

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

FÁDIA YASMIN COSTA MAURO

O DIREITO DE SER DIFERENTE: Uma análise do direito à educação inclusiva das
pessoas com deficiência

Belém – PA

2018

FÁDIA YASMIN COSTA MAURO

O DIREITO DE SER DIFERENTE: Uma análise do direito à educação inclusiva das
pessoas com deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos pela UFPA.

Linha de Pesquisa: Direitos Humanos e Inclusão Social.

Orientador: José Claudio Monteiro de Brito Filho.

Belém – PA

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M457d Mauro, Fadia Yasmin Costa.
O DIREITO DE SER DIFERENTE: Uma análise do direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência / Fadia Yasmin Costa Mauro. — 2018.
141 f.

Orientador(a): Prof. Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Instituto de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Direito à educação. 2. Pessoa com deficiência. 3. Inclusão escolar. 4. Direito à diferença. 5. Justiça distributiva. I. Título.

CDD 341.272

FÁDIA YASMIN COSTA MAURO

O DIREITO DE SER DIFERENTE: Uma análise do direito à educação inclusiva das
pessoas com deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da
Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Direitos Humanos pelo PPGD/UFPA.

Belém/PA, 12 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

_____ - Orientador
Prof. Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho
Doutor em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo.
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____ - Examinador
Prof. Dr. Raimundo Wilson Gama Raiol
Doutor em Direitos Fundamentais e Relações Sociais pela Universidade Federal do
Pará
Universidade Federal do Pará (UFPA)

_____ - Examinador
Prof. Dr. Jean Carlos Dias
Doutor em Direitos Fundamentais e Relações Sociais pela Universidade
Federal do Pará
Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA)

*Ao meu pai,
Inspiração desse trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos sempre são um momento de muita emoção para mim. Não é diferente ao escrever os agradecimentos desta dissertação que foram meu último ato antes de considerá-la finalizada.

Gratidão é o ato de ser grato, mas também de expressar o reconhecimento pelas pessoas que nos prestaram auxílio. Esse é o momento solene em que posso discorrer sobre esses dois anos e sobre as pessoas a quem sou grata pela finalização deste trabalho e do fechamento deste ciclo em minha vida.

Há dois anos atrás, estava concluindo minha graduação e preparando meu pré-projeto de mestrado, sem esperanças, contudo, de que efetivamente a vaga seria minha. Afinal, tinha pouco tempo de estudos para a prova e existiam muitos candidatos à vaga ofertada pelo meu brilhante orientador. Fato é, que Deus escreve nossas vidas de maneiras que não poderemos jamais compreender, trilha nossos caminhos e faz com que alcancemos exatamente aquilo que está destinado a nós. E por isso, não há palavras que possam expressar minha gratidão à Ele e a todas as bênçãos que consegui durante a vida, e em especial nesses dois anos de trajetória de mestrado.

Também preciso agradecer à minha família, nada aconteceria em minha vida se não fosse por vocês e pela base de amor e afeto que sempre recebi. Ao meu pai Heraldo, fonte de inspiração deste estudo e de toda minha vida, obrigada pelo esforço depreendido em cada sacrifício. Vejam, meu era pessoa com deficiência e mesmo diante de todas as suas limitações físicas, nunca mediu esforços para me proporcionar todas as oportunidades possíveis desta vida, hoje sei que ele continua fazendo isso lá do céu, me guardando. Todos os meus passos sempre serão inspirados por você, meu velho. Te amo infinito!

À minha mãe Graça, não tenho palavras suficientes que sejam condizentes com a gratidão que sinto, por ter me abraçado e me amado, pelo cuidado comigo desde os meus primeiros passos à formação de meus valores, pela educação inestimável, por todos os “nãos” que recebi, por me ensinar que a vida é difícil e que temos que batalhar por ela, pelos nossos sonhos. Hoje estou aqui, realizando mais um, graças a você. Tudo é e sempre será por você e para você.

Aos meus pais Helena e Eduardo, pelo amor e zelo incansáveis, por acreditarem em meus sonhos mais do que eu mesma, por me incentivarem a alçar

voos mais altos e por estarem comigo a cada escolha, a cada passo dado, por me mostrarem o que é ser humano e o que é ter empatia pelo próximo. Cada página dessa dissertação tem um pouco dos ensinamentos de vocês.

Às minhas irmãs, Giovanna e Fabíola, que me completam e transbordam. Obrigada pelo apoio e incentivo durante minha jornada, por serem minhas conselheiras e me encherem de orgulho de igual modo. Amo vocês!

Aos meus tios, tias, primos, primas, cunhados e demais familiares pelo apoio, seja pelas palavras de incentivo, pelas visitas e principalmente pelo amor que me transmitem, saibam que todos são muito amados por mim.

As minhas amigas, em especial, Amanda Peres, Amanda Cabral, Bianca, Gabriella, Marcela, Marina, Mayara, Monique e Luiza. Vocês abrilhantam minha vida, me refugiam quando tudo parece estar errado, me impulsionam e me fazem um ser humano melhor. Obrigada por todo amor e amizade, saibam que em mim vocês têm alguém para vida toda.

Ao Centro Universitário do Estado do Pará – CESUPA, que nunca deixou de ser minha segunda casa, aos professores que se tornaram amigos, em especial ao prof. Jean Carlos Dias, coordenador do PPGD/CESUPA e prof. Loiane Prado Verbicaro, coordenadora da Escola de Direito por sempre abraçarem meus projetos e me permitirem o suporte acadêmico para realização dos meus trabalhos dentro desta casa. Minha eterna gratidão e admiração a esta Escola de Direito.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, pela acolhida, pela proporção de aprendizado inestimável, pela humanidade do programa e das linhas ofertadas, aqui eu entendi porque precisamos de igualdade de direitos. Gratidão pelos mestres com os quais tive oportunidade de aprender, em especial ao professor Raimundo Raiol, meu segundo pai dentro do mestrado, ao professor Victor Sales Pinheiro, com quem fiz estágio docência e que me oportunizou grandes momentos de aprendizado, entre outros que fazem deste Programa, um patrimônio inestimável.

Aos amigos que ganhei na caminhada do mestrado, Evandro e Romário – tenho certeza que os estudos de vocês serão inestimáveis para os grupos vulnerabilizados. Aos amigos do PPGD/CESUPA, Carla, Heloisa, Camyla, Ana Carolina, Layana e tantos outros que ganhei durante minha caminhada. Também gostaria de agradecer nominalmente ao João, minha duplinha maravilhosa, ao Renan e Yasmin, foi

maravilhoso estar humilhada junto com vocês, vocês são amores que quero levar para vida.

Gostaria de agradecer expressamente também aos profs. Arthur Laércio e Natália Simões Bentes. O primeiro, meu mentor durante a monitoria, eis o momento em que eu descobri o amor pela docência, obrigada. À Nat, não há como mensurar o quanto sua ajuda mudou o curso dos meus planos. Obrigada por me apresentar ao meu querido orientador e toda ajuda na construção do tema, você foi fundamental.

