e Rio de Janeiro (1939). A partir de 1950, foram descritos surtos em diversas cidades, com destaque para o de 1953, a maior epidemia já registrada no Brasil, que atingiu o coeficiente de 21,5 casos por 100 mil habitantes, no Rio de Janeiro.

filantrópicas surgiram no contexto da epidemia de poliomielite, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) de São Paulo (hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente), fundada em 1950, dentre outras.

Cabe ressaltar que o surgimento da reabilitação física suscitou o modelo biomédico da deficiência, concepção segundo a qual a deficiência era vista como uma doença que deveria ser tratada e, após esse tratamento dos especialistas, a pessoa com deficiência estaria apta para estar incluída, podendo, assim, ocupar seu lugar na sociedade. Apesar do paradigma biomédico ter sido essencial para alavancar o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, como iremos abordar mais adiante, esse modelo se mostrou insuficiente para acabar com a discriminação, como pouco eficiente para proporcionar a verdadeira igualdade de oportunidades a essas pessoas no âmbito social. Para atender as pessoas com deficiência intelectual, surgem os movimentos pestalozziano e apaeano. O Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul foi criado em 1926, inspirado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi. Mas, o grande impulso foi dado por Helena Antpoff, que, a convite do Governo de Minas Gerais, vem trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Sua atuação marcou consideravelmente o campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual. Em 1932, Helena criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, período que segue até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. A Federação Nacional das APAEs (Fenapaes) foi oficialmente fundada em 10 de novembro de 1962, funcionando inicialmente em São Paulo, até que uma sede própria foi instalada em Brasília. Essas organizações constituem uma rede de atendimento à pessoa com deficiência que presta serviços de educação, saúde e assistência social, tendo o atendimento voltado para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. As iniciativas do

Império e da República, criando institutos e organizações voltadas para educação e reabilitação de pessoas com deficiência (auditiva, visual e intelectual), propiciaram, mesmo que para poucos, alguma participação na vida comunitária. No entanto, apesar desses avanços, essas pessoas não dispunham de autonomia para decidirem o que fazer de sua vida. Percebe-se que esse foi um período de gestação entre as pessoas com deficiência para que se organizassem e lutassem por seus direitos e autonomia (LANNA JÚNIOR, 2010).

A partir do século XX, surgem no Brasil as organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência, que constituíram as primeiras iniciativas de conotação política, sobretudo durante a década de 1970. A partir da década de 1950, observa-se um novo modelo de organização das pessoas com deficiência visual – o modelo associativista. A criação do sistema Braille, em 1829, inaugurou a história das pessoas com deficiência visual, tendo promovido uma verdadeira revolução no processo de ensino e aprendizagem dos cegos, como eram chamados. Tanto que a institucionalização da educação e da profissionalização dos cegos ganhou impulso, sendo o Braille a forma mais efetiva de escrita e leitura para pessoas com deficiência visual. Para Lanna Júnior (2010), novas organizações associativistas surgiram no início da década de 1960, quando as pessoas com deficiência visual fomentaram o debate contra a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, além de criticarem abertamente o internamento de cegos em instituições. A primeira entidade nacional criada foi o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), fundado no Rio de Janeiro, em 1954. Essas associações se diferenciavam de suas precedentes, surgidas na década de 1950, pois defendiam interesses amplos da pessoa com deficiência; lutavam por educação, profissionalização, cultura e lazer.

Nesse contexto, pessoas com deficiência auditiva também se organizaram para combater o método de educação de surdos: o oralismo. Já que a Língua de Sinais foi proibida oficialmente em diversos países, sob a alegação de que destruía a habilidade de oralização dos surdos, essa alternativa passou a ser promovida como política social. A Língua de Sinais, somente em meados de 1960, ganhou importantes com o linguista Willian Stokoe, que publicou o livro *Language Structure: an outline of*

the visual communication system of the American deaf, no qual afirmou que a língua de sinais americana tinha todas as características da língua oral. Com esse argumento, a Língua de Sinais ganhou status de língua. As pessoas com deficiência física também se associaram em entidades voltadas para a sobrevivência e a prática do esporte adaptado. Essas associações tiveram um papel relevante na inserção das pessoas com deficiência diante dos poderes públicos e da sociedade, levando, no final da década de 1970, ao surgimento das organizações geridas por pessoas com deficiência e a favor de seus direitos, com caráter definido e com o objetivo de conquistar espaço na sociedade.

Em 1980, aconteceu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que aconteceu em Brasília, tendo como objetivo criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil e estabelecer uma pauta comum de reivindicações. Como resultado desse encontro, nasce para a pessoa com deficiência o sentimento de pertencimento e que elas não estavam sozinhas e isoladas. Na mesma época, além da proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, sob o propósito de participação plena, a ONU havia tomado uma série de decisões em prol do grupo, principalmente com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975. Dentro desse contexto, as pessoas com deficiência se mobilizaram e foram às ruas em passeatas e manifestações públicas conclamando o direito de serem vistas e tratadas com igualdade de oportunidades.

No mesmo instante, é aprovada a Emenda Constitucional n°. 12, de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho”, que em seu artigo único define o seguinte: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos”. Outros Encontros Nacionais de Entidades de Pessoas com Deficiência aconteceram, levando a formação de grupos de trabalho por área de deficiência. No ano de 1983, em um desses Encontros, os grupos participantes apresentaram propostas que

foram levadas a Plenário para votação, sendo aprovada a proposta que previa um novo caminho, no qual cada tipo de deficiência deveria se organizar independentemente, em âmbito nacional, para discutir questões específicas.

Por meio do Decreto n.º 91.872, de 1985, foi instituído o Comitê Nacional para Educação Especial, com o objetivo de traçar a política de ação conjunta para aprimorar a educação especial e integrar à sociedade as pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotadas. No ano de 1986, foi trazida à estrutura do Estado brasileiro a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)¹⁶. Todavia, a efetivação da atuação da CORDE se materializou apenas em 1989, com a publicação da Lei n.º 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, sobre as competências da CORDE e institui tutela jurisdicional dos interesses dessas pessoas. Em 1987, durante as discussões das propostas travadas pelo movimento para o texto da Constituição Federal, como uma das principais reivindicações das pessoas com deficiência tinha a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos. Portanto, era consenso do movimento a não adoção de um capítulo específico para tratar das pessoas com deficiência na Constituição Federal.

Com a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988, além de trazer dispositivos explícitos sobre o direito de acesso às diferentes espacialidades para as pessoas com deficiência, propiciou uma maior participação popular na elaboração, gestão e fiscalização de políticas públicas. Uma das esferas de participação democrática foi a criação de conselhos, que apresentavam configuração paritária entre poder público e a sociedade civil. Avançando na promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, em 2006, a ONU aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que no Brasil foi ratificada¹⁷ sob o status equivalente ao de Emenda Constitucional.

¹⁶ A sugestão de criação da CORDE foi acatada pelo Presidente José Sarney e operacionalizada por meio do Decreto n.º 93.481, de 29 de outubro de 1986.

¹⁷ Para saber de forma mais detalhada da participação do Brasil na elaboração da Convenção da ONU ver artigo “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU”, de Laís Vanessa Carvalho

Desde então, as pessoas com deficiência passaram a ter maior visibilidade no sistema internacional de proteção, tanto que a Agenda 2030, por meio dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, aponta referências específicas às pessoas com deficiência, conforme veremos adiante.

de Figueiredo Lopes, *in: Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. (GÜGEL, Maria Aparecida; MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro (Orgs.), p. 49-51).

CAPÍTULO II

ENTRE AS ORIGENS HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL À AGENDA 2030 DA ONU

1. PROCESSOS MATERIAIS E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A palavra “desenvolvimento” significa movimento em direito ao melhor. Segundo aponta Nicola Abbagnano, esse sentido tem precedente no conceito aristotélico de movimento como passagem da potência ao ato, e seu significado mais otimista é peculiar à filosofia do século XIX, estreitamente ligado ao conceito de progresso (ABBAGNANO, 2003, p. 241). No âmbito da economia e das políticas econômicas, segundo esclarecem José Carlos Barbieri e Dirceu da Silva (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 59-60), “desenvolvimento” significa a realização de mudanças para melhorar o padrão de vida da população de um país, uma região ou um local, decorrentes de transformações econômicas, como no aumento da participação das atividades de manufatura e de serviço na composição do Produto Nacional Bruto (PNB), no aumento da oferta de energia e de vias de transporte, entre outras (BARBIERI; SILVA, 2011, p. 59-60).

Desde muito tempo, algumas concepções de desenvolvimento econômico foram e continuam sendo propostas. Adam Smith, um dos fundadores das Ciências Econômicas e fundador da economia liberal clássica, em sua obra *Uma investigação sobre a causa e a natureza da riqueza das nações*, de 1776, foi quem primeiro definiu um conceito de “desenvolvimento”. A Escola Clássica se apoiava “nas ideias de liberalização econômica (*laisse faire*), na liberdade de comércio, na divisão do trabalho, na alocação ótima de recursos através de mercados competitivos, e, também na crença de que a liberdade no comércio internacional levaria à especialização dos diversos países em exportar os produtos em cuja produção estes tivessem vantagens comparativas” (CANELAS, 2005, p. 2).

No entanto, foi apenas na metade do último século que os direitos humanos e a questão do desenvolvimento ganharam importância como fatores destinados a afastar os problemas econômicos e políticos do período, como a Crise de 1929 e a II Guerra Mundial. Além disso, essas categorias buscaram fundamentos para alavancar o sistema de proteção dos direitos humanos, além de contribuir para os processos de descolonização. Em termos de desenvolvimento, o último século demarcou a ideia de que a humanidade havia alcançado poder técnico suficiente para destruir a vida em níveis planetários (SACHS, 2009, p. 47-48). Além disso, a opinião pública se tornou consciente a respeito das limitações naturais e dos perigos decorrentes das ameaças ao meio ambiente (SACHS, 2009, p. 47-48).

Por isso, a partir da segunda metade do século passado, ideias sobre o desenvolvimento sustentável foram se afirmando e deixaram de se basear apenas em abordagens exclusivamente econômicas. Com isso, foram acrescentadas leituras e temas relacionados, advindos de outras áreas, como a política, a ciência, a educação, a biologia e a sociologia. Essa dinâmica permitiu com que as organizações internacionais, com ênfase no papel da ONU, participassem ativamente e contribuíssem significativamente para a formatação do conceito de “desenvolvimento” (BARBIERI, 2020, p. 18). Nesse sentido, em 1959, a Assembleia Geral da ONU instituiu a Primeira Década do Desenvolvimento das Nações Unidas, com projeção para o período compreendido entre 1960 e 1970.

Para isso, desencadeou um amplo programa de redução da pobreza em países economicamente emergentes, que tinham em comum a pobreza extrema da população, além de altas taxas de mortalidade infantil, analfabetismo, déficits habitacionais e assentamentos humanos precários. O propósito era garantir a melhoria da vida a partir da concentração de esforços.

Para a Primeira Década do Desenvolvimento, a ONU construiu o Instituto de Pesquisas das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social (UNRISD) em 1963, cujo objetivo era ampliar os conhecimentos a respeito dos processos de efetivação dos direitos humanos e da evolução socioeconômica dos países emergentes. A preocupação com a degradação ambiental, devida ao crescimento econômico e desenvolvimento, deu-se de forma lenta e de modo diferenciado entre os diversos agentes, indivíduos, governos, organizações internacionais e entidades da sociedade civil. No ano de 1965, a Assembleia Geral da ONU instituiu o reconhecido Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que teve como propósito se preocupar com questões de desenvolvimento no âmbito do sistema internacional de proteção dos direitos humanos.

Mais adiante, no ano de 1968, foi realizada a Conferência sobre a Biosfera, na cidade de Paris. No evento, foi criado o programa “Homem e Biosfera” (Man and the Biosphere), com o objetivo de ampliar os entendimentos da relação entre os humanos e o meio ambiente, e promover o conhecimento, a prática e os valores humanos para implantar as boas relações entre as populações e o meio ambiente em todo o planeta. Essa conferência pode ser considerada o marco inicial do movimento pelo desenvolvimento sustentável. O alerta para a gravidade dos riscos ao meio ambiente e à construção de sociedades pautadas em princípios de igualdade econômica, social e política foi dado a partir de 1972, por conta da realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo. A conferência reuniu mais de cem representantes estatais, além de organizações governamentais e não governamentais interessadas na questão ambiental e desenvolvimentista. O evento resultou da percepção de nações ricas e industrializadas a respeito da degradação ambiental causada por seu modelo de crescimento

econômico, que acarretou a progressiva escassez de recursos naturais (MILARÉ, 2013, p. 52).

Em especial, essa conferência foi precedida pelo encontro em Founex, no ano de 1971, na Suíça. Implementada pelos organizadores da Conferência de Estocolmo, a reunião teve como proposta discutir, pela primeira vez, as dependências entre o desenvolvimento o meio ambiente. Ela foi particularmente importante porque deu origem, verdadeiramente, ao direito internacional ambiental (SIRVINSKAS, 2013, p. 869). A partir dela, surgiram todos os demais instrumentos internacionais na esfera ambiental. Além disso, essa conferência fez nascer a Declaração de Princípios sobre o Meio Ambiente Humano (SIRVINSKAS, 2013, p. 869), demonstrando uma preocupação em nível global com a questão do desenvolvimento sustentável. Também conhecida como Declaração de Estocolmo, enuncia em seu texto vinte e seis princípios, que deverão inspirar e orientar a humanidade para preservação e melhoria do meio ambiente humano.