Aos queridos amigos do escritório, Brahim, Camilla, Gabriel, Maiara, Murilo, Rafaela e Victória, que em tão pouco tempo, já fazem parte da minha rotina e trazem leveza aos meus dias, vocês são inestimáveis! Sem esquecer do querido professor, amigo e também coordenador, Adelman, obrigada por acreditar em mim e me dar chance de fazer parte desta família.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos que me foi concedida, contribuição valiosa e incentivo essencial à minha pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Debate e Pesquisa em Estudos Feministas e as minhas alunas que fazem deste um espaço de pesquisa acadêmica e científica séria, mas também o fazem um lar, no qual construímos laços, amizades e podemos encontrar refúgio e sororidade. A minha vida ganhou um significado especial depois deste grupo, obrigada por existirem.

Um agradecimento muito especial à Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB/PA, na figura da presidente Gisele Costa. Quando comecei essa pesquisa também, sabia que não ficaria só no campo teórico, o trabalho na Comissão, engrandeceu não só este estudo, mas a minha vivência humana. Ganhei amigos, experimentei momentos de emoção indescritíveis, conheci escolas e a educação de pessoas com deficiência no nosso estado, conversei com mães, professores, e tudo isto, espero ter passado para a construção dessa pesquisa. Sem vocês, não seria possível, o meu muito obrigada.

Com um carinho especial, agradeço ao meu orientador, Prof. José Claudio Monteiro de Brito Filho. O brilhantismo profissional, capacidade intelectual e seu extenso lattes todos conhecem. Para além disso, tive o privilégio de conhecer alguém justo, extremamente humano, que se preocupa grandemente com seus alunos e incentiva-os a superarem seus limites. Bom, posso afirmar com veemência que tive um orientador, no verdadeiro sentido da palavra, alguém que me corrigiu, mas sempre

me mostrando os caminhos para ser melhor. Alguém que me emprestou livros, mas para além, me mostrou ideias, e de mesmo modo ouviu as minhas, alguém que efetivamente caminhou lado a lado comigo em dois anos de construção deste trabalho e me engrandeceu, não só profissionalmente, mas humanamente também. Admiração é uma palavra que não parece suficiente para ilustrar minha gratidão, mas saiba que o senhor poderá contar sempre comigo. Obrigada!

Gratidão por fim, a todos aqueles que de algum modo contribuíram para existência desse tema, em particular ao grupo que ele se dedica: as pessoas com deficiência. Só quem convive sabe a dádiva que é estar ao lado desses seres humanos, que com suas particularidades, se fazem únicos. A defesa de um direito educacional inclusivo de qualidade para pessoas com deficiência é só uma retribuição de todo amor ao conhecer cada um que passou pela minha trajetória. Sou um ser humano melhor, graças a vocês e a este trabalho.

A todos, o meu muito obrigada!

“A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: não há senão um verdadeiro luxo e esse é o das relações humanas”. (Antoine de Saint-Exupéry)

“A justiça é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade o é dos sistemas de pensamento”. (John Rawls)

RESUMO

A presente pesquisa defende o direito de ser diferente na escola, analisando a perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência, para responder ao questionamento sobre qual a melhor forma de realizá-la dentro da sociedade de modo a promover os ideais de justiça distributiva que garantam em condições de igualdade o direito à educação de pessoas com deficiência. Para responder a esse questionamento, este estudo divide-se em três capítulos. Em primeiro momento faz a definição de elementos-chave como quem é pessoa com deficiência, fenômenos sociais que levam a discriminação, entre outras definições fundamentais a fim de que se responda quem é o destinatário do direito e porque a importância do reconhecimento à diferença. No segundo capítulo, discute o que é educação inclusiva e como esta se realiza, promovendo uma análise crítica dos principais institutos que permeiam a compreensão da temática. Por fim, este estudo faz uma defesa do direito à inclusão escolar, utilizando-se da filosofia política, mais precisamente, da teoria de “justiça como equidade” em Rawls como a que melhor cumpre a ideia de igualdade na concessão de direitos e satisfaz a premissa da educação inclusiva para pessoas com deficiência, e complementa-se com a leitura de Nussbaum das capacidades humanas, permitindo o desenvolvimento escolar desses alunos e, por conseguinte, considerando esses indivíduos a partir de suas singularidades para a concessão de um direito efetivamente justo, pautado na dignidade humana e no respeito à diferença. É um estudo que objetiva discutir a melhor maneira de promover o acesso à educação inclusiva de pessoas com deficiência, para que estas recebam ensino qualitativo e capaz de estimular suas capacidades, apoiado na perspectiva das legislações internacionais e pátrias e das teorias de justiça. A metodologia adotada é eminentemente teórica-doutrinária, utilizando levantamento bibliográfico regional, nacional e também dos referenciais filosóficos adotados na presente pesquisa, com a finalidade de concretizar um estudo científico interdisciplinar e capaz de contribuir com a evolução dos direitos humanos, principalmente voltados à pessoa com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação. Pessoa com deficiência. Inclusão escolar. Direito à diferença. Justiça distributiva.

ABSTRACT

The present research defends the right to be different in the school, analyzing the perspective of the inclusive education of people with disabilities, to answer the question about which is best way to realize it within the society in order to promote the ideals of distributive justice that guarantee on equal terms the right to education of individuals with disabilities. To respond this question, this study is divided into three chapters. It first defines key elements such as who is disabled, social phenomena that leads to discrimination, among other fundamental definitions in order to answer who is the addressee of the right and why is important the recognition of difference. In the second chapter, it discusses what is inclusive education and how it is carried out, promoting a critical analysis of the main institutes that implicate in the understanding of the theme. Finally, this study makes a defense of the right to school inclusion, using political philosophy, from the theory of "justice as fairness" in Rawls as the one that best fulfills the idea of equality in the granting of rights and satisfies the premise of inclusive education for people with disabilities, and is complemented by Nussbaum's reading of human capacities, allowing the school development of these students and, therefore, considering these individuals from their singularities for the ensure of an effectively fair, human dignity and respect for difference. It is a study that aims to discuss the best way to promote access to inclusive education for people with disabilities, so that they receive qualitative teaching and capable of stimulating their abilities, from the perspective of international and national laws and theories of justice. The methodology adopted is eminently theoretical-doctrinal, using a regional and national bibliographic survey and also the philosophical references adopted in the present research, with the purpose of carrying out an interdisciplinary scientific study capable of contributing to the evolution of human rights, particularly to deficiency.

KEYWORDS: Right to education. Disabled person. School inclusion. Right to difference. Distributive justice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CID – CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS

CIDID – CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DEFICIÊNCIAS, INCAPACIDADES E DESVANTAGENS

CIF – CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE

COEES – COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PARÁ

DUDH – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

LBI – LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

LIBRAS – LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

NAEE – NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA

PDEI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

PEI – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

PIDCP – PACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS

PIDESC – PACTO INTERNACIONAL DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

PNE – PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

PROFASS – PROGRAMA DE FORMAÇÃO E ASSESSORAMENTO

SAEN – SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO DO PARÁ

SEDUC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

UPIAS – UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	PESSOA COM DEFICIÊNCIA	23
1.1	PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DEFINIÇÃO, DENOMINAÇÃO E ABRANGÊNCIA.....	24
1.2	FENÔMENOS QUE LEVAM À DISCRIMINAÇÃO: ESTIGMA, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO.....	35
1.3	MINORIAS X GRUPOS VULNERÁVEIS X GRUPOS VULNERABILIZADOS.....	39
1.4	INSTRUMENTOS DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO: REPRESSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS.....	42
1.5	INCLUSÃO, DIFERENÇA, IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E ACEITAÇÃO.....	46
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO: COMO SE PROMOVE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	54
2.1	DIREITOS HUMANOS X DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	54
2.2	O DIREITOS SOCIAL A EDUCAÇÃO E SEU CARÁTER HÍBRIDO.....	58
2.3	INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	63
2.3.1	Exclusão, integração, inclusão	63
2.3.2	Quem são as figuras do Apoio Escolar e do Atendimento Educacional Especializado – AEE?	73
2.3.3	Plano de Ensino Individualizado – PEI	78
2.3.4	Órgãos de fiscalização e de promoção da inclusão escolar no Estado do Pará	80
2.4	AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: EMBASAMENTO, CRITÉRIOS, LIMITES E CASOS CONCRETOS.....	82
3	O DIREITO DE SER DIFERENTE NA ESCOLA: UMA JUSTIFICATIVA FILOSÓFICA À INCLUSÃO ESCOLAR	89

3.1	JUSTIÇA DISTRIBUTIVA E IGUALDADE NA TEORIA DE “JUSTIÇA COMO EQUIDADE” DE RAWLS.....	90
3.2	DIÁLOGO COM DWORKIN, SEN E NUSSBAUM.....	97
3.2.1	Dworkin, a teoria dos recursos e o problema dos Seguros.....	98
3.2.2	Capacidades em Amartya Sen.....	109
3.2.3	O desenvolvimento das Capacidades Humanas em Martha Nussbaum.....	112
	CONCLUSÃO: O DIREITO DE SER DIFERENTE NA ESCOLA.....	122
	REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO

Falar em direito à educação no Brasil, palco de desigualdades econômicas e sociais e de uma extrema diversidade cultural, por si só, é desafiador. Experimente-se adicionar à receita, quando o sujeito a fazer jus a um ensino com igualdade de condições com os demais é pessoa com deficiência. A tarefa, então, passa a ser hercúlea.

Isso porque, os direitos devidos às pessoas com deficiência são alvos histórica e contemporaneamente de controvérsias políticas, sociais, econômicas, bem como são seus titulares objeto de intensa discriminação.

Muito embora esse grupo vulnerabilizado tenha existido e convivido na história da humanidade com os demais membros da sociedade, ditos “normais”, ou seja, que não possuíam deficiências, eram vistos primeiramente assentado em uma ideia de “maldição”, invisibilizados, com proteção inexistente à esparsa, políticas de assistencialismo, e por fim, mais recentemente, de reconhecimentos sofridos por meio de lutas para sua reconhecimento.

De diversas denominações e modelos distintos, ofensivos e opressores como “mongoloides”, “retardados”, com eufemismos tais quais “especiais” e até mesmo ultrapassados como portadores de deficiência, o movimento identitário das pessoas com deficiências galgou seu espaço a partir de intensos esforços e clamores sociais pelo reconhecimento da autonomia, da independência e do direito à inclusão.

Essa discussão se torna mais ferrenha quando adentramos na concessão de direitos fundamentais, com ênfase em direitos sociais, como saúde, educação, previdência, que necessitam de legislações mais inclusivas e adequadas a promover o acesso efetivo a esses bens de grupos há tanto marginalizados, e que precisam muitas vezes, de uma diferenciação “positiva”.

É com o fim da Segunda Guerra Mundial e criação da Organização das Nações Unidas que se iniciam os debates acerca da proteção internacional dos direitos humanos e da ideia de que todos os indivíduos devem possuir um grupo mínimo de bens essenciais à sua existência, vislumbrando-se a proteção das minorias e grupos vulneráveis e o respeito às diferenças, como medida de dignidade humana.

Nesse cenário começam a criar-se normas internacionais protetivas, políticas internas de inclusão e o surgimento das chamadas “ações afirmativas” no sentido de garantir proteção jurídica de grupos vulnerabilizados, dentre eles, pessoas com

deficiência, para que fossem criadas condições adequadas ao livre exercício de direitos e bens, em igualdade de condições com outros membros da sociedade.

Desta feita, com a criação das convenções e tratados acerca dos direitos da pessoa com deficiência, cada vez mais a igualdade foi sendo reconhecida, não só no plano formal, como também no material, a exemplo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada pela ONU em 2007 que ressignifica a pessoa com deficiência e o tratamento que deve ser para esta destinado, pautado na autonomia e independência.

No contexto brasileiro, é possível depreender que o Estado, de uma forma geral vem reconhecendo ao longo dos anos a necessidade da efetivação e promoção dos direitos das pessoas com deficiência em condições de igualdade, por intermédio da assinatura das convenções e tratados sobre o tema e da internalização dessas normas.

A própria Constituição Federal de 1988 já se preocupava em atender aos anseios da época, mudando a roupagem e visibilidade até então concebida acerca das pessoas com deficiência – em que pese a utilização do termo “portadores de deficiência” não seja atualmente mais adequada, como será objeto de discussão posterior neste trabalho – elevando esse grupo a uma condição de detentores de direitos, tais quais toda e qualquer pessoa, abandonando-se ideais de segregação social desses indivíduos.

Nesse ínterim, várias foram as Leis Federais que cuidaram dos direitos desse grupo vulnerabilizado, como Lei nº 8.899/94 sobre o passe livre em transportes coletivos interestaduais, Lei nº 10.436/02 que cuidava da Língua Brasileira de Sinais, entre tantas outras. Ainda assim, inexistia um instrumento normativo que condensasse em si, todos os bens e direitos necessários para garantia da igualdade das pessoas com deficiência.

Com a Convenção da ONU, ratificada em 2008 pelo Brasil, e os anseios políticos e sociais por uma legislação inclusiva, tem-se a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, na forma da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, instituída com o objetivo, nos termos do art. 1º, a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Coaduna, portanto, vários bens e direitos necessários à inclusão e a igualdade, como saúde, transporte, lazer, cultura, capacidade civil, etc.

Dentre os direitos e liberdades fundamentais que devem ser garantidos em condições de igualdade está o direito à educação, previsto a partir do art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que preconiza a educação enquanto direito fundamental a ser promovido de forma inclusiva, em todos os níveis de ensino, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos. Ainda, assinala que constitui dever não só da família, como do Estado e da sociedade como um todo.

Dito isso, é importante ressaltar que o reconhecimento da educação enquanto um direito basilar e fundamental à pessoa com deficiência nem sempre foi de pacífica aceitação. Ao contrário, há um decurso histórico de segregação social e inabilização desses indivíduos.