Enuncia no item primeiro de seu preâmbulo que “o homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente”; Ecoando o relatório de Founex, a Declaração proclama no item de seu preâmbulo que:

Nos países em desenvolvimento, a maioria dos problemas ambientais estão motivados pelo subdesenvolvimento. Milhões de pessoas seguem vivendo muito abaixo dos níveis mínimos necessários para uma existência humana digna, privada de alimentação e vestuário, de habitação e educação, de condições de saúde e de higiene adequadas. Assim, os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades e a necessidade de salvaguardar e melhorar o meio ambiente. Nos países em desenvolvimento, a maioria dos problemas ambientais estão motivados pelo subdesenvolvimento. Milhões de pessoas seguem vivendo muito abaixo dos níveis mínimos necessários

para uma existência humana digna, privada de alimentação e vestuário, de habitação e educação, de condições de saúde e de higiene adequadas. Assim, os países em desenvolvimento devem dirigir seus esforços para o desenvolvimento, tendo presente suas prioridades e a necessidade de salvaguardar e melhorar o meio ambiente. (ESTOCOLMO, 1972)

Adentrando em seus princípios, a Declaração de Estocolmo expressa a convicção em seu primeiro princípio que:

O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras. (ESTOCOLMO, 1972)

Assim, a Declaração de Estocolmo reconhece como objetivo para a humanidade a obrigação de defender e melhorar o ambiente humano para as presentes e futuras gerações, devendo ser perseguidos em conjunto com a paz e desenvolvimento econômico e social mundial. Como se observa ainda, tanto o desenvolvimento quanto o meio ambiente saudável são considerados direitos humanos e devem ser tratados de forma conjunta (BARBIERI, 2020, p. 26). Apesar da Declaração de Estocolmo, na época, não ter sido subscrita pelo Brasil, seus princípios passaram a integrar o ordenamento jurídico brasileiro, na redação do art. 225 da Constituição Federal de 1988. Ainda, no mesmo ano de implementação da Declaração de Estocolmo foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA/UNESP) – atualmente denominado ONU Meio Ambiente (UN Environment). Ele está sediado em Nairóbi, no Quênia, tendo um papel central na coordenação e liderança de ações internacionais em prol do meio ambiente, servindo para dividir as questões relativas à educação ambiental com a UNESCO.

Em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, a UNESCO promoveu, no ano de 1975, em Belgrado (Iugoslávia), o Encontro Internacional em Educação Ambiental. Nele, foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), no qual foi aprovada a Carta de Belgrado, que estabeleceu como meta básica da ação ambiental melhorar todas as relações ecológicas, incluindo as relações do ser humano entre si e com os demais elementos da natureza, bem como conscientizar a população mundial acerca dos problemas associados ao meio ambiente, com conhecimento, habilidade, motivação, atitude e compromisso para atuar de forma individual e coletiva na busca por soluções para conter os problemas atuais e para prevenir os novos (BARBIERI et al., 2011, p. 5). No ano de 1978, como resultado da Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos (Habitat I), foi estabelecido o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (UN-Habitat). Com sede em Nairóbi, Quênia, corresponde à agência especializada da ONU com atuação em prol do desenvolvimento urbano social, econômico e ambientalmente sustentável.

A Assembleia Geral da ONU instituiu no ano de 1983 a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), após uma avaliação dos dez anos da Conferência de Estocolmo, composta por peritos na área de meio ambiente, sob a coordenação de Gro Harlem Brundtland, com o objetivo de promover audiências em todo o mundo e produzir um resultado formal das discussões. A Declaração sobre o Desenvolvimento foi adotada pela Assembleia Geral da ONU no ano de 1986, através da Resolução nº. 41/128, reconhecendo em seu artigo inicial o desenvolvimento como um direito humano inalienável. Mais adiante, no segundo artigo, estabelece que a pessoa humana é considerada como o sujeito central do desenvolvimento e deverá e ter participação ativa e se beneficiar desse direito. Quanto aos Estados, atribui em seu artigo oitavo o dever, a nível nacional, de tomar as medidas necessárias para realizar o desenvolvimento, de assegurar igualdade de oportunidade para todos em acesso aos recursos básicos, educação, serviços de saúde, alimentação, habitação, emprego e distribuição equitativa de renda (LEITE, 2012, p. 119). Nesse sentido, podemos vislumbrar que o direito ao desenvolvimento está totalmente vinculado à proteção dos direitos humanos e ao meio ambiente.

Em 1987, a publicação do Relatório da Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), denominada “Nosso Futuro Comum”, também conhecido como “Relatório Brundtland”¹, a expressão “desenvolvimento sustentável” começou a ser debatida com mais intensidade. Esse modelo de desenvolvimento levava em consideração as necessidades presentes sem colocar em risco a capacidade das futuras gerações em satisfazer as suas próprias necessidades. Esse documento estabeleceu um marco referencial importante quando definiu o “desenvolvimento” como “um processo que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (RELATÓRIO BRUNDTLAND, 1987, p. 9).

Em 1990, a Assembleia Geral da ONU convocou a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, e, no ano seguinte, foi criado o Comitê Preparatório da Conferência (PREPCON), com o intuito de discutir e preparar os termos dos documentos que seriam assinados durante o evento (MILARÉ, 2013, p. 1552). Em 1992, entre os dias 3 e 14 de junho, realizou-se na cidade do Rio de Janeiro a Conferência das Nações sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), mais conhecida como “Cúpula da Terra”, Rio 92 ou ECO 92, convocada pela Resolução nº. 44/228 da Assembleia Geral da ONU. Ela teve por objetivo reafirmar a Declaração das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizado em Estocolmo, em 1972. Cabe lembrar que a Conferência de Estocolmo ocorreu em meio aos conflitos de um mundo dividido pela Guerra Fria. Em 1992, a situação mundial era outra: havia um otimismo no ambiente empresarial e a palavra de ordem era globalização, cujo elemento central era os mercados livres das amarras do dirigismo estatal (BARBIERI, 2020, p. 63).

O conceito de “desenvolvimento sustentável” segundo discorre

¹ Segundo esclarece Geraldo Eulálio do Nascimento e Silva em sua obra “Direito Ambiental Internacional”, à página 32, o relatório Brundtland consistiu num estudo de alternativas para o desenvolvimento do meio ambiente, elaborado por uma comissão presidida pela norueguesa Gro Harlem Brundtland (única desta lista no mundo designada para o cargo de Primeiro Ministro, depois de ter ocupado a pasta do Meio Ambiente), encomendado pela Assembleia Geral da ONU em 1983 e finalizado em 31 de dezembro de 1987. Dentre os três grandes grupos de problemas ambientais classificados, destacam-se as questões sociais ligadas à pessoa humana, principalmente no que se refere ao uso da terra, sua ocupação, abrigo, suprimentos e água e serviços sanitários, sociais e educativos e a administração do crescimento urbano (SILVA, 1995).

Carla Canepa (2005, p. 133), foi afirmado pela Comissão Brundtland no processo preparatório à Conferência das Nações Unidas – Rio 92. Ele começou a ser divulgado, como vimos anteriormente, no Relatório conhecido como “Nosso Futuro Comum”, de 1987. O termo encerra a tese-chave de que é possível se desenvolver sem destruir o meio ambiente. A formulação do desenvolvimento sustentável consagrado nesse relatório diz respeito àquilo “que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras em satisfazer suas próprias necessidades” (CANEPA, 2005, p. 133). Uma série de discussões e avaliações vários documentos brotaram da Conferência Rio 92. Muitos desses documentos se tornaram paradigmas para os processos decisórios na área ambiental e para elaboração e implementação de políticas públicas e políticas de governo nos diversos países. Além disso, tais documentos contribuíram para consagrar a relevância da questão ambiental na agenda internacional (MILARÉ, 2013, p. 1554).

Nesse contexto, foi aprovada a Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1982. O documento continha vinte e sete princípios, dentre os quais o primeiro expressa o objetivo último do desenvolvimento sustentável, correspondente à ideia de que “os seres humanos estão no centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável e têm direito a uma vida saudável e produtiva em harmonia com o meio ambiente” (BARBIERI, 2020, p. 67). Assim, ele buscou instituir um novo modelo de desenvolvimento, fundado na utilização sustentável dos recursos ambientais, no respeito à capacidade do planeta de absorção de resíduos e efluentes e, por fim, na valorização da qualidade ambiental como requisito imprescindível à qualidade de vida, que somente pode ser proporcionada com a solidariedade socioeconômica e da cooperação técnico-científica entre os povos (MILARÉ, 2013, p. 1554).

Nessa ocasião também havia uma preocupação internacional com os problemas advindos da mudança climática. Esse tema começou a ser discutido na I Conferência Mundial sobre a Mudança sobre o Clima, realizada em Genebra, no ano de 1979, pela Organização Mundial de Meteorologia (WCP). Porém, o problema tomou forma com a criação da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima

(UNFCCC), assinada em 1992 pelos Chefes de Estado presentes na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CNUMAD), entrando em vigor apenas em 1994. O objetivo dessa política foi “alcançar a estabilização das concentrações de gases de efeito estufa (GEEs) na atmosfera em nível que impeça uma interferência antrópica perigosa no sistema climático” (BARBIERI, 2020, p, 70).

Em 1997, é aprovado o Protocolo de Quioto, adicional à Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), no contexto da III Conferência das Partes da Convenção (COP). O tratado estabelecia metas para países desenvolvidos e em desenvolvimento (SIRVINSKAS, 2013, p. 871). Essas metas encontravam-se disciplinadas no Anexo I. Para que o Protocolo de Quioto entrasse em vigor era preciso que os países subscritores contabilizassem no total 55% das suas emissões totais de dióxido de carbono em 1990. Todavia, foi com a assinatura da Rússia, em 2005, que o documento entrou em vigor. (SIRVINSKAS, 2013, p. 871). Em novembro de 2022, foi realizada a 27ª Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas (COP27), no Egito, sob as expectativas geradas pelos resultados do relatório divulgado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), divulgado em fevereiro deste ano. Os países participantes debateram sobre adaptação climática, mitigação dos gases do efeito estufa, impacto climático na questão financeira e colaboração para conter o aquecimento global.

A Convenção sobre a Diversidade Biológica ou Biodiversidade (CDB) foi aprovada também na ECO 92, contando com a adesão de 196 países, incluindo o Brasil. Seus objetivos foram criar mecanismos de proteção da diversidade ecológica e realizar a divisão dos seus benefícios de maneira justa e equitativa, além de estabelecer regras para o seu acesso e a transferência de tecnologia. Essa Convenção possui dois protocolos: o Protocolo sobre Segurança da Biotecnologia, aprovado em 2000, ratificado pelo Brasil em 2004, e o Protocolo de Nagoya, aprovado em 2010, após diversas discussões e negociações internacionais. No ano seguinte, para regulamentar diversos incisos previstos no art. 225 da Constituição Federal de 1988, foi aprovada a Lei de Biossegurança. Em relação ao Protocolo de Nagoya, representantes de 193 países se reuniram

na 10ª Conferência das Partes (COP 10) da Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB) e chegaram a um acordo em Nagoya, no Japão, cujo objetivo foi reconhecer o direito dos países sobre a sua biodiversidade. A partir disso, países que quiserem explorar a biodiversidade em territórios alheios, deverá solicitar autorização para os proprietários dos recursos.

A harmonização do desenvolvimento econômico com a proteção ambiental e as preocupações quanto à necessidade da comunidade na vida no planeta de forma sustentável, conforme discorremos anteriormente, estiveram em debate na comunidade internacional desde a Conferência de Estocolmo. Todavia, era necessário que isso fosse concretizado em um compromisso político de alto nível (MILARÉ, 2013, p. 1554). Assim, foi firmada outra declaração internacional que ficou conhecida como Agenda 21. Esse documento contém quatro seções, 40 capítulos, 115 programas e cerca de 2500 ações a serem colocadas em prática. Na verdade, a Agenda 21 estabeleceu uma base sólida para a promoção do desenvolvimento sustentável em matéria de progresso social, econômico e ambiental. Assim, através do seu primeiro princípio, declarou que todos têm direito a uma vida saudável e produtiva em harmonia com a natureza. De acordo com o quarto princípio, estabeleceu que, para alcançar o desenvolvimento sustentável, a proteção do meio ambiente deverá constituir parte integrante do processo de desenvolvimento e não poderá considerar-se de forma isolada. De acordo com o quinto princípio, todos os Estados e todas as pessoas deverão cooperar na tarefa essencial de erradicar a pobreza como requisito indispensável do desenvolvimento sustentável, a fim de reduzir as disparidades nos níveis de vida e responder melhor às necessidades da maioria dos povos. Ainda, no oitavo princípio, assegurou que para alcançar o desenvolvimento sustentável e uma melhor qualidade de vida para todas as pessoas, os Estados deverão reduzir e eliminar os sistemas de produção e consumo não sustentados e fomentar políticas públicas apropriadas (LEITE, 2012, p. 124).