Com um passado de exclusão, as pessoas com deficiência eram vistas como seres inferiores e inaptos a receber qualquer tipo de ensino ou ainda frequentar escolas, sendo alijadas do convívio social e do gozo de oportunidades enquanto sujeitos de direito e, conseqüentemente, relegadas a casas ou instituições de caridade. Eram vistas unicamente como doentes e incapazes de ter qualquer prospecto de plano de vida, a não ser àqueles pensados pelos familiares – virtuosos apenas pelo fato de “manter” um filho ou filha nessa condição.

Já em um segundo momento, a educação destinada às pessoas com deficiência era de cunho integrativo. Integração em um sentido de adequação, no qual é dever do aluno adequar-se à sociedade e ao restante da classe regular. Quando não conseguiam esse feito, eram segregados a uma educação especial que não permitia o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades e que promovia uma divisão entre crianças “normais” e “com deficiência”, produzindo uma criação estigmatizada e, como consequência, disseminando uma ideia da anormalidade na diferença.

Em superação a essa prática, um novo momento, a inclusão escolar ganha força na década de 90, e vem revolucionar e quebrar com o pensamento de que crianças com deficiência não poderiam frequentar a escola regular junto àquelas que não as possuem.

Incluir significa, portanto, ultrapassando a ideia integrativa, que o aluno com deficiência tem direito a uma educação de qualidade, dentro do ensino público regular, em convivência com os demais alunos, dispondo do mesmo programa, calendário acadêmico, recebendo atenção dos mesmos professores, para assim, ocorrer o pleno

crescimento e potencialização de suas capacidades, permitindo a expansão de suas oportunidades dentro da sociedade, bem como a socialização igual.

A maior preocupação dentro do campo jurídico é precisamente em como alcançar essa “igualdade justa” e, por conseguinte, aplicar eficazmente o princípio da igualdade na concessão de bens e direitos aos mais variados grupos. O controverso é, portanto, determinar quando se deve tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual. (FÁVERO, 2007, p. 68-69).

A inclusão, portanto, permite a ideia de criação de políticas e normas jurídicas de proteção para efetivar a isonomia e os direitos desse grupo vulnerabilizado, dentro e fora de sala de aula nas escolas, bem como tratar tais questões como sendo efetivamente do âmbito de direitos humanos, possibilitando, sobretudo situações onde a discriminação será possível, quando de cunho positivo, a exemplo das ações afirmativas enquanto instrumentos de acesso à educação.

Desta feita, a perspectiva da inclusão privilegia em dois níveis o reconhecimento de direitos sociais pelas pessoas com deficiência: 1) ultrapassa a ideia da anormalidade e da deficiência tida como uma doença, algo a ser curado, amenizado e adequado socialmente, para a constatação de que esse grupo é tão detentor de direitos como os demais membros da sociedade, e que possuem potencialidades, independente de suas diferenças; 2) realiza a justiça distributiva da maneira mais adequada – ou seja, distribui bens e direitos aos membros dentro de uma sociedade de forma equânime, dá a todos o que é preciso, não necessariamente em parcelas iguais.

Essa segunda premissa parte de uma análise da teoria de “Justiça como Equidade” de Rawls, contida em “Uma teoria de Justiça” de 1973, baseado na ideia de que em uma sociedade razoavelmente organizada e alinhada para a cooperação social há dois princípios que norteiam as instituições jurídicas, bem como a concessão de bens, quais sejam: a igualdade nas liberdades e o princípio da diferença. Estes, fundamentais para compreender a perspectiva de justiça distributiva e porque esta se perfaz no direito fundamental à educação inclusiva de pessoas com deficiência.

E essa conclusão, já colocada ao início do texto, faz-se indispensável, visto que justifica, desde logo, uma explicação: a criação de mecanismos que possibilitem aos integrantes dos grupos vulnerabilizados, dentre eles o composto pelas pessoas com deficiência, um acesso ou condições diferenciadas, não implicam em promoção

de privilégios ou regalias, e sim, a viabilização de possibilidades para o exercício de direitos e para o acesso aos bens valiosos da vida em igualdade com os demais.

Eis o eixo que o presente estudo pretende pesquisar e desvendar, que é: De que maneira a educação inclusiva deve ser promovida para assim atender a melhor ideia de justiça distributiva que garanta em condições de igualdade os direitos da pessoa com deficiência?

Desta feita, surgem alguns questionamentos, que devem ser aqui entendidos como questões norteadoras deste ensaio: quem são as pessoas com deficiência? É possível ser diferente e, ainda assim, ter direito à igualdade? Qual será a melhor maneira de garantir a educação inclusiva para que pessoas com deficiência gozem de igualdade de direitos com outros sujeitos e recebam ensino de qualidade capaz de estimular suas melhores capacidades e habilidades, conforme o art. 27 da Lei nº 13.146/15? O que seria necessário para executar essa ideia? Como é possível justificar filosoficamente o direito à diferença e a concessão do fundamental para constituição de planos de vida?

Entendemos, desde logo, que o melhor modelo para a realização da educação para pessoa com deficiência nos moldes inclusivos é associando a legislação existente, e justificando-a a partir da perspectiva de justiça distributiva rawlsiana como a que melhor sustenta a concessão de direitos fundamentais sociais – *in casu*, a educação – dentro de uma conjuntura de sociedade ordenada e justa, onde todos têm direito de dispor da igual cidadania e dos mesmos bens primários, independentemente de quais sejam suas características subjetivas e seus planos de vida.

É um estudo que se justifica, pela tentativa de demonstrar como a inclusão educacional às pessoas com deficiência é, não só o reconhecimento da igualdade e não discriminação no gozo e efetividade no acesso aos direitos pertencentes a esse grupo vulnerabilizado, mas também, uma realização da ideia de justiça distributiva como pretendida por Rawls, onde todos possuem acesso a bens primários – ditos direitos fundamentais – independente de suas subjetividades.

Em relação aos objetivos, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar qual a melhor maneira de promover o acesso à educação inclusiva para pessoas com deficiência, que garanta que estas gozem de igualdade de direitos com outras pessoas e recebam ensino de qualidade capaz de estimular suas melhores capacidades e habilidades, perfazendo-se assim, uma noção de justiça distributiva.

Dentre os objetivos específicos, debateremos acerca da evolução dos direitos da pessoa com deficiência, da criação dos mecanismos legais internacionais e regionais de proteção dos direitos humanos desses indivíduos, a definição e abrangência do grupo com o qual este trabalho se preocupa, dentre outras questões relevantes ao entendimento e resolução do problema, bem como estas vêm sendo tratadas dentro do ordenamento jurídico pátrio, com ênfase no Estatuto da Pessoa com Deficiência e suas disposições.

Examinaremos também acerca do Direito à Educação, sua previsão constitucional, e sua extensão às pessoas com deficiência, promovendo o debate acerca da dinâmica educação especial vs. educação inclusiva, e como esta última se realiza, de acordo com as disposições normativas mais recentes, dentro do ensino público e com qualidade.

Contrastaremos os posicionamentos doutrinários e legais acerca do acesso à educação inclusiva das pessoas com deficiência, fundamentando filosoficamente o direito à diferença, determinando, assim, a melhor maneira de contribuir para efetiva fruição do direito à educação por esses indivíduos, com ensino de qualidade que lhes permita a capacitação e a elevação de suas oportunidades e habilidades.

Para o desenvolvimento da presente dissertação, a metodologia eleita está sedimentada na pesquisa bibliográfica, com teor eminentemente teórico-doutrinário e análise dos referenciais selecionados como guia de análise do problema. Nesse sentido, será necessário um estudo do conjunto da obra de John Rawls, em especial de “Uma Teoria da Justiça”, obra na qual referido autor consolidou sua Teoria da Justiça como Equidade, que apresenta a melhor solução à questão da justiça distributiva enquanto fundante dos ideais de justificação de direitos humanos, dentro de uma perspectiva de inclusão social.

Além do referencial teórico básico, cada etapa do trabalho exigirá a análise de referenciais específicos, como o estudo da evolução dos direitos da pessoa com deficiência, que faremos por meio da análise de convenções e tratados acerca do tema, bem como da própria legislação pátria.

Também, para conseguir alcançar definições sobre o que é pessoa com deficiência e outras importantes ao Estudo, buscaremos em teóricos relevantes sobre o tema como Sasaki, Fávero, Piovesan, e também no tocante ao estudo das ações afirmativas, referenciais que embasam a noção destas não só enquanto justiça compensatória, mas também enquanto justiça distributiva de direitos a esses grupos

vulnerabilizados, como “Ações Afirmativas” de Brito Filho, para demonstrar a possibilidade de utilização desses mecanismos como meio de discriminação “positiva”.

Também utilizaremos dos estudos de Dworkin, Amartya Sen e Nussbaum para sustentar a ideia complementar de justiça distributiva e distribuição de bens e direitos dentro de uma comunidade política e porque pessoas com deficiência devem ter acesso diferenciado no tocante ao direito à educação, segundo as considerações de suas singularidades.

Por tudo, o objetivo é realizar uma pesquisa de caráter científico, que supere a mera dogmática jurídica, buscando na teoria do direito e em ramos interdisciplinares como a Pedagogia, Sociologia, Ciência Política, e outros, soluções capazes de determinar a melhor maneira para contribuir ao efetivo gozo do direito à educação inclusiva pelas pessoas com deficiência e, por conseguinte, as respostas para a problemática apresentada.

No intuito de responder a esses questionamentos, no primeiro capítulo serão traçadas definições importantes ao estudo proposto, como pessoa com deficiência, os fenômenos psicológicos que levam à discriminação, a diferença entre minorias, grupos vulneráveis e vulnerabilizados, diferença, identidade, reconhecimento e aceitação, todas essas acepções fundamentais ao desenvolvimento da problemática, pois, situam o contexto histórico, social, cultural, político e econômico em que se contextualiza este trabalho.

No segundo capítulo debateremos a respeito da educação inclusiva e como esta é realizada de maneira plena, efetiva, acessível. Serão abordadas questões como o Atendimento Educacional Especializado – AEE e profissional de apoio escolar como complementares à ideia do ensino inclusivo, bem como a superação de barreiras físicas e atitudinais na escola. Ainda, como ações afirmativas podem ser um instrumento de igualação no tocante à educação.

No terceiro e último capítulo faremos, finalmente, um embasamento teórico e filosófico do direito à diferença, no sentido que a pessoa com deficiência deve ter acesso aos mesmos bens e direitos que os demais, em virtude de sua condição de pessoa humana, sem discriminação, e que este fato justifica muitas vezes a desigualação, com o fito de garantir essa disposição. E também como defender essa posição é uma justificativa que melhor realiza a ideia de justiça distributiva. Para tanto, analisaremos a teoria de Justiça como Equidade em John Rawls e, subsidiariamente,

autores que com ele dialogam, como Ronald Dworkin, Amartya Sen e Martha Nussbaum.

Por fim, serão apresentadas as próprias considerações finais da autora deste texto a partir das perspectivas obtidas ao longo da construção deste trabalho, com a finalidade de proporcionar ao leitor um olhar mais solidário e inclusivo sobre pessoas com deficiência, do direito à diferença, trazendo ainda assim, uma análise jurídica para contribuir ao debate acadêmico de direitos humanos de grupos vulnerabilizados.

1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste primeiro momento, é indispensável à temática proposta nesta dissertação dispor a respeito de algumas definições; é preciso entender o grupo com o qual se está trabalhando, bem como sua abrangência e outros termos que serão de uso corrente no texto, e que assim, desde logo, precisam ser contextualizados a discussão.

Trabalharemos com definições e não conceitos, pois, em que pese pareçam sinônimos, o segundo coaduna em si uma ideia de fechamento ou encerramento de uma dada concepção, o que não se pretende neste estudo. As definições aqui, portanto, trazidas, são de construção constante, não só social ou filosófica, mas também de movimentos identitários, como o da pessoa com deficiência.

A escolha de começar delineando o grupo a ser tratado deve-se a uma vastidão de instrumentos normativos pátrios e internacionais que contemporaneamente, têm visado a criação de mecanismos para a proteção das pessoas com deficiência, assim, necessário se fez a identificação dos componentes desse grupo o mais precisamente possível.

No mundo, há uma estimativa de que 10% da população seja composta por pessoas que tenham algum tipo de deficiência (LUNA, 2007), um número certamente expressivo e que merece o reconhecimento e proteção que são devidos.

No Brasil, o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2010 apresentou que 45,6 milhões de pessoas declararam possuir ao menos um tipo de deficiência, seja do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual.

Em 2018, o IBGE liberou dados que comprovam que 6,7% da população brasileira é pessoa com deficiência, reduzindo os percentuais do Censo de 2010, que apontavam 23,9%. Isso pode ser explicado pelas mudanças de critérios avaliativos, onde passou-se a considerar “o grau de dificuldade em domínios funcionais centrais para participação na vida em sociedade” (IBGE, 2018, *online*), convergindo-se para os ideais presentes da Convenção da ONU, como veremos à frente.

Todavia, em que pese a existência de dados quantitativos e qualitativos, a existência de pessoas com deficiência nem de longe historicamente foi pacífica, estas sofrem com um passado de exclusão, alijamento social. Isso porque, os direitos a que fazem jus, sempre foram alvos histórico e contemporaneamente de controvérsias

políticas, sociais, econômicas, psicológicas e cognitivas. E, muito embora sempre tenham coexistido na história da humanidade, pessoas com deficiência e aquelas outras que não as possuem, a proteção desse grupo vulnerabilizado foi de inexistente à esparsa e por fim, mais recentemente, de reconhecimentos sofridos por meio de lutas pelo reconhecimento da igualdade e inclusão.

Assim, é preciso delinear os sujeitos componentes desse grupo, para não incorramos em uma identificação que restrinja demais os indivíduos que se encaixem nas premissas, para não existir a possibilidade de excluir do âmbito de proteção das normas fundamentais, pessoas que delas precisam para ter acesso a bens e direitos valiosos.