As recomendações da Agenda 21 foram divididas em quatro áreas principais:

I – Dimensões sociais e econômicas: cooperação internacional para acelerar o desenvolvimento econômico, combater a pobreza, mudar as pautas de consumo, as

dinâmicas demográficas e sua sustentabilidade e promover e proteger a saúde humana.

II – Conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento: proteção da atmosfera, combate ao desmatamento, à desertificação e à seca, fomento à agricultura sustentável e ao desenvolvimento rural, conservação da diversidade biológica, proteção dos recursos de água doce e dos oceanos e manejo seguro dos resíduos perigosos.

III – Fortalecimento do papel de grupos principais: mulheres, crianças e jovens, povos indígenas e suas comunidades, ONGs, autoridades locais e suas iniciativas, trabalhadores e seus sindicatos, empresários e industriais, comunidades científica e tecnológica e agricultores.

IV – Meios de implementação: recursos e mecanismos financeiros, transferência de tecnologias seguras para o meio ambiente, fomento da educação e da conscientização pública, capacitação, acordos institucionais internacionais, instrumentos e mecanismos jurídicos internacionais e informação para a tomada de decisões. (MILARÉ, 2013, p. 1555, grifos nossos)

Quando da realização da Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, os países participantes assumiram o compromisso e o desafio de internalizar, em suas políticas públicas, as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável. Para cumprir tal desafio, foi criada aqui no Brasil, no âmbito do Poder Executivo Federal, a Comissão Interministerial para o Desenvolvimento Sustentável (CIDES), cujo objetivo era assessorar o Presidente da República em decisões sobre estratégias e políticas nacionais de desenvolvimento sustentável de acordo com a Agenda 21. Todavia, a Comissão deixou de existir sem ao menos ter cumprido a sua missão.

Em 1997, foi criada, por intermédio de decreto presidencial, a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 21 (CPDS), tendo a função de coordenar o processo de elaboração e implementação do documento conforme a realidade brasileira. A metodologia de elaboração da Agenda 21 Brasileira privilegia uma abordagem multisetorial da realidade brasileira, procurando focalizar a interdependência das dimensões ambiental, econômica, social e institucional. A CPDS selecionou as áreas temáticas que refletiam a nossa problemática socioambiental e determinou a forma de consulta e construção do documento Agenda 21 Brasileira. Assim, foram selecionadas as áreas temáticas que refletiam a nossa problemática socioambiental e determinou a forma de consulta e construção do documento Agenda 21 Brasileira. Foi realizada a escolha de seis temas centrais de forma a abarcar a complexidade do país e suas regiões dentro do conceito da sustentabilidade ampliada permitindo planejar os sistemas e modelos ideais:

Para o campo, com uma Agricultura Sustentável; para o meio urbano, com as Cidades Sustentáveis; para os setores estratégicos de transportes, energia e comunicações – questões chaves de Infraestrutura e Integração Regional; para a proteção e uso sustentável dos recursos naturais, com a Gestão dos Recursos Naturais; para minimizar as disparidades sociais, pela Redução das Desigualdades Sociais; e para a construção de uma Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento Sustentável (AGENDA 21 BRASIL, 2000, p. 19).

Apesar de ter estabelecido uma base sólida para a promoção do desenvolvimento em matéria de progresso social, econômico e ambiental, baseando-se na ideia de “pensar globalmente, agir localmente”, a Agenda 21 Brasileira começou a minguar nos anos seguintes. Ocorreram muitas dificuldades para implementar não apenas suas recomendações, mas também aquelas presentes nos documentos internacionais firmados em 1992. Todas as áreas-programas da Agenda 21 apresentavam problemas de implementação, como falta de cooperação dos países desenvolvidos com relação à Assistência Oficial ao Desenvolvimento (ODA)². Por

² A Assistência Oficial ao Desenvolvimento (ODA) é uma fonte de recursos provida pelos países desenvolvidos na forma de concessão ou doação aos não desenvolvidos (BARBIERI, 2020, p. 92).

isso, “em termos globais o meio ambiente continuava sendo degradado e a situação social da maioria da população não mostrava melhoria significativa” (BARBIERI, 2020, p. 97).

Em setembro de 2000, Estados-Membros se reuniram na sede da ONU, na cidade de Nova Iorque, para realizar a Cúpula do Milênio, cuja finalidade central foi debater os principais problemas e desafios que afetavam o mundo no novo milênio³. Nessa ocasião, foi assinada a Declaração do Milênio das Nações Unidas. O documento aponta um desafio central a ser enfrentado pelos países naquele início de milênio: era preciso assegurar que a globalização se tornasse uma força positiva para todos os povos do mundo, uma vez que benefícios e custos são desigualmente distribuídos. Em seu sexto item, o documento contemplou valores que deverão ser essenciais para as relações internacionais neste século:

Liberdade. Homens e mulheres têm o direito de viver suas vidas e criar suas crianças com dignidade, livres de fome e do medo de violência, opressão e injustiça. Democracia e governos participativos baseados na vontade dos povos melhor asseguram esses direitos.

Igualdade. A nenhum indivíduo e nenhuma nação deve ser negada a oportunidade de se beneficiar do desenvolvimento. Os direitos iguais e oportunidades de mulheres e homens devem ser assegurados.

Solidariedade. Desafios globais devem ser administrados em um modo que distribua custos e responsabilidades justamente de acordo com os princípios básicos da igualdade e justiça social. Aqueles que sofrem, ou menos beneficiados, merecem ajuda daqueles que mais se beneficiam.

Tolerância. Seres humanos devem-se respeitar mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Diferenças entre sociedades não devem ser temidas

³ Foi um encontro sem precedentes, assistido por 100 Chefes de Estado, 47 Chefes de Governos, 3 Príncipes, 5 Vice-Presidentes, 3 Primeiros Ministros, 8000 Delegados e 5500 jornalistas.

ou reprimidas, mas compartilhadas como um precioso patrimônio da humanidade. Uma Cultura de Paz e Diálogo entre todas as civilizações deve ser ativamente promovida.

Respeito pela natureza. Prudência deve ser mostrada na administração de todas as espécies vivas e recursos naturais, de acordo com os preceitos de desenvolvimento sustentável. Somente dessa forma podem as riquezas imensuráveis dadas a nós pela natureza serem preservadas e passadas aos nossos descendentes. O atual insustentável padrão de produção e consumo deve ser mudado, para o interesse do nosso futuro bem-estar e de nossos descendentes.

Responsabilidades compartilhadas. Responsabilidade em administrar a economia mundialmente e o desenvolvimento social bem como tratados para paz e segurança internacionais, devem ser compartilhadas entre as nações do mundo e devem ser exercitadas multilateralmente. Como a mais universal e mais representativa organização no mundo, as Nações Unidas devem cumprir esse papel central. (DECLARAÇÃO DO MILENIO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000, grifos nossos)

A Declaração do Milênio das Nações Unidas estabeleceu oito metas, nomeadas a partir dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM): erradicar a pobreza extrema e a fome; alcançar o ensino primário universal; promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. Cada objetivo tem uma ou mais metas que deveriam ser atingidas até o ano de 2015, com o auxílio conjunto dos governos e da sociedade, com exceção da meta que enuncia uma melhora significativa na vida de pessoas que vivem em condições habitacionais precárias, que deveria ser perseguida até 2020.

A governança dos ODM no Brasil foi estabelecida por meio do Decreto Presidencial de 31 de outubro de 2003, que instituiu o

“Grupo Técnico para Acompanhamento das Metas e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”. Dentre as atribuições do GT, estava a de adaptar os ODM, as metas e o conjunto de indicadores a elas associados à realidade brasileira. Dessa forma, em alguns casos, as metas e indicadores nacionais eram diferentes, mais ambiciosos do que aqueles adotados em nível global (ROMA, 2019). No Brasil, os ODMs foram objetos de políticas públicas da União, dos estados e de muitos municípios, incluindo contribuições da sociedade civil organizada. No âmbito federal o Programa Bolsa Família, Brasil sem Miséria e Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar em relação ao ODM 1; o Programa de Autonomia Econômica das Mulheres e Igualdade no Mundo do Trabalho em relação ao ODM 3, dentre outros (BARIBIERI, 2020, p. 107).

No tocante ao direito à educação, o ODM 2 tinha uma única meta, que era a de “até 2015, garantir que meninos e meninas tenham a oportunidade de terminar o ensino primário”. Segundo aponta Júlio Cesar Roma (2009), para avaliar se a escolarização universal foi alcançada, considera-se um valor de corte de pelo menos 97% de escolarização. Segundo esse critério, o Relatório dos ODM 2015 da ONU indica que o mundo não alcançou, até 2015, a meta de garantir que todos os meninos e as meninas tenham a oportunidade de terminar o ensino primário. No entanto, foram feitos progressos significativos na expansão do ensino primário, sobretudo desde a adoção dos ODM, em 2000 (ROMA, 2019).

No Brasil, a tendência foi de progresso constante no cumprimento do ODM 2, considerando-se os dados de 2012. A universalização do acesso ao ensino fundamental foi atingida e houve melhoria substantiva do fluxo, ou seja, aumentou a quantidade de crianças que estão no ensino fundamental na série e idade certas. Segundo aponta Júlio Cesar Roma (2019), no ano de 2012, 81% dos alunos com 12 anos cursavam o sexto ou sétimo anos. A percentagem de jovens de 15 a 24 anos com pelo menos seis anos de estudo completos passou de 59,9%, em 1990, para 84%, em 2012. Ou seja, a percentagem de jovens que não tiveram a oportunidade de completar um curso primário havia caído, em 2012, a dois quintos do nível de 1990. Apesar que, em 2012, 23,2% dos jovens de 15 a 24 anos não tivesse completado o ensino fundamental, a evolução

foi considerável, pois essa era a situação de 66,4% dos jovens em 1990. Além disso, em 2012, praticamente todos os jovens de 15 a 24 anos estavam alfabetizados (ROMA, 2019).

Diante de dados alarmantes apontados no relatório “Desafios globais, oportunidades globais” da própria ONU4, em 2002, foi realizada em Johannesburgo, na África do Sul, a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável (CMDS). Essa conferência, também promovida pela ONU, contou com cerca de 22.000 participantes de 193 países, com o propósito de discutir os desafios ambientais do planeta. A reunião ficou conhecida como Rio + 10, por ter acontecido dez anos após a “Cúpula da Terra”, no Rio de Janeiro. Assim, teve como objetivo encontrar medidas práticas e efetivas para ajudar a África do Sul na luta pela paz, pela erradicação da pobreza e pelo desenvolvimento sustentável. Ainda, adotou como propósito a tentativa de encontrar medidas para a proteção da biodiversidade e diminuir as consequências do efeito estufa, substituindo por energia extraída de combustível fóssil (petróleo, carvão mineral e gás natural) por energia limpa (hidrelétrica, biomassa, eólica, solar, álcool e nuclear). Procurou-se, ainda, estabelecer medidas para a implementação das Metas do Desenvolvimento do Milênio, apresentadas pela ONU (SIRVNISKAS, 2013, p. 877).

Durante a CMDS foram aprovados a Declaração de Johannesburgo sobre o Desenvolvimento Sustentável e um Plano de Implementação das Decisões da CMDS. Esse documento continha 153 recomendações para o efetivo cumprimento da Agenda 21 e os princípios constantes na Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Cabe esclarecer que diversas recomendações relacionadas à educação foram contempladas de modo geral nesse plano. Podemos citar as Recomendações 110 e 112 do Plano de Ação da CMDS, que referiam ao provimento de recursos para cumprir as metas de universalização do ensino. A Recomendação 111 foi voltada para enfrentar os efeitos da AIDS sobre os sistemas de educação nos países gravemente afetados por essa

4 Dados alarmantes: “em 2002, 40% da população mundial enfrentava escassez de água; 90 milhões de hectares de florestas foram destruídas na década de 90; a cada ano, 3 milhões de pessoas morrem de doenças causadas pela poluição; falta de saneamento básico vitima 2,2 milhões de pessoas por ano; embora os países ricos tenham se comprometido em Estocolmo a destinar 0,7 de seu Produto Interno Bruto (PIB), anualmente, para que os países pobres enfrentassem a miséria e a degradação ambiental, a ajuda concreta – que era em média 0,30% do PIB em 1992 – caiu para 0, 22 do PIB anual em 2002”. (MILARÉ, 2013, p. 1570)

pandemia. A Recomendação 113 tratou da erradicação das disparidades entre gêneros no ensino primário e secundário, conforme estabelecido na Conferência de Dacar. A Recomendação 114 que reafirmou a necessidade de integrar o desenvolvimento sustentável nos sistemas de ensino, em todos os níveis educativos, a fim de promover o papel da educação como agente-chave de mudança. A Recomendação 117 se referiu à necessidade de apoiar o uso da educação para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio de ações de caráter urgente, entre elas, recomendar à Assembleia das Nações Unidas que proclame um decênio para a educação quanto ao desenvolvimento sustentável. Cabe apontar que a Assembleia Geral das Nações Unidas acatou em 2003 essa recomendação e reconheceu que a educação é indispensável ao desenvolvimento sustentável, e também, proclamou o Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS), tendo designado à UNESCO a responsabilidade por sua promoção, tendo o objetivo de acentuar os esforços para incorporar princípios, valores e recomendações concernentes ao desenvolvimento sustentável, em todos os aspectos da educação e da aprendizagem. Logo, “o objetivo desse decênio, que vai de 2005 a 2014, é a promoção do ensino e da aprendizagem para todos, ao longo de toda a vida, como parte do processo para alcançar o desenvolvimento sustentável, conforme os documentos produzidos em Jomtien e Dacar” (BARBIERI et al., 2011, p. 61-62).