Por outro lado, não se pode ter um grupo demasiado elástico, visto que ampliar demais os sujeitos protegidos pode conseqüentemente desproteger os integrantes do grupo que mais precisam de suporte para ter seus direitos respeitados, em prol de quem não tem necessidade desse arcabouço protetivo. (BRITO FILHO, 2014, p. 78).

Portanto, nas seções que seguem, a empreitada será a de delimitar não só o grupo com o qual se está trabalhando, mas também outras definições indispensáveis à discussão e a própria proteção das pessoas com deficiência.

1.1 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DEFINIÇÃO, DENOMINAÇÃO E ABRANGÊNCIA

É válido afirmar que na história da humanidade, violações de direitos humanos sempre foram pautadas na dicotomia do “eu *versus* o outro”, no qual a diferença era capaz de fundamentar a ofensa à direitos, ou até mesmo sua retirada. Ser diferente do “padrão normal” era o suficiente para ser considerado menos em dignidade, concessão de direitos e até mesmo, um alvo para as maiores atrocidades já cometidas pelo homem.

Assim, é possível sustentar que a história da compreensão e reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos abrange quatro fases muito distintas entre si e no tempo: a primeira revelava a intolerância, concebendo-se tais indivíduos como castigos divinos, pecados, aptos ao sacrifício; uma segunda com um tom de invisibilidade, de exclusão social; o terceiro momento marcado pelo caráter assistencialista de ser “portador” de uma doença a ser curada; e por fim, bem recentemente, uma ótica inclusiva, orientada pelos novos paradigmas de direitos

humanos, movimentos identitários de aceitação social, e eliminação de barreiras físicas e atitudinais.

Em eras mais arcaicas, a pessoa com deficiência era sacrificada, muitas vezes pelo entendimento de que nascia diferente ou com deficiência por intermédio de castigos divinos, ou porque não seria forte suficiente para vida em sociedade como no Código de Hamurabi ou Grécia Antiga, principalmente Esparta, onde estimulavam-se ideais de virilidade, perfeição humana e força.

Após, quando não mais ocorrera essa prática, este grupo ainda continuava sofrendo com estigmas sociais, ou pela crença de que eram pessoas inaptas para quaisquer atividades cotidianas, seja pelo simples desconforto e repúdio em aceitar “o diferente”, relegando-as a uma condição de invisibilidade, de vergonha. (BRITO FILHO, 2014).

Na era cristã, a deficiência antes atrelada a noção de maldição, impureza, passou a ser vista com olhos de misericórdia, algo digno de pena e desonra, e então iniciaram-se práticas assistencialistas de “amparo” e ao mesmo tempo, de isolamento desses indivíduos do restante da sociedade. (RESQUE, 2014)

Nota-se que a exclusão social e a rejeição da pessoa com deficiência em sua grande parte, refletiu a ideia de incapacidade para a realização de atividades produtivas. Esse cenário começa a mudar durante a Idade Moderna, não só com o surgimento daquilo que podemos apontar como as primeiras bases dos direitos humanos, mas também por conta do avanço tecnocientífico, que acabou impulsionando uma série de inventos e ferramentas dispostas a auxiliar na superação das deficiências. (RESQUE, 2014, p. 30)

Nesse momento, tem-se o surgimento do Iluminismo do século XVIII e ideais liberais que culminam com explosão da Revolução Francesa (1789-1799), Independência dos Estados Unidos da América (1776) e que forneceram as bases para elaboração de documentos que consideravam a existência de direitos fundamentais e basilares destinados a toda humanidade, alicerçado nas perspectivas de liberdade, fraternidade e cidadania.

Em 1919 é instituída a Organização Internacional do Trabalho (OIT) que põe fim a Primeira Guerra Mundial, como uma parte do Tratado de Versalhes, e que visava uma legislação internacional sobre direito do trabalho que garantisse o mínimo de humanidade nas relações trabalhistas – principalmente em vistas da Revolução

Industrial – o que representou um marco na instituição de direitos sociais e internacionalização de direitos humanos. (RESQUE, 2014)

Porém, é com o fim da Segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas – ONU, e outras entidades, como o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, que os direitos humanos e a dignidade da pessoa humana passam efetivamente a ser postos em perspectiva; tratados com prioridade ante outros direitos e práticas, ocorrendo uma intensa internacionalização desses direitos humanos, e uma visão de que constituiriam de respeito fundamental e basilar.

Passa-se então a uma visão mais humana e protecionista das pessoas com deficiência, criando-se a noção de que tais indivíduos merecem gozar dos mesmos bens e direitos necessários a uma vida digna, igualmente aos demais membros de uma sociedade (BRITO FILHO, 2014).

Portanto, nessa quarta “etapa”, interessa a relação do indivíduo com o meio, enquanto construção coletiva, que aponta um dever do Estado e também daqueles que o compõem, de eliminar barreiras que impeçam o acesso pleno e efetivo da pessoa com deficiência aos bens e direitos necessários para uma vida digna, sejam estes obstáculos de natureza física, cultural, social, para que assim ocorra o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, com participação e autonomia. Piovesan (2012, p. 47) aduz que “De “objeto” de políticas assistencialistas e de tratamentos médicos, as pessoas com deficiência passam a ser concebidas como verdadeiros sujeitos, titulares de direitos”.

Mas quem são as pessoas com deficiência?

Diversos documentos internacionais a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, bem como Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais preconizavam a igualdade e a não-discriminação no gozo de direitos, independente de raça, cor, sexo, língua, religião ou qualquer outra característica subjetiva de um indivíduo, assegurando-se a proteção das “minorias”.

A Organização das Nações Unidas – ONU publica em 1975 a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral e que definia pessoa com deficiência em seu artigo I, segundo a ideia de que:

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de

uma vida social normal em decorrência de uma deficiência congênita ou não em suas capacidades físicas ou mentais

Esse documento, todavia, ainda contava com uma definição de traços fortes de pejorativismo e carregados no assistencialismo, e que todas as pessoas do grupo constituiriam um mesmo bloco. Já na década de 90 têm-se a adoção pela ONU do termo portadores de deficiência.

Subsequente a isso, com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, tem-se um documento internacional voltado a não-diferenciação no gozo de direitos desses grupo e adoção do termo “portadores de deficiência”. Assinada na Guatemala em 1999, e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, definiu deficiência como “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Essa convenção, todavia, em que pese ser um passo em relação à eliminação da discriminação e aceitação da diferença e da igualdade, não só formal, mas de cunho material – em dois níveis: socioeconômico e reconhecimento da diferença de identidades – não é o mais relevante atualmente, visto a própria mudança paradigmática na percepção das pessoas com deficiência.

Assim, o grande documento para a identificação e celebração da deficiência enquanto questão de direitos humanos é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU assinado em Nova Iorque em 30 de março de 2007 e ratificado pelo Brasil por intermédio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O artigo 1º dessa Convenção assim dispõe:

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 igualdades de condições com as demais pessoas.