Essa reunião deveria ser o marco para a virada da conscientização internacional no meio ambiente. Todavia, ao final dela, ficou demonstrado que não ocorreu nenhum avanço significativo. Segundo aponta Sirvinskas (2013, p. 876), muitas questões foram discutidas sem a devida solução. As principais decisões foram no tocante a questão da energia; na questão da agricultura, na questão da biodiversidade, na questão da água e na ajuda ao desenvolvimento. Conforme o autor, “essas questões foram decididas, mas sem prazo ou meta específica para o desenvolvimento. Vê-se, pois, que a reunião não foi conclusiva para resolver os maiores e mais graves problemas por que o planeta está passando no momento” (SIRVINSKAS, 201, p. 876).

O Brasil sediou a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, nomeada de Rio + 20, por ter sido realizada

na cidade do Rio de Janeiro, no período de 13 a 22 de junho de 2012. Ao fim dessa Conferência, foi elaborado o documento denominado “O futuro que queremos”. O texto aprovado decorreu do consenso de 193 países e apresentado aos 114 Chefes de Estado e de Governos que compareceram no Rio de Janeiro. Restringiu-se, em síntese, aos seguintes pontos: a) reafirma os 27 princípios assumidos pela ECO-92; b) a economia verde passa a ser um instrumento importante para o desenvolvimento sustentável e não deve ser um conjunto rígido de regras; c) promete mudança na PNUMA com financiamento seguro no orçamento da ONU e participação de todos os países; d) prometer tomar decisão em 2015 sobre o acordo de proteção da biodiversidade nos oceanos em alto-mar; e) A Assembleia Geral da ONU criará comitê em 2013 para propor até 2014 uma estratégia de financiamento. f) A Assembleia Geral da ONU criará grupo de trabalho de 30 integrantes para propor metas para 2013; g) propor-se adoção por todos do Quadro de Programas de 10 anos para mudança do padrão de produção e consumo; e h) compromete-se a promover e garantir às mulheres o acesso a métodos de planejamento familiar (SIRVINSKAS, 2013, p. 878).

Mais recentemente, a partir das experiências com tratados e programas políticos globais anteriores, a ONU construiu as bases da chamada Agenda 2030, que enuncia um novo conjunto de objetivos e metas voltadas à criação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), em vigor desde 2015. O documento sintetiza e reforça a necessidade de novas estratégias globais, estruturadas na promoção de comunidades igualitárias, que respeitem as diferenças, com reduzida taxa de marginalidade social e que sejam capazes de promover o desenvolvimento socioambiental responsável. São dezessete objetivos traçados a partir do novo programa político: erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água limpa e saneamento; energia limpa e acessível; trabalho decente e crescimento econômico; inovação de infraestrutura; redução das desigualdades; cidadania e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; ações contra a mudança global do clima; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; e parcerias e meios de implementação. Além disso, há 169 metas que devem ser concretizadas a partir de programas estatais e sociais,

até o ano de 2030. No Brasil, a governança para efetivação dos ODS foi instituída por meio do Decreto nº. 8.892, de 27 de outubro de 2016, que criou a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNOODS). No entanto, essa normativa foi revogada em 18 de dezembro de 2019, pelo Decreto nº. 10.179.

2. ENQUADRAMENTOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA AGENDA 2030

Desde que a ONU adotou os pressupostos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2006, as demandas articuladas pelas pessoas com deficiência passaram a ter mais visibilidade no contexto internacional e, conseqüentemente, em âmbito nacional. Um dos efeitos desse movimento de reconhecimentos das pessoas com deficiência foi a referência ao grupo no âmbito da Agenda 2030, em sete pontos diferentes. A leitura dos direitos das pessoas com deficiência no contexto desse programa político engloba categorias de educação inclusiva e oportunidade de aprendizagem, acesso ao trabalho pleno, produtivo e de igual remuneração, empoderamento e inclusão social, acesso igualitário e seguro aos transportes públicos, acesso universal aos espaços públicos e disponibilidade de dados confiáveis. Assim, o ODS 8, que tem como centro o mundo do trabalho e do desenvolvimento econômico, na sua meta 8.5, propõe que a necessidade de alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, com remuneração igual para trabalho de igual valor.

Essa meta, por exemplo, contida no contexto da Agenda 2030, pode ser decomposta em três aspectos principais: o emprego pleno e produtivo pode ser medido pela taxa de desemprego (PME; PNAD), pela taxa de participação, pela taxa de ocupação e desocupação, pelo rendimento médio real do trabalho e pela participação da renda do trabalho na renda familiar total. O terceiro aspecto é relativo a grupos vulneráveis. O número e o percentual de empregos de pessoas com deficiência permitem avaliar sua inserção no mercado formal de trabalho. A redução da desigualdade entre e dentro dos países é o tema do ODS

10. Para tanto, é necessário empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra, conforme determina a meta 10.2. Uma das dificuldades localizadas foi identificar indicadores seguros para verificar a redução das desigualdades sociais das pessoas com deficiência.

A fim de alcançar cidades mais inclusivas, seguras, sustentáveis e resilientes aos desastres e eventos incomuns, a leitura do ODS 11 possibilita uma relação direta com os direitos das pessoas com deficiência. Embora a noção de “cidade saudável e sustentável” ainda constitua um desafio para as ciências que lidam diretamente com as práticas e transformações urbanísticas, a reflexão a respeito da interlocução entre cidades e pessoas com deficiência deve levar em consideração a ideia de que um direito à cidade depende de uma complexidade de direitos, como o “direito à moradia, o respeito à população de rua, o direito ao transporte público de qualidade e à mobilidade, a defesa de espaços públicos, e o direito à liberdade de manifestação” (CAFRUNE, 2016, p. 185-206). Como a mobilidade urbana é fundamental para que o indivíduo exerça sua cidadania, a melhoria da oferta de serviços de transporte é fundamental para a desconstrução das vulnerabilidades de pessoas com deficiência e outras, que possuem mobilidade reduzida. Esse é o foco da meta 11.2, que também procura garantir o acesso universal aos espaços públicos, desde que também sejam considerados seguros, inclusivos e verdes, particularmente para sujeitos em situação de vulnerabilidade.

O ODS 17 é o que apresenta mais metas e aborda diferentes frentes associadas ao desenvolvimento sustentável. Há objetivos para finanças, tecnologia, capacitação, comércio, coerência de políticas e de instituições, parcerias multissetoriais, dados, monitoramento e prestação de contas. Com relação à pessoa com deficiência, a meta 17.18 propõe reforçar o apoio à capacitação para os países em desenvolvimento, inclusive para os países menos desenvolvidos e naqueles categorizados como “Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento” (SIDS), a fim de aumentar significativamente a disponibilidade de dados de alta qualidade, atuais e confiáveis, desagregados por renda, gênero, idade,

raça, etnia, status migratório, deficiência, localização geográfica e outras características relevantes em contextos nacionais.

A educação de qualidade e para todos é foco do ODS 4, tema do nosso trabalho. Essa indicação presente na Agenda 2030 visa garantir que os Estados-Partes eliminem as disparidades de gênero na educação e garantam a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. Por sua vez, a meta 4.7 se propõe a construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, incluídos e eficazes para todos. Para que possa ser alcançada uma educação voltada para todos, a UNESCO, como agência especializada da ONU para ações educacionais, é responsável por liderar e coordenar a Agenda da Educação 2030, que é parte de um movimento global para erradicar a pobreza até 2030 através das dezessete categorias de ação política. Conforme mencionamos anteriormente, a UNESCO vem promovendo a educação para o desenvolvimento sustentável desde 1992. Ela liderou a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no período compreendido entre 2005 e 2014. Agora, está à frente da sua continuação, com o Programa de Ação Global (Global Action Programme – GAP) para a educação voltada ao desenvolvimento sustentável.

Dentro desse contexto, aponta Qian Tang, Diretor-Geral Assistente para Educação da UNESCO, que a educação é um objetivo em si mesmo, mas também um meio para atingir todos os outros ODS. Nesse sentido, “não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS” (UNESCO, 2017, p. 1). Pensando em concretizar o objetivo tocante à educação, a UNESCO publicou um guia para profissionais da educação sobre o uso da educação para o desenvolvimento sustentável, a ser utilizado na aprendizagem para os ODS e, conseqüentemente, contribuir para a realização dessas categorias. O guia identifica objetivos de aprendizagem indicativos e sugere temas

e atividades de aprendizagem para cada um dos planos de ação traçados na Agenda 2030. Ele também apresenta métodos de implementação em diferentes níveis, desde a formulação de cursos até estratégias nacionais.

O guia pretende ajudar os professores ou elaboradores de currículos em instituições de educação formal, formadores em programas de capacitação profissional ou equipes de organizações não governamentais (ONGs) na concepção de ofertas educativas não formais. Os formuladores de políticas podem achar útil considerar as ideias centrais dos objetivos de aprendizagem para os ODS na elaboração de políticas ou estratégias de educação. Pode oferecer uma introdução aos objetivos presentes na Agenda 2030, à educação para o desenvolvimento sustentável e às abordagens de ensino e aprendizagem orientadas para competências na área de desenvolvimento sustentável, também, pode ser tido como recursos adicionais recomendados podem aprofundar a compreensão desses conceitos. Ainda, pode ser usado para dar seguimento ao trabalho existente na educação para o desenvolvimento sustentável e áreas afins, como a educação para a cidadania global, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e outros.

Como orientação geral, eles não são direcionados a faixas etárias, configurações ou contextos nacionais/socioculturais de aprendizagem específicos. Para cada objetivo de aprendizagem, educadores e desenvolvedores de currículo devem definir o nível a ser alcançado por seus educandos. Os objetivos de aprendizagem, temas e atividades incluídos neste guia devem ser vistos como uma orientação geral; eles não são exaustivos ou definitivos. A parte principal do documento resume as competências-chave em educação para o desenvolvimento sustentável, que os educandos deverão desenvolver, e descreve os objetivos de aprendizagem indicativos, temas e abordagens pedagógicas para cada um dos dezessete objetivos presentes na Agenda 2030. Posteriormente, uma seção mais curta traz orientações sobre a implementação em diferentes níveis de educação e em diversos contextos (UNESCO, 2017, p. 8). Para que os métodos de implementação e objetivos propostos nesse guia sejam alcançados todos precisam fazer a sua parte: governos, setor privado, sociedade civil e todos os seres humanos, em todo o mundo. Espera-se que cada um assuma a sua responsabilidade e, no caso dos governos,

estabeleçam marcos, políticas e medidas nacionais para a implementação da Agenda 2030.

Apesar dos esforços qualitativamente realizados por países do mundo todo para alcançar a efetividade dos pressupostos da Agenda 2030, sobretudo em relação ao conteúdo do ODS 4, que enuncia a necessidade de educação de qualidade e a busca pela educação inclusiva e equitativa de qualidade, até mesmo para as pessoas com deficiência, ainda há realidades problemáticas que persistem em aberto. Conforme dados extraídos do Banco Mundial, a pandemia fez baixar os níveis de aprendizagem nos países da América Latina e Caribe, especialmente entre crianças pobres, o que exige destes países acelerar o processo de recuperação. Além disso, de acordo com relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, dados decorrentes do ano de 2019 apontam que aproximadamente 23% da população americana não tem acesso à internet, o que demonstra a desassistência dos estudantes com o advento da pandemia, em 2020 (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 3-4).

No Brasil, estudos e pesquisas divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) constataram que a infraestrutura para alunos com deficiência se revelou um problema muito sério em todo o país, com uma concentração maior nas regiões Norte, considerando a demanda do Ensino Fundamental, com percentual de apenas 19,3% das escolas com infraestrutura adaptada. Outro obstáculo à implantação da meta de inclusão se relaciona à socialização no ambiente escolar (IPEA, 2019, p. 19). Portanto a inclusão na educação é fundamentalmente um processo que demandará um conjunto de ações e práticas que abraçam a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, alicerçado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada.

CAPÍTULO III

AS DINÂMICAS JURÍDICAS E SOCIAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

1. FORMATANDO UMA (HISTÓRIA DO DIREITO À) EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O propósito central deste capítulo é realizar uma breve reflexão a respeito da história do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro. Conforme afirma Lauro Luiz Gomes Ribeiro (2009, p. 168), “a sociedade colonial brasileira era estratificada, com clero, nobreza, artesãos, escravos (negros) e índios”, de modo que a “estrutura econômica estava baseada no trabalho escravo” (RIBEIRO, 2009, p. 186). Assim, até meados do século XVIII, o único modelo formal de ensino existente no país foi oferecido pelos jesuítas, sobretudo no nível secundário e com o intuito de formação sacerdotal. Os jesuítas foram os únicos responsáveis pela educação brasileira no período compreendido entre 1549 até serem expulsos do Brasil pela Coroa Portuguesa em 1759, quando a administração do Marquês de Pombal entrou em conflito com os missionários, dando início a uma reforma educacional. Já nos séculos XVI e XVII, a educação popular também não era preocupação da Coroa Portuguesa. O Brasil em 1822 tornou-se independente com, praticamente, toda a população analfabeta. O tema do ensino público foi introduzido por D. Pedro I na Assembleia Constituinte de 1823 (RANIERI, 2018, p. 18-19).

No projeto de Constituição apresentado em 01/09/1823, constavam três artigos sobre a instrução pública, no seguinte teor:

Art. 250 – Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais.

Art. 251 – Leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis estabelecimentos.

Art. 252 – É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos. (RANIERI, 2018, p. 18-19)

Todavia, com a outorga da Carta de 1824, o Imperador reduziu o escopo e a abrangência do ensino público, tal como previsto originalmente na Assembleia Constituinte. Dentro desse contexto, o direito à educação embora tenha sido previsto no texto da nossa Carta Imperial de 1824, já era assegurado de forma excludente. Conforme dispunha seu artigo art. 179, § 32 o direito à educação primária e gratuita era assegurado para todos os cidadãos. O ensino estava destinado exclusivamente aos cidadãos brasileiros, isto é, àqueles nascidos no Brasil, livres ou libertos (art. 6º), excluídos os escravos e índios. A Constituição Federal de 1891, não fez nenhuma menção à garantia de gratuidade do ensino público, o que, associado à previsão da laicidade nos estabelecimentos públicos e à liberdade de manifestação de pensamento (art. 72, §§ 6º, 12, 17 e 24), garantiu a expansão da iniciativa privada.

Somente com a Constituição Federal de 1934 que a educação se revestiu como um direito social tendo o Estado o dever de garanti-la a todos (art. 149)¹. Assim, pela primeira vez o direito à educação foi elevado à categoria de direito público subjetivo. Ademais, o texto constitucional, proibiu o ingresso no mercado de trabalho para menores

¹ “Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.”

de 14 anos e de trabalho noturno para os menores de 16 anos (art. 121, § 1º, “d”); garantiu educação rural, acompanhada de outras medidas de apoio ao trabalhador rural (art. 121, § 4º). “O art. 148, ao inaugurar o Capítulo que trata de Educação e Cultura, assegurou a assistência do Estado ao “trabalhador intelectual”, ademais da proteção trabalhista que lhe é garantida e acordo com o art. 121, cujo § 2º equipara o trabalho manual, o técnico e o intelectual para fins de sua aplicação” (RANIERI, 2018, p. 20).

Desde então, o direito a educação constou de forma expressa como um direito social nos demais textos constitucionais brasileiros, apesar dos retrocessos em sua proteção na vigência da Constituição de 1937, na qual assegurou em seu art. 130 que o ensino primário seria obrigatório e gratuito, todavia, a gratuidade não foi universalizada, mas condicionada ao dever de solidariedade que os mais necessitados tinham em relação aos menos contemplados economicamente. No período de 1946 até 1964, a educação popular avançou. No texto da Constituição Federal de 1946, o direito a educação foi mantido com a natureza jurídica individual e social e, inúmeras medidas foram adotadas para ampliar o acesso ao ensino primário. No plano infraconstitucional foi publicada a Lei n. 4.024, de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que veio para atender ao disposto no art. 5, XV, alínea d, da Constituição de 1946.

O direito à educação, na Constituição de 1967 foi assegurado de forma universal, gratuita e compulsória dos sete aos quatorze anos para o ensino primário, estendendo a gratuidade do ensino público secundário àqueles que demonstrassem insuficiência de recursos. (art. 168, § 3º, incisos II e II) e instaurou um sistema de financiamento do ensino primário pelas empresas comerciais, industriais e agrícolas, mediante o qual ou asseguravam o seu oferecimento direto a seus empregados e filhos ou contribuía com salário educação (art. 170). A Emenda Constitucional nº. 1, de 17 de outubro de 1969, alterou o texto todo o texto da Carta de 1967. No tocante ao direito à educação trouxe modificações, dentre as quais podemos apontar a competência da União para estabelecer e executar planos nacionais de educação e de saúde, bem como planos regionais de desenvolvimento e, cabendo a União legislar sobre diretrizes

e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos. (art. 8, XIV e XVII, alínea q, respectivamente).

É notório que a Constituição Federal de 1988 trouxe importantes avanços no tocante ao direito à educação, que passou a ser direito fundamental social. Com status de direito fundamental, a educação se tornou base para a participação na vida social, além de se comportar como fundamento para a aquisição e o crescimento da cidadania. Portanto, “a educação foi inserida como direito social relacionado à cultura e também de natureza econômica, de observância obrigatória pelo poder público, como um direito público subjetivo de aplicabilidade plena e imediata, exigível inclusive pelas vias judiciais” (LEITE et al., 2022, p. 403). E, de forma pormenorizada, a educação está inserida, no âmbito da Constituição Federal de 1988, no Título da Ordem Social, no Capítulo III, Seção I: “Da Educação” (arts. 205 a 214). Nesse sentido, o art. 205 da Constituição Federal de 1988 assegura 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”. No que diz respeito às suas finalidades, segundo o mesmo artigo, se destina “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O art. 206 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso I, estabelece como princípio para a realização do ensino “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Essa responsabilidade, assim como as finalidades e princípios trazidos pelo texto constitucional tratam do direito à educação sem identificar sujeito ou parcela específica da população. Entretanto, é preciso reconhecer, como fez o documento em questão, que há situações sociais específicas que necessitam de atenção e tratamento diferenciado, diante das condições objetivas que apresentam. Enfatizamos neste trabalho a questão relacionada à educação das pessoas com deficiência. Por isso, merece destaque o art. 208, que apresenta importantes determinações frente ao dever estatal de oferta da educação a diferentes grupos sociais.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Na sequência, temos o art. 209, que trata da permissão constitucional para a iniciativa privada atuar na área educacional. Nesse campo, deve-se, além de cumprir normas gerais da educação nacional, submeter-se também a um regime fiscalizatório diferenciado, ou seja, é necessária uma autorização advinda diretamente do Poder Público, o qual também deve fazer avaliação de qualidade da instituição educacional. Continuando a breve referência aos dispositivos constitucionais relativos à educação, no art. 210 da Constituição Federal de 1988 foram fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e

artísticos, nacionais e regionais. Nesse caso, dispõe-se ainda a respeito da facultatividade de matrícula no ensino religioso, assim como a determinação de que o ensino fundamental será ministrado na língua pátria, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

No mesmo sentido, o art. 211 da Constituição Federal de 1988 dispõe que a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios organizarão o direito à educação em regime de colaboração nos dos sistemas de ensino. A União tem responsabilidade pela oferta de educação escolar nas instituições federais de ensino, além da função normativa, redistributiva e supletiva, enquanto os Estados são responsáveis pelo oferecimento do ensino fundamental e médio e os Municípios pelo ensino fundamental e educação infantil. Os arts. 212 e 213 da Constituição Federal de 1988, por sua vez, tratam sobre os recursos financeiros para educação, estabelecendo que a União não pode aplicar anualmente menos de dezoito por cento da sua receita em impostos na manutenção e desenvolvimento de ensino, assim como também não podem os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinar à educação menos de vinte e cinco por cento de sua receita tributária.

No último dispositivo do Capítulo III, referente à educação, encontramos a disposição sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria de qualidade de vida de ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Ao longo do texto constitucional, o direito à educação também é referenciado nos arts. 218, 225, 227 e 242, sendo que alguns deles dinamizam a relação das pessoas com deficiência com essa garantia fundamental. Por fim, o art. 60 dos Atos das Disposições Transitórias, com redação alterada pela Emenda Constitucional nº. 53/2004, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Restou evidente, a importância que a Constituição Federal de 1988 deu ao tema da educação. No entanto, é preciso ressaltar que, além das normas constitucionais, o ordenamento jurídico brasileiro conta um ampla legislação infraconstitucional de educação e sua proteção. Dentre

outras, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.986/90) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014).

Na sequência, de forma mais específica, analisaremos o percurso normativo brasileiro que garante o pleno exercício da cidadania social às pessoas com deficiência, notadamente o direito à educação. Além disso, o próximo capítulo terá como base uma reflexão a respeito de recentes modificações na estrutura estatal, que levaram à promulgação de mecanismos excludentes contra as pessoas com deficiência e que recuperam marcas de um passado que ainda se faz muito presente, associado às questões corponormativas e capacitistas.

2. ITINERÁRIOS EDUCACIONAIS E DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL AO PARADIGMA INCLUSIVO

De acordo com o que temos afirmado neste trabalho, a trajetória histórica das pessoas com deficiência, em diferentes espaços culturais, foi marcada pela prática de exclusões sociais sistemáticas. Um dos principais efeitos da naturalização de políticas excludentes foi o desenvolvimento de atendimentos segregacionistas no âmbito das instituições de ensino e acolhimento desses sujeitos. Apesar disso, recentemente muito se tem discutido a respeito dos distanciamentos e aproximações entre os paradigmas de integração e inclusão social. A adoção de um modelo filosófico baseado em políticas de inclusão social tem por finalidade principal modificar os sistemas assimétricos de distribuição do poder na sociedade – o que também influencia diretamente as abordagens teórico-metodológicas da educação e, conseqüentemente, os níveis de acesso das pessoas com deficiência aos serviços sociais. Assim, para se chegar ao desenvolvimento e adoção do princípio da educação inclusiva, torna necessário identificar os principais aspectos de seu desenvolvimento em nível mundial e nacional, além das alterações legislativas que acompanharam essa evolução.

A ideia de educação especial surgiu no Brasil, a partir da década de 1990, e se organizou tradicionalmente como atendimento educacional

especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que, por sua vez, levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Atualmente, a educação especial é conceituada no art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O documento normativo apresenta uma noção de educação especial como a “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). Assim, o público-alvo da educação especial são educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Portanto, ela está presente em toda a Educação Básica.

Como retratamos anteriormente, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Posteriormente, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, fundou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ainda, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. É importante relembrar a importância que tiveram os movimentos sociopolíticos para a construção de um princípio inclusivo e, conseqüentemente, sua introdução no âmbito legislativo, em capítulo próprio e dedicado à questão educacional das pessoas com deficiência no contexto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), registrada sob a Lei nº. 4.024, de 1961. Ela aponta o direito subjetivo dos excepcionais à educação, preferencialmente no contexto do sistema geral de ensino.

Mais tarde, a Lei nº. 5.692, de 1971, que alterou a LDBEN de 1961, definiu “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade

regular de matrícula e os superdotados”. No entanto, deixa de promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Com o movimento mundial pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, na década de 1990, em nosso país esse cenário não é diferente.

Apesar da Constituição Federal de 1988 não conter a expressão “inclusão”, são os princípios dessa filosofia que procuram garantir um acesso igualitário aos direitos sociais por parte das pessoas com deficiência. A inclusão social está baseada nas categorias da “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 1999, p. 17), que se encontram albergados no texto constitucional brasileiro. Esses princípios vão ao encontro do objetivo fundamental da República Federativa do Brasil (art. 3º) que preconiza a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, na qual as desigualdades sociais devem ser reduzidas, promovendo-se o bem de todos sem qualquer tipo de preconceito; como princípios fundamentais estão a dignidade da pessoa humana, a cidadania e igualdade. Nesse caminho, em 1989, foi adotada a Convenção sobre os Direitos da Criança, da ONU, que se tornou o tratado de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificada por 196 países, somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil a ratificou em 24 de setembro de 1990.

Ainda no âmbito internacional, as discussões acerca da educação inclusiva ganharam maior força com a realização, em julho 1994, da Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, na cidade de Salamanca, onde, através de declarações, formou-se um acordo entre os delegados representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais participantes, firmando a Declaração de Salamanca (Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais)

2 Após a ratificação desta Convenção é publicada aqui no Brasil, a Lei nº. 8.069/90, denominado “Estatuto da Criança e do Adolescente”, que dispõe em seu art. 54 que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa Lei ainda determinou que os pais e os responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos pupilos na rede regular de ensino” (art. 55).

e pela garantia de acesso à Educação das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, além da integração da educação especial no sistema de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Esse define que, na escola inclusiva, “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” e que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa”. Além disso, também especifica que as “crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente” e, por fim, afirma ainda que a criança só deve ser encaminhada permanentemente para uma sala ou escola especial se realmente for indispensável.