A Convenção da ONU é inovadora em muitos aspectos, sendo uma resposta da comunidade internacional aos anos de discriminação, exclusão, desumanização sofridos pela pessoa com deficiência, uma mudança de perspectiva que compreende

um novo papel ao diferente. Assim, a todos é devido o arcabouço de bens e direitos para que seja possível alçar potenciais, habilidades e realizar planos de vida.

Essa definição é importante, porque deixa para trás alguns estigmas, indicando qual a denominação adotada pela ONU, que é “pessoa com deficiência”, o que, a propósito, representa a identificação desse próprio grupo, a partir do movimento “Nada sobre nós, sem nós”, contra denominações discriminatórias, inferiorizantes e excludentes como “retardados”, “mongoloides”, “incapazes”, ou ainda, eufemismos que não expressam fidedignamente sua condição como “especiais”, “excepcionais”, entre outros, deixando para trás uma ideia de “politicamente correto”, e galgando posições políticas identitárias, participativas e libertadoras de preconceitos históricos.

Ademais, outra inovação fica a cargo do reconhecimento explícito de que o meio em que se insere a pessoa com deficiência, seja ele o meio ambiente, cultural ou social pode ser uma causa ou ainda um fator de agrave da própria deficiência, em virtude de barreiras, sejam estas físicas ou sociais (PIOVESAN, 2012).

A própria Constituição Federal de 1988 preocupou-se em mudar a roupagem e visibilidade até então concebida acerca das pessoas com deficiência, com a adoção do termo “portador de deficiência” para então elevar este grupo a uma condição de detentores de direitos, e conseqüentemente, aderindo a necessidade de se abandonar ideias de segregação social. Sobre o tema, discorre Marques da Fonseca (2012, p. 22):

A Constituição de 1988 adotou a expressão “pessoa portadora de deficiência” em consequência da forte movimentação do segmento à época da Assembleia Constituinte. Pretendiam os ativistas da causa, naquela ocasião avançar em face do que legislação brasileira até então expressava em palavras como “inválidos”, “incapazes”, “pessoas deficientes”. Friso que não se trata apenas de palavras indesejáveis, mas o que nelas se faz nefasta foi a ideia de que os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais acarretavam imediata exclusão dos cidadãos que os apresentavam, sendo-lhes dedicada, quando muito, uma atenção meramente assistencialista e insuficiente mesmo para lhes garantir condições mínimas de dignidade, autonomia e independência.

Entretanto, o termo “portador de deficiência” é abandonado a partir da Convenção da ONU, e também em virtude de o próprio movimento das pessoas com deficiência entender que não se porta uma deficiência, você a tem. Não se trata de uma condição médica, com uma imperfeição ou defeito. Até porque, segundo Fávero

(2004, p. 24) “não se pode dizer que pessoas sem deficiência são pessoas... perfeitas”.

Por mais que a terminologia tenha sido inicialmente pensada no intuito de abandonar identidades sociais pejorativas, a ideia de portar ou ser portador de algo não prioriza a pessoa, e sim o que ela “carrega”, não se adequa às deficiências, que são diferenças que não podem ser deixadas de lado, e nem devem ser consideradas com um viés médico de doença e sim como uma verdadeira identidade. Com isso, o termo “pessoa com deficiência” é hoje o escolhido para denominar esse grupo, pois representa o reconhecimento mundial e identitário da diferença.

E mais, a escolha do termo “pessoa com deficiência” deve-se em grande medida aos próprios princípios que norteiam a Convenção da ONU e os documentos internacionais e pátrios que a ela sucedem, levando-se em conta principalmente a questão da autonomia da pessoa com deficiência, sua emancipação social, associando medidas assistencialistas a políticas públicas que assegurem aos participantes deste grupo vulnerabilizado a “direção de suas vidas e o gozo pleno de seus direitos humanos básicos” (MARQUES DA FONSECA, 2012, p. 23).

É, portanto, a ideia de que “pessoa com deficiência” é um “conceito” social em construção resultante da interação de pessoas com restrições ou obstáculos que impeçam a plena e efetiva participação em sociedade, de maneira inclusiva, e em igualdade com os demais cidadãos. (PIOVESAN, 2012). A deficiência assim, não deve ser vista como algo intrínseco do indivíduo, como pejorativo ou algo a ser curado, mas sim com viés de autonomia participativa na vida social, inclusão e igualdade.

É importante, todavia, diferenciar pessoa com deficiência de outro grupo, mais abrangente, que é o constituído pelas pessoas com necessidades especiais – PNE. Brito Filho dispõe que (2014, p. 77):

São pessoas com necessidades especiais todas aquelas que, em dado momento, de forma permanente ou temporária, às vezes somente pela falta de mínimos recursos financeiros para correções, têm dificuldades ou restrições de acesso a determinados bens, direitos, oportunidades e/ou espaços.

Pessoas com necessidades especiais, portanto, são aquelas que vivenciam em algum momento da vida, mesmo que de forma temporária, ou ainda permanentemente uma limitação ou dificuldade para acesso a bens e direitos, ou

ainda espaços físicos não bem estruturados, entre outros, mas que não necessariamente possuem uma deficiência.

As pessoas com necessidades especiais são as atingidas por deficiências ou incapacidades e se encontram em situação de desvantagem, em face das adversidades decorrentes de estruturas físico-ambientais e também aquelas cuja mobilidade é reduzida. (RAIOL, 2008, p. 35)

Assim, uma mulher grávida pode ser considerada uma PNE, em virtude que durante nove meses de gestação, experimenta algumas limitações em consequência de uma condição, por exemplo, principalmente se a gravidez for de risco. Ou ainda, um idoso também pode ser considerado pessoa com necessidades especiais, visto que acaba por possuir certas limitações, dificuldades de deambulação – andar, subir escadas, ver ou ouvir, e demanda tratamento especial e adequação nos espaços para facilitar seu acesso.

Outro exemplo é uma pessoa que, por ter um grau acentuado de miopia, e por não possuir com recursos financeiros suficientes para tratar de sua condição, tem grandes dificuldades de enxergar. Nesse caso, as restrições sofridas por esta pessoa em relação a igualdade de acesso a bens e direitos, como ao estudo, com as demais pessoas, poderiam ser sanadas por meio do uso de lentes corretivas ou ainda, com uma cirurgia. (BRITO FILHO, 2014).

Todavia, dados os exemplos acima, tais pessoas não podem ser chamadas de pessoa com deficiência, pois esta denominação é mais restrita àqueles que têm deficiência física, sensorial, intelectual, etc. Assim, a pessoa com deficiência pode ser considerada como uma “espécie” dentro de um “gênero” que é composto com o grupo de pessoas com necessidades especiais. Deste modo, a pessoa com deficiência, terá necessidades especiais, mas o inverso não necessariamente será válido.

E como é possível chegar à aceção de pessoa com deficiência até então delineada? A Organização Mundial da Saúde, em 2011 produz o *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*, adotando um modelo chamado biopsicossocial que representa o que entende por um equilíbrio viável entre dois modelos: o médico e o social.