A Declaração de Salamanca impulsionou a criação de leis e políticas públicas com relação à educação inclusiva. “No processo de inclusão, não é apenas o aluno que precisa adaptar-se à escola e, sim, a escola, que necessita preparar-se para receber este aluno” (HANSEL; ZYCK; GODOY, 2014, p. 30). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca afirma que “toda criança tem direito a educação e deve possuir as mesmas oportunidades de aprendizagem; toda criança possui suas particularidades, aptidões e necessidades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 01). Nesse cenário, no âmbito nacional foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial, em 1994. Em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que estabelece as bases da Educação Nacional, além de ter feito uma revisão profunda no texto da Constituição Federal de 1988 e priorizado a expansão das matrículas na rede regular de ensino. O Capítulo V da LDB é destinado, exclusivamente, para tratar de questões relacionadas à Educação Especial. A redação dessa Lei sofreu algumas alterações, dadas pelas Leis nº. 12.796, de 2013, nº. 13.234, de 2015, e nº. 13.632, de 2018, de acordo os seguintes dispositivos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, cap. V)

Como já citamos anteriormente, o direito à educação para todas as pessoas, sem qualquer restrição ou distinção, constou na Declaração Universal dos Direitos do Homem em seu art. 26. Ele enuncia que “todo ser humano tem direito à instrução” (ONU, 1948, p. 14). No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação é apresentada e garantida como um dos direitos fundamentais e sociais, anunciando-se também a garantia

da educação às pessoas com deficiência no Capítulo III, Art. 208, Inciso III – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 1999, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto nº. 3.298, de 1999. A Seção II – “Do Acesso à Educação”, em seu art. 24, determina que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta são responsáveis pela educação e deverão dispensar tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de medidas como a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e, o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001, em seu art. 2º determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que as escolas devem organizar-se para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais e assegurar uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a). Ainda em 2001, o PNE, descrito pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, destaca que a década da educação deveria produzir um grande avanço e este deveria ser a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. A Convenção de Guatemala também foi um importante avanço no reconhecimento do direito à educação para as pessoas com deficiência. Assinada em 1999, foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº.

3.956, de 8 de outubro de 2001. Esse documento internacional traz a mais completa definição de “discriminação” constantes nos documentos internacionais, definindo-a com toda diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência, que também se caracteriza quando se constitui em impedimento ou anulação para o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

No ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura implantou o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, que tem como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos, por meio de ampla formação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para professores e gestores dos municípios brasileiros, visa garantir o acesso à escolarização, a diminuição das barreiras de acessibilidade e a oferta de atendimento educacional especializado (RANIERI, 2018, p. 198). Em 2004, foi lançado o Programa Brasil Acessível, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana que dá apoio aos governos estaduais e municipais para desenvolverem projetos de acessibilidade para pessoas com restrição e deficiência aos sistemas de transporte, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas (LEITE, 2012, p. 160). No mesmo ano, é aprovado o Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, responsável por regulamentar as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No ano de 2006, conforme já indicamos, foi aprovada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência³, coroando a linha progressiva e expansiva dos documentos que lhe antecederam, abandonando de vez o termo “educação especial” e fazendo referência expressa ao “direito à educação inclusiva”. A partir desse marco, passa a se falar em inclusão social efetiva no âmbito da educação, ao invés de meras inserções das pessoas com deficiência. Romeu K. Sasaki (1999, p. 42) refere-se à “inclusão social” como um novo paradigma. Ele preceitua a inclusão como um “caminho ideal para se construir uma sociedade para todos e por ele lutam para que

3 Relembrando, conforme discorreremos no Capítulo II, que o Brasil ratificou o documento com *status* de equivalência de emenda constitucional.

possamos - juntos na diversidade humana – cumprir nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento” (SASSAKI, 1999, p. 42). Portanto, a inclusão social,

[...], é um processo que contribui para a construção de novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físico (a espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (SASSAKI, 1999, p. 42)

Indo ao encontro dessa definição, Oliveira, Rocha e Figueirol definem a “inclusão como um princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade” (OLIVEIRA; ROCHA; FIGUEIROL, 2003, p. 33). Diante dessa perspectiva, é que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assegura a educação em seu art. 24. Para tanto, dispõe que os Estados-Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-Partes assegurarão a existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

O documento especifica um conjunto de objetivos da educação para as pessoas com deficiência, como o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. Ainda, preceitua a necessidade de observar o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais. Esses elementos garantem a efetiva participação das pessoas com deficiência em sociedades consideradas livres. Para a realização desses direitos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assegura que esses sujeitos não

sejam excluídos do sistema educacional geral, tendo como pressuposto excludente a própria deficiência. Além disso, indica que as crianças com deficiência não sejam excluídos do ensino primário gratuito e compulsório, ou mesmo do ensino secundário, sob a mesma alegação.

Essas pessoas devem ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, além de garantia de acesso ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas inseridas na comunidade política em que estão inseridos. Para uma educação adequada às pessoas com deficiência, é preciso que as adaptações razoáveis sejam realizadas de acordo com as necessidades individuais do educando, além de fazer com que recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. O documento também introduz a ideia de medidas de apoio individualizadas, desde que efetivas e adotadas em ambientes educacionais que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, conforme uma meta traçada para a inclusão plena das pessoas com deficiência. Determina também que os Estados-Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade.

A amplitude de problemáticas que envolvem o acesso inclusivo das pessoas com deficiência ao âmbito educacional exigiu da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a indicação de medidas apropriadas para a consecução desse fim. Dentre outras, o documento internacional exige a facilitação do aprendizado do Braille, a escrita alternativa, os modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, além de habilidades de orientação e mobilidade, facilitação do apoio e aconselhamento de pares. A educação das pessoas com deficiência também perpassa pela facilitação do aprendizado da língua de sinais e da promoção da identidade linguística da comunidade surda. Para educandos com deficiência visual, há garantia de que a educação seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

A fim de contribuir para a concretização dos direitos e da acessibilidade comunicacional das pessoas com deficiência, os Estados-Partes deverão tomar medidas adequadas para empregar professores – inclusive professores com deficiência – habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, além de capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização a respeito da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, incluindo técnicas e materiais pedagógicos, como apoios diretos à educação das pessoas com deficiência. Os Estados-Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência também tenham acesso direto ao ensino superior, contando com o treinamento profissional de acordo com suas vocações, sem qualquer tipo de discriminação e em igualdade de condições. Nesse cenário, a intervenção a partir das adaptações razoáveis é uma medida essencial para um contexto de inclusão efetiva das pessoas com deficiência.

Para alcançar os direitos e objetivos elencados no art. 24, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência elege como caminho a adoção de um sistema educacional inclusivo, onde a educação é vista como um todo e não de forma particularizada. “Isto não ocorre apenas porque será nesse ambiente que a pessoa com deficiência terá maiores chances de aprender e de preparar a vida política e social” (FÁVERO, 2007, p. 102). Na verdade, parte-se do fato de que “o ambiente escolar comum é o espaço privilegiado para a construção da cidadania, pois este materializará as condições que refletem a igualdade de direitos, com respeito às diferenças” (FÁVERO, 2007, p. 102). Por isso, a inclusão social tem um espectro maior que a simples introdução da pessoa com deficiência em salas de aula e espaços educacionais similares às pessoas sem deficiência. Significa dizer que “a inclusão não se limita apenas à colocação do aluno com deficiência em sala de aula comum” (FERREIRA, 2019, p. 191). Ela vai além, porque também deve vislumbrar todas as necessidades que o referido aluno tem para que seja suprida e assim garantida a efetiva educação (FERREIRA, 2019, p. 191).

Dentro desta perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecida como Estatuto da Pessoa

com Deficiência ou LBI), instituída pela Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, em vigor desde 2016, incorporou a adoção do sistema educacional inclusivo, em seus arts. 27 a 30. Vejamos:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como

segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Todavia, apesar da farta legislação que assegura o direito à educação às pessoas com deficiência não significa que a garantia de atendimento educacional é e será satisfatória. Como vimos, a inclusão implica um processo que pressupõe, necessariamente, pertencimento e, para que isto ocorra, torna-se imprescindível a concretização do respeito e da justiça. A inclusão social “só é realizada onde houver o respeito à diferença e, conseqüentemente, que a equidade de oportunidades se realize com a adoção de práticas pedagógicas que permitam a todos os alunos aprender e ter reconhecimento e valorização de suas capacidades” (HANSEL; ZYCH GODOY, 2014, p. 26).

CAPÍTULO IV

AGENDA 2030, OBJETIVO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 4 E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, propomos uma interpretação crítica a respeito da legislação brasileira que trata das questões de educação inclusiva para as pessoas com deficiência, tendo como parâmetro as metas educacionais situadas no contexto da Agenda 2030. Enfatizamos o conteúdo do ODS 4, que trata diretamente sobre os paradigmas pedagógicos e suas adequações para a inclusão social de grupos marginalizados, como as pessoas com deficiência.

1. MUDANDO AS ALAVANCAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA, DIREITOS HUMANOS E AGENDA 2030

O direito à educação inclusiva constitui uma garantia instrumental para que a pessoa com deficiência possa acessar adequadamente outros direitos humanos. No entanto, apesar de diversos avanços no campo legislativo, seja no âmbito internacional ou mesmo nacional, a realidade sociopolítica e a dimensão cultural brasileira dos últimos anos demonstraram retrocessos significativos na compreensão

desse direito, com sucessivas tentativas de desmonte e desmobilização das políticas públicas sociais alcançadas pelas pessoas com deficiência ao longo da história nacional, concretizadas, em grande parte, por meio de normativas dotadas de um programa progressista. Conforme Laís de Figueirêdo Lopes e Stella Camlot Reicher (2020, p. 31), ao comentarem o Relatório da Sociedade Civil Brasileira a respeito da educação inclusiva, os esforços realizados pelas instituições estatais brasileiras não cumpre devidamente com a educação inclusiva, conforme descrita no âmbito da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa questão é ainda mais preponderante para as crianças com deficiência intelectual e autismo, de modo que salas multifuncionais têm sido instaladas nas escolas públicas, sem que haja a devida utilização, seja por falta de materiais adequados ou mesmo acessibilidade em diferentes níveis, para todos os estudantes (LOPES; REICHER, 2020, p. 31).

Na sociedade brasileira, tendências biomédicas ainda são empregadas para fundamentar pesquisas populacionais, ações assistencialistas e, sobretudo, políticas públicas nos campos da educação e da saúde para as pessoas com deficiência (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 192). A discussão a respeito da educação inclusiva para as pessoas com deficiência no direito brasileiro é permeada por elementos que visam adotar a integração social ou a inclusão social (SANTOS, 2002, p. 106). Por serem visões contrapostas, esses modelos de reconhecimento comunitário das pessoas com deficiência enquanto sujeitos políticos e atores sociais competentes influenciam diretamente os modos como se faz a teoria e, conseqüentemente, uma prática pedagógica voltada à valorização dos direitos e da cidadania das pessoas com deficiência (SANTOS, 2002, p. 107).

Nessa perspectiva, o embate entre integração e inclusão social das pessoas com deficiência respinga diretamente na questão pragmática da Agenda 2030, de tal maneira que, a depender da perspectiva adotada,

1 Segundo aponta as autoras em nota de rodapé à página 21, “o relatório da sociedade civil foi organizado pelas seguintes organizações em ordem alfabética: Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (Abraça); Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD); Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD); Inclusive, Inclusão e Cidadania; Instituto Baresi; Instituto MetaSocial; Movimento Down; Rede Brasileira do Movimento de Vida Independente (Rede MVI-Brasil) e RIADIS – Rede Latinoamericana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias” (LOPES; REICHE, 2020, p. 21).

abre-se margem para modelos diferentes de inclusão educacional. Na educação, essas orientações seguem a seguinte dinâmica:

O sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como “mainstream”. [...] O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascatas. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas. [...] A inclusão questiona o conceito de cascatas [...] A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação [...] porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem ‘acompanhar a turma’ no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los. [...] Inclusão é, assim, o termo utilizado por quem defende o sistema caleidoscópico de inserção. [...] No sistema de caleidoscópico não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum do ensino regular, e lá ficará. Caberá à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão [...] tende para uma especialização do ensino para todos. [...] A inclusão exige rupturas. (WERNECK, 1997, p. 51-53)

O paradigma da inclusão social das pessoas com deficiência no âmbito educacional depende diretamente de uma modificação do pensamento social e, mais do que isso, de uma ruptura conceitual, de modo que passe a compreender as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e destinatários de movimentos educacionais inclusivos (SANTOS, 2002, p. 107). A luta pela educação inclusiva constitui uma reivindicação de natureza difusa, que não enquadra apenas as demandas das pessoas com deficiência, mas de diferentes grupos marginalizados – que sofrem diretamente com políticas e práticas excludentes no âmbito escolar (SANTOS, 2002, p. 107). Na área pedagógica, um dos principais problemas encontrados para a concretização de políticas inclusivas para essas pessoas, dentre as quais os sujeitos com deficiência, compreende a ideia de que o

conceito de “inclusão” é necessariamente relativo: aos olhos de quem promove medidas de inclusão educacional, essa noção terá diferenças significativas em relação às concepções daqueles que são incluídos ou que planejam as possibilidades políticas em determinado contexto escolar (AINSCOW, 2005, p. 109-124).

Na perspectiva educacional, inclusive sob o viés pretendido no âmbito da Agenda 2030 e seus pressupostos a respeito da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, é preciso compreender as dinâmicas de integração e inclusão desses sujeitos

[...] como processos ao invés de eventos, [e as definem respectivamente como] processos de aumento e redução da participação de alunos do currículo, da cultura, das comunidades locais e das escolas regulares. Qualquer escola real, em qualquer tempo, reflete um complexo interjogo de forças inclusivas e excludentes, atuando em indivíduos e grupos de alunos. (BOOTH; AINSCOW, 1998, p. 194).

Para a construção do direito à educação inclusiva, a Agenda 2030 aposta não apenas em perspectivas associadas aos conceitos presentes em medidas internacionais para a questão, mas também naquilo que já foi tratado por declarações a respeito do direito à educação para pessoas com deficiência. Conforme já indicado, a Declaração de Salamanca nos mostra que toda educação deve ser necessariamente especial. Não significa dizer, de maneira alguma, que esse olhar retoma conceitos já ultrapassados na epistemologia dos direitos das pessoas com deficiência. Na verdade, muito pelo contrário, ele favorece a ideia de que os sistemas educacionais deve atender com qualidade todos os educandos, observando suas particularidades comportamentais e elementos que possam favorecer a constituição de políticas inclusivas no espaço educacional. Mais que isso, há dimensões compartilhadas pela Declaração de Salamanca que, em nosso entendimento, também devem prosperar no âmbito de efetivação das metas traçadas na Agenda 2030: a criação de culturas inclusivas, o desenvolvimento de políticas inclusivas e a construção de práticas inclusivas.

Falarmos na modificação de modelos culturais que seguram as dinâmicas de poder na sociedade ocidental não é uma tarefa simples – ainda mais em se tratando de questões educacionais, em que há necessariamente um viés pluralista e de diferentes concepções, sejam elas jurídicas, sociais ou mesmo pedagógicas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a criação de culturas inclusivas nos sistemas educacionais e nas instituições sociais que prestam esse tipo de serviço compreende o desenvolvimento de comunidades “estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos” (BOOTH, 2000, p. 45). Além disso, a transformação cultural da visão social que pesa sobre as pessoas com deficiência exige uma preocupação direta com o “desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o staff, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola” (BOOTH, 2000, p. 45). Esses princípios de inclusão social devem fomentar, necessariamente, as políticas e práticas de aprendizagem, apoiadas a partir de um processo contínuo de desenvolvimento escolar.

O mesmo problema afeta o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas, já que elas são diretamente influenciadas pela cultura, ou seja, pelo modo como a comunidade escolar enxerga as pessoas com deficiência em suas relações intersubjetivas. Essa proposta tem por finalidade garantir que a inclusão social das pessoas com deficiência não seja apenas um princípio legal esfriado a partir de práticas que destoam de suas exigências, mas “assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos” (BOOTH, 2000, p. 45). Ao pensarmos em políticas educacionais inclusivas, é preciso ter em mente que esse modelo programático tem por finalidade garantir que os sujeitos com deficiência desenvolvam suas habilidades e capacidades no âmbito escolar e fora dele, possibilitando à escola, também, uma resposta efetiva às demandas e diversidades apresentadas pelos alunos (BOOTH, 2000, p. 45). Em outros termos, significa afirmar que há necessidades claras do desenvolvimento de políticas que favoreçam e organizem o apoio direto às medidas de acessibilidade, valorização das identidades individuais e coletivas e reconhecimento da diversidade.

A organização de práticas educacionais inclusivas depende diretamente do sucesso dos outros fatores – das transformações culturais e da construção de políticas educacionais inclusivas. O agir pedagógico das escolas em relação às pessoas com deficiência deve permitir que os agentes escolares

[...] reflitam as culturas e políticas de inclusão da escola [além de] [...] assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos. (BOOTH, 2000, p.45)

Apesar dessas propostas teóricas, a ideia de inclusão social das pessoas com deficiência em espaço educacionais tem sofrido diferentes ataques junto à sociedade brasileira (MENDES, 2006, p. 396). Além de perspectivas comunitárias que buscam minimizar os impactos positivos da introdução de pessoas com deficiência em salas de aula comuns, com alunos sem deficiência, há diferentes aspectos que limitam culturalmente a construção de uma educação inclusiva para esses sujeitos: há responsáveis satisfeitos com os serviços educacionais ofertados segundo o modelo de segregação em salas de pessoas com deficiência e salas de pessoas consideradas normais; o nível das limitações do aluno com deficiência pode influenciar diretamente o espaço onde ele está inserido, de modo que há mais segurança e possibilidade de desenvolvimento em salas de aula apartadas dos alunos sem deficiência; os professores, educadores e funcionários dos estabelecimentos escolares regulares não estão dispostos a receber ou lidar diretamente com pessoas que possuem alguma deficiência, especialmente se ela tiver limitações mais severas, pois exigem recursos e serviços diferenciados de apoio; afirmações que enquadram as pessoas com deficiência como um grupo minoritário comum, que segue em processo de luta pelos direitos civis, políticos e sociais, o que não justificaria medidas inclusivas por criar disparidades com outros grupos também necessitados de políticas educacionais ou

por terem dificuldades distintas de outros sujeitos, que nem sempre estão disponíveis em estabelecimentos comuns de ensino; a necessidade de valorização do direito de escolha, observando o que os tutores dos alunos com deficiência escolherão para eles; e a desconsideração de uma evidência empírica, que supostamente mostra a baixa eficácia de práticas pedagógicas com alunos que possuem algum tipo de deficiência (MENDES, 2006, p. 396).

O ensino inclusivo para pessoas com deficiência deve adotar determinadas “alavancas” que favorecem diretamente a modificação do comportamento. Esses elementos que dependem de transformações na filosofia social compreendem a eleição de princípios e métodos práticos para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência, além da educação em direitos humanos para a própria comunidade em que a pessoa com deficiência está inserida, visando à concretização de perspectivas de reconhecimento desses sujeitos como atores sociais competentes. As metodologias de avaliação do desempenho dos alunos com deficiência nas salas de aula também devem ser modificadas. Apenas é preciso observar que o encorajamento de mudanças dentro de organizações escolares devem ser perspicazes o suficiente para identificar quais “alavancas” podem fazer com que os direitos e as identidades das pessoas com deficiência sejam valorizadas. Muitas vezes, o que acontece é a transformação de “alavancas” simples do sistema educacional, que mudam aparências das coisas, mas não o modo como a estrutura educacional funciona e recepiona a questão da deficiência (AINSCOW, 2005, p. 111-112), como alterações em documentos de política institucional, realização de conferências e processos formativos.

A estrutura arquitetônica das escolas também deve ser uma questão discutida para uma efetiva inclusão educacional, considerando as metas pensadas no âmbito da Agenda 2030. Movimentos que militam em prol da inclusão as pessoas com deficiência nas escolas e demais estabelecimentos de ensino têm se concentrado em discutir o aumento das capacidades regulares desses espaços para a recepção, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, conquistando uma gama cada vez mais diversa de alunos (AINSCOW, 2005, p. 112). Esses elementos estão implícitos na política internacional sobre direitos das

peças com deficiência pelo menos desde a emergência da Declaração de Salamanca. Com a Agenda 2030, não é diferente. Os movimentos que lutam pelo reconhecimento das pessoas com deficiência nos espaços educacionais não podem se contentar com um modelo de inclusão escolar que apenas envolva a introdução dessas pessoas nos arranjos políticos e sociais já existentes em determinada comunidade de estudos. Na verdade, é fundamental que as medidas de inclusão social de pessoas com deficiência em âmbito escolar visem não apenas colocá-las em situação de igualdade moral com outros sujeitos, mas também evidenciar a existência de diferentes barreiras, especialmente de ordem atitudinal, que impede diretamente os processos de valorização das deficiências em espaços originalmente não projetados para elas.

Conforme indicamos anteriormente, há diversas influências contextuais que podem determinar a maneira como as escolas e universidades realizam seus trabalhos com as pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo em que essas influências podem favorecer e encorajar medidas eficazes de inclusão social, elas também podem atuar na contramão, como barreiras ao progresso. Em outros termos, significa dizer que essas influências compreendem não apenas os princípios que orientam a construção das políticas internas de inclusão social das pessoas com deficiência, mas principalmente a maneira como a sociedade em si recebe esses sujeitos em outras situações, mesmo que não sejam de matriz educacional, ou a concepção de deficiência e inclusão que está arraigada no conhecimento dos funcionários, administradores e educadores do sistema escolar. Além disso, os critérios empregados para avaliar o desempenho das pessoas com deficiência também é importante e funciona como uma influência interna, que pode determinar se esses sujeitos serão efetivamente incluídos, com critérios seguros de medição da aprendizagem, ou se serão considerados apenas mais uma parcela do sistema educacional e, conseqüentemente, deixados à própria sorte e capacidade.

Embora os espaços educacionais sejam demarcados por documentos que introduzem políticas ou planos de ação, é importante levar em consideração que não raras vezes os educadores e demais funcionários do estabelecimento escolar e universitário podem se deparar com situações nas quais a prática se difere, de modo abismal,

daquilo que teoria enuncia (AINSCOW, 2005, p. 114). Os documentos institucionais tendem a retirar a questão da deficiência no âmbito educacional, observando apenas retratos excessivamente idealizados de uma prática que é marcada por incertezas e desafios, inclusive daqueles decorrentes da questão inclusiva das pessoas com deficiência. As práticas e estratégias de inclusão social das pessoas com deficiência devem ser validadas não apenas em uma dimensão teórica, mas sim experimentadas em campo e discutida amplamente com a comunidade escolar – que não engloba apenas os educandos, educadores e funcionários, mas também os responsáveis, a comunidade e todos aqueles que participam, direta ou indiretamente, do funcionamento dos espaços educacionais (AINSCOW, 2005, p. 114).

A materialização dos direitos educacionais das pessoas com deficiência é um desafio não finalizado, motivo pelo qual constitui uma das metas constantes do ODS 4, no âmbito da Agenda 2030. O reconhecimento do problema educacional desses sujeitos como uma medida que deve ser validada em todo o mundo até o término do prazo estipulado para as metas desse plano de ação indica dificuldades e percalços, muitas vezes intransponíveis, em seu caminho. No Brasil, a questão da inclusão das deficiências nos processos educacionais tem sido evidenciada cada vez mais por meio de demandas discutidas junto ao Poder Judiciário, o que também nos sinaliza um problema fundamental para esta pesquisa: a Agenda 2030, em relação aos déficits inclusivos das pessoas com deficiência na educação, ainda é insuficiente. Na verdade, todo o plano de ação traçado em seu núcleo se torna inócuo na medida em que não houver um pensamento integrado, fazendo com que os diferentes objetivos sejam tratados de modo separado e sem a devida preocupação.

No ano de 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), a partir do Decreto nº. 10.502, de 2020. O documento foi recebido com muitas problematizações junto à sociedade brasileira. As principais reivindicações observavam que a deficiência estava em vias de voltar a ser tratada como um critério excludente, ao invés de ser devidamente incluída nas salas de aula e outros espaços educacionais com alunos sem deficiência. Por meio dessa normativa, voltava-se,

então, à caricatura do paradigma biomédico, enfocando as nuances corponormativas da pessoa com deficiência que entra em contato com um sistema educacional totalmente despreparado para recebê-la. Em outros termos, representa afirmar que o problema volta a ser a pessoa com deficiência e suas limitações, e não a ausência de políticas inclusivas nos espaços educacionais. O Decreto nº. 10.502, de 2020, foi recepcionado como um incentivo à segregação dos alunos que possuem deficiência frente aos demais educandos, sem deficiência, demonstrando um estado de retrocesso em direitos sociais e desmonte das políticas que vinham sendo organizadas em nível nacional e internacional, cuja base filosófica consistia justamente na inclusão social como valor-guia para os direitos dessa população.

A PNEE teve como propósito flexibilizar os sistemas de ensino, ofertando alternativas como classes e escolas especializadas para as pessoas com deficiência em geral, além de escolas bilíngues específicas para pessoas com deficiência auditiva, conforme as especificidades do estudante. No contexto da normativa, essas medidas foram maquiadas como propostas inclusivas quando, na verdade, deixavam a critério dos pais a escolha sobre qual modelo escolar matriculariam seus filhos – se regular ou específica para pessoas com deficiência. Por isso, ela reconhece como serviços da educação especial elementos capazes de segregar os alunos com deficiência e anular os avanços civilizatórios.

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade;

XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.