O primeiro destes, o modelo médico, em voga muito a partir da década de 60, enfoca a deficiência como uma experiência do corpo que deve ser “combatida” com tratamentos na área da saúde, algo a ser tratado e somente com a cura completa há

uma condição ideal para que pessoas com deficiência possam, finalmente, exercer seus direitos (WERNECK, 2004).

Esse tipo de modelo compreende a deficiência como um processo biológico, como decorrente de um processo lógico e natural do corpo lesionado; lesão esta adquirida por meio de doença, e sendo a deficiência então, uma incapacidade física, o que implicaria aos indivíduos que dela sofrem uma quantidade numerosa de percalços e dificuldades sociais. E, portanto, delineada enquanto condição orgânica, a deficiência precisa ser sanada, desde intervenções no corpo, e se não for possível, para então se promover o seu melhor funcionamento, diminuindo obstáculos sociais.

O modelo médico parte da premissa implícita de que 'quanto mais perto do bom funcionamento estiverem a visão, a audição, o intelecto e o sistema motor de uma pessoa, mais direitos ela vai adquirindo como cidadã'. Ainda segundo este modelo, quanto mais comprometido física, intelectual ou sensorialmente for uma criança, um adolescente ou adulto, menos direitos humanos e constitucionais ele ou ela pode ter e exercer. (WERNECK, 2004, p. 16).

O documento mais importante nesse sentido de conceituação que o modelo médico implica é denominado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) – um manual classificatório de consequências das doenças, como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID), que é disponibilizado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, que tem como fito elencar e dispor acerca das condições de saúde que decorrem de doenças. A CIDID, nesse sentido, desde 1976 oferece concepções acerca de deficiência, incapacidade e desvantagem. (FRANÇA, 2013).

Deficiência (Impairment): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. “Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão”. Nessa perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo.

Incapacidade (Disability): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência.

Desvantagem (Handicap): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das

atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social. (FRANÇA, 2013, p. 60-61).

Na década de 80 a OMS ainda publica um catálogo oficial de lesões com o objetivo de sistematizar uma dada linguagem biomédica relativa às lesões e deficiências: a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH), no qual se estabelecería uma consequência lógica entre doença, lesão, deficiência e *handicap*. (DINIZ, 2007).

Há um retrocesso, no sentido de associar a lesão, a deficiência e o *Handicap* ou desvantagem, pois vinculavam-se a ideia de doença categorizada pela CID. Assim, a deficiência seria uma consequência de uma dada lesão no corpo de alguém considerado “anormal”, resumindo-se a deficiência então, a uma questão biomédica.

O modelo médico da deficiência carrega consigo um problema enorme: tem sido responsável, em grande medida, pela resistência social em aceitar a imperiosidade de mudanças estruturais e atitudinais para incluir as pessoas com deficiência, para que estas possam efetivamente ter condições de buscar seu desenvolvimento pessoal, social, educacional, etc., deixando para trás uma concepção de que sendo a deficiência um problema, bastaria o fornecimento de algum serviço para sanar a questão, quando na verdade, há uma rede muito mais complexa a ser desenvolvida e pensada. (SASSAKI, 1997).

Em contraposição, temos o modelo sociológico ou social da deficiência, que surge na tentativa de superação da ideia do modelo médico, tendo origem nos estudos de Paul Hunt (DINIZ, 2007), sociólogo e pessoa com deficiência, a partir da década de 60 desenvolve o entendimento da deficiência partindo da ideia de estigma desenvolvida por Erving Goffman (1988) que entendia que os corpos dos indivíduos são espaços demarcados por sinais e que estes antecipam os papéis a serem exercidos por estes. Ou seja, é a interpretação da deficiência como algo discriminado socialmente.

Esse modelo, portanto, objetiva mudar essa perspectiva, entendendo a deficiência como um tema de direitos humanos e de desenvolvimento inclusivo, visto que a própria discriminação sofrida por esse grupo vulnerabilizado tem resultado da construção social da diferença como algo negativo, a ser “combatido” e “curado”.

Nesse contexto, também “nasceu a UPIAS -*The Union of the Physically Impaired Against Segregation* – entidade responsável pela concepção de deficiência

como um fenômeno de natureza social”. (FRANÇA, 2013, p. 62). Foi a primeira a ser organizada e gerida por pessoas com deficiência e para estas.

Nesse segundo modelo, a deficiência é vista como um fator adicional para que uma pessoa adulta conquiste autonomia e seja um sujeito de todo e qualquer direito, participando ativamente das decisões de sua comunidade política e nação. A lesão assim, não pode ser vista como um fator limitador da vida social do indivíduo.

Segundo Débora Diniz (2007, p. 17) “para UPIAS, a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória”

As principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social. (FRANÇA, 2013, p. 62).

Assim, o modelo social visa ultrapassar algumas ideias como integração, normalização da pessoa com deficiência, para dar espaço a outros, como autonomia, independência e empoderamento.

Autonomia como a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando-se a dignidade da pessoa que o exerce; independência como um modo de decisão cabível unicamente ao indivíduo, sem a dependência de outrem; e principalmente, o empoderamento, que revela o uso do poder pessoal ou da força interna de cada um, para fazer escolhas e decisões, poder este que não é outorgado, que é inerente a cada um desde o seu nascimento. (SASSAKI, 1997).

Assim, o empoderamento, conceito “traduzido” da palavra do inglês “*empowerment*”, muito ligado a movimentos feministas, não deve ser de uso exclusivo destes, porque sua ideia é muito mais abrangente, é justamente o uso desse poder identitário, para promoção de conscientização social, tomada de poder e influência, para assim, efetivamente realizar mudanças na ordem política, econômica, cultural e social do contexto no qual se inserem os grupos vulnerabilizados, dentre eles, pessoas com deficiência.

Voltando-se, por fim, ao padrão adotado pela OMS (2011), trata-se do modelo biopsicossocial, que privilegia a ideia de que a deficiência não é algo puramente médico, nem tampouco exclusivamente social, é preciso garantir um peso adequado aos mais diversos aspectos da deficiência, para que haja o efetivo gozo de direitos.

Atualmente, a OMS adota a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde enquanto fundamento conceitual para definição, medição e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para este segmento, pois este tipo de classificação abrange tanto a funcionalidade quanto a incapacidade dos indivíduos fundado em suas condições de saúde, indicando a limitação cotidiana destes de acordo com as funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo (OMS, 2004)

É uma classificação pautada justamente na adoção modelo biopsicossocial e capaz de apresentar uma visão pluríma e convergente, pautada não mais na doença, mas sim, em componentes da saúde em suas diversas perspectivas: biológica, individual e social.

Frisamos em sentido que deve ser sim exercitada a autonomia, independência e principalmente o empoderamento das pessoas com deficiência como verdadeiro orgulho identitário na busca pela igualdade de condições, de bens e direitos e ao fim de estigmas em virtude da diferença.

Ocorre que, ainda assim, o uso médico é necessário em alguns espaços até mesmo para a concessão e facilitação do acesso a direitos, e justamente pelo fato de que a igualdade não deve