Além de ser uma medida que fere frontalmente a Constituição

Federal de 1988, principalmente em razão dos preceitos enunciados nela, conforme afirmamos anteriormente, o Decreto nº. 10.502, de 2022, também fragiliza as medidas de inclusão social, uma vez que retira sua obrigatoriedade nas escolas, deixando para as famílias escolherem os locais de estudo e os especialistas que tratarão da educação do estudante com deficiência. Na ocasião, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) trouxe a público uma nota de repúdio, pela qual indica trechos inconstitucionais e contrapostos aos avanços já concretizados pela Lei nº. 13.146, de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Além disso, trata-se de uma medida que mina diretamente as possibilidades de efetivação material dos direitos descritos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A emergência do Decreto nº. 10.502, de 2022, representou uma das medidas nacionais que foram diretamente contra as metas traçadas no âmbito da Agenda 2030 da ONU (SPINIELI; CAMARGO, 2020, p. 88-89). Isso porque, além de marcar o reingresso das pessoas com deficiência em uma situação de corponormatividade, de valorização das capacidades e contrariedade às normas jurídicas e políticas que reconhecem o paradigma social como base para a interpretação dos direitos dessa população, ele também favorecia a ruptura com uma ideia concreta de cidadania e inclusão social, colocando-se na contramão daquilo que a Agenda 2030 estabeleceu para as pessoas com deficiência no âmbito educacional, consistente no acesso ao ensino em diferentes níveis de educação e com prioridade de matrícula na rede regular de ensino (SOUZA; VIEIRA; AVELAR, 2020). No mesmo ano, a política que visava uma espécie de marginalização das pessoas com deficiência, que seriam realmente colocadas às margens do sistema educacional regular, como sujeitos que não detêm capacidades similares às aquelas exercidas por atores considerados socialmente competentes, foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

CONCLUSÕES

As pessoas com deficiência são consideradas parcela de um grupo vulnerável pelo fato de que compartilham uma característica desvalorizada socialmente. Significa dizer que, ao mesmo tempo em que sofrem com os estigmas decorrentes da deficiência, também são colocadas à prova em espaços sociais sem qualquer tipo de acessibilidade – seja ela de natureza arquitetônica, comunicacional ou mesmo atitudinal. As últimas duas décadas revelaram a existência de abismos entre o saber dos direitos humanos das pessoas com deficiência e suas projeções na perspectiva prática. Essas dinâmicas discriminatórias se repetem necessariamente em todos os núcleos em que as pessoas com deficiência estão situadas. Mais que isso, é preciso observar que as ausências de acessibilidade e discriminações também afetam o exercício do direito à educação pelas pessoas com deficiência, de modo que os espaços educacionais tendem a não reconhecê-las como sujeitos sociais competentes e, conseqüentemente, impedir o acesso pleno à educação.

Na transição entre a educação especial e o paradigma inclusivo, há importantes distanciamentos que devem ser situados. Em primeiro lugar, a pessoa com deficiência não acessa adequadamente os espaços educacionais, sejam eles em nível escolar ou mesmo universitário, porque não há uma metodologia sobre inclusão social. Os funcionários, educadores e educandos sem deficiência tendem a desprezar a realidade experimentada pelas pessoas com deficiência. Em segundo lugar, as “alavancas” acionadas no sistema educacional dificilmente são aquelas que projetarão mudanças efetivas e concretas na realidade das pessoas

com deficiência, ao menos enquanto existir uma convicção no sentido de que haverá transformações na dinâmica da inclusão social pela mera alteração de termos presentes em programas de ação escolar ou pela simples participação comunitária na vida educacional. Na verdade, é preciso mais que isso. As pessoas com deficiência dependem diretamente de programas que conversem simultaneamente com as normativas nacionais e internacionais e com as questões práticas, que realmente se preocupem em “alavancar” princípios, compreensões da comunidade e formas de avaliação das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a emergência da Agenda 2030 foi de crucial importância para lançar novas luzes e preocupações sobre a questão educacional e inclusiva das pessoas com deficiência. Na medida em que enuncia um complexo de questões que permeiam o desenvolvimento social sustentável e a erradicação dos fatores responsáveis por gerar as vulnerabilidades que afetam as pessoas com deficiência, a Agenda 2030 convoca diferentes agentes sociais e políticos à participação transformadora na vida educacional das pessoas com deficiência. Esse ponto de vista compreende uma das formas de interpretação do ODS 4, que enfoca a inclusão da pessoa com deficiência na educação. O convite à participação dos mais diversos atores sociais na construção dessa garantia às pessoas com deficiência, feito pela Agenda 2030, deve ser visto como a troca de experiências e negociações que, compartilhadas entre pessoas participantes do processo educacional, favorecem a interação social, a identificação dos problemas e, principalmente, a constituição das experiências das pessoas com deficiência em cenários educacionais devidamente inclusivos.

Conforme percebemos, os problemas que afetam as pessoas com deficiência no campo educacional persistem nas direções das discriminações, especialmente aquelas decorrentes de matrizes capacitistas, que procuram excluir esses sujeitos de locais considerados inadequados às pessoas com deficiência, como os espaços educacionais, e das dificuldades de compreensão da ideia de “inclusão social”. Percebemos que a complexa tarefa de conceituar e entender o significado de inclusão social constitui um dos principais fatores que evidenciam os distanciamentos das pessoas com deficiência em relação ao acesso

educacional. Dificilmente conseguiremos avançar nesse projeto civilizatório enquanto a sociedade continuar se blindando contra a recepção de um conceito contemporâneo e progressista de inclusão social das pessoas com deficiência – que auxilia diretamente na definição das experiências dos educandos com deficiência como pessoas reconhecidas como sujeitos de direitos.

Em especial, a sociedade brasileira tem protagonizado diferentes episódios que evidenciam uma marca quase indelével em nosso país, consubstanciada em ações capacitistas e excludentes das pessoas com deficiência, que dificultam o processo de reconhecimento e, conseqüentemente, a valorização dessas identidades em âmbito educacional, como se verificou na ocasião em que o Decreto nº. 10.502, de 2020, procurou separá-las dos espaços de educação regular. Essas situações nos mostram que uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência, que esteja de acordo com a linha de pensamento provocada pela Agenda 2030, depende diretamente de rupturas na filosofia da sociedade, a fim de encorajar pessoas que fazem a educação e suas políticas a explorar possibilidades esquecidas, como os problemas que afetam as pessoas com deficiência. Assim, concluímos que a Agenda 2030 funciona, além de um plano de metas direcionadas a diversos atores sociais, como um importante fator interpretativo dos direitos humanos das pessoas com deficiência, uma vez que procura fazer com que atores considerados marginalizados se tornem protagonistas de histórias bem-sucedidas de inclusão social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AGENDA 21 BRASILEIRA. **Bases para discussão, por Washington Novaes**. Brasília: MMA/PNUD, 2000.

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

ANASTASIOU, Dimitris; KELLER, Clayton. International differences in provision for exceptional learners. *In*: KAUFMANN, James M.; HALLAHAN, Daniel P. **Handbook of Special Education**. New York: Routledge, 2011.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 4. ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 2011.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. Em busca de um conceito de pessoa com deficiência. *In*: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integrada dos sistemas dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

ARAÚJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Verbatim, 2013.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**. 2021. Disponível em: <https://www.openknowledge.world.org/handle/10986/35276>. Acesso em 20 out. 2022.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento sustentável: das origens à Agenda 2030**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM: Revista de Administração Mackenzie**, v. 24, p. 51-82, 2011.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou realidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Celso Bastos Editor, 2002.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 24. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

BOOTH, Tony. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **From them to us**. London: Routledge, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 23 abr. 2022.

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)**. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em 23 abr. 2022.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANELAS, André. A evolução do conceito de desenvolvimento sustentável e suas interações com as políticas econômica, energética e ambiental. **Anais do 3º Congresso Brasileiro de P&D em Petróleo e Gás**, Salvador, 2005.

CHARLTON, James. **Nothing about us without us: disability oppression and empowerment**. California: University of California Press, 2000.

CONNOLLY, William E. **Identity/difference: democratic negotiations of political paradox**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

CORBO, Wallace. **Discriminação indireta: conceito, fundamentos e uma proposta de enfrentamento à luz da Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. *In*: BLANCK, Peter; FLYNN, Eilionóir (Orgs.). **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. New York: Routledge, 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. 2. ed. São Paulo: WVA, 2007.

FERRANTE, Carolina. Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo en América Latina: la vigencia de la tragedia médica. **Revista Inclusiones**, Santiago, v. especial, p. 33-53, jul./sep. 2015.

FORNASIER, Mateus de Oliveira; LEITE, Flávia Piva Almeida. Direitos fundamentais à acessibilidade e à mobilidade urbanas da pessoa com deficiência: uma abordagem sistêmico-autopoiética. **Revista de Direito da Cidade**, v. 8, n. 3, p. 908-933, 2016.

FREDMAN, Sandra. Disability equality: a challenge to the existing anti-discrimination paradigm? *In*: EMENS, Elizabeth F.; STEIN, Michael Ashley (Eds.). **Disability and equality law**. New York: Routledge, 2013.

GARCIA, Maria da Glória. **Estudos sobre o princípio da igualdade**. Coimbra: Almedina, 2005.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2015.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: UNESP, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HANSEL, Ana Flávia; ZYCH, Anizia Costa; GODOY, Mirian Adalgisa Bedim. **Fundamentos da educação inclusiva**: Curitiba: Gráfica União, 2014.

HUGHES, Bill; PATERSON, Kevin. The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. **Disability & Society**, v. 12, n. 3, p. 325-340, 1997.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Cadernos ODS**: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. O que mostra o retrato do Brasil. Brasília: IPEA, 2019.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LANNA Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

- LEITE, Flávia Piva Almeida. **Cidades acessíveis**. São Paulo: SRS Editora, 2012.
- LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo; REICHER, Stella Camlot. **Parecer jurídico sobre inconstitucionalidade do Decreto 10.502/2020**. São Paulo: Instituto Alana, 2020.
- LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. Convenção dos direitos das pessoas com deficiência da ONU. *In*: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integrada dos sistemas dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. Disposições preliminares. *In*: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- MELLO, Anahí Guedes de; NERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista de Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MILARÉ, Édís. **Direito do ambiente**. 8. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.
- ONU. **Observación General 13: el derecho a la educación (artículo 13)**. Disponível em: <http://www.escri-net.org/es/docs/i/428712>. Acesso em 3 mar. 2023.
- OWENS, Janet. The influence of “access” on social exclusion and social connectedness for people with disabilities. *In*: TAKET, Ann *et al.* (Eds.). **Theorising social exclusion**. New York: Routledge, 2009.
- PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; BENDASSOLLI, Pedro Fernando. Políticas sociais de inclusão para pessoas com deficiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 418-429, 2017.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca, 2008.

PALACIOS, Agustina; BARIFFI, Francisco. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos**: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca, 2007.

PINA, Leonardo Docena. Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. **Filosofia e Educação**, v. 2, p. 127-149, abr./set. 2010.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2004.

PORTANOVA, Rui. Princípio igualizador. **Revista da Ajuris**, Porto Alegre, v. 1, n. 62, nov. 1994.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs.). **Direito à educação e direitos na educação**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação, 2018.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Trad. Elena Gaidano. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. **Direito educacional**: educação básica e federalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. O direito à igualdade, à dignidade da pessoa com deficiência e à autonomia. *In*: GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integrada dos sistemas dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

RIMMERMAN, Arie. **Social inclusion of people with disabilities**: national and international perspectives. New York: Cambridge University Press, 2013.

ROMA, Júlio César. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e sua transição para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Revista Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 71, p. 33-39, jan./mar. 2019.

- SABATELLO, Maya. A short history of the international disability rights movement. *In*: SABATELLO, Maya; SCHULZE, Marianne. **Human rights and disability advocacy**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2013.
- SACHS, Ignacio. **A terceira margem**: em busca do ecodesenvolvimento. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 3/4, p. 103-118, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? *In*: SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2013.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SEN, Amartya. **The idea of justice**. Cambridge: Belknap Press of Harvard University, 2009.
- SHAKESPEARE, Tom; WATSON, Nicholas. The social model of disability: an outdated ideology? **Journal of Research in Social Science and Disability**, v. 2, n. 1, p. 9-28, 2002.
- SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 37 ed. São Paulo: Malheiros, 2013.
- SILVA, José Afonso da. O Estado Democrático de Direito. **Revista dos Tribunais**, v. 635, set. 1988.
- SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 135-153, 2009.
- SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**. Cotia: Editora Faster, 2009.
- SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SOLANKE, Iyiola. **Discrimination as stigma**: a theory of anti-discrimination law. Oxford: Hart Publishing, 2017.

SOUZA, Mércia Ferreira de; VIEIRA, Denise Moraes do Nascimento; AVELAR, Kátia Eliane Santos. Perspectivas do Brasil em atingir as metas da Agenda 2030: educação profissional para as pessoas com deficiência. **Revista Augustus**, v. 24, n. 49, p. 1-8, 2019.

SPINIELI, André Luiz Pereira. **O encarceramento inacessível de pessoas com deficiência física como expressão da cascata violatória de direitos humanos**: uma leitura brasileira e interamericana. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2021.

SPINIELI, André Luiz Pereira; CAMARGO, Milena dos Santos. Pessoas com deficiência e a Agenda 2030 da ONU: desafios contemporâneos frente ao direito à educação inclusiva. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 5, n. 13, p. 85-93, 2021.

STIKER, Henry-Jacques. **A history of disability**. Michigan: Michigan University Press, 2002.

THOMAS, Carol. Disability theory: key ideas, issues and thinkers. *In*: BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len. (Orgs.). **Disability studies today**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2008.

TROPP, Linda R. Stigma and intergroup contact among members of minority and majority status groups. *In*: LEVIN, Shana; LAAR, Colette van. (Eds.). **Stigma and group inequality**: social psychological perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

UNESCO. **Education for sustainable development goals**: learning objectives. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197. Acesso em 30 nov. 2022.

VANHALA, Lisa. **Making rights a reality?** Disability rights activists and legal mobilization. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ISBN 978-65-986038-0-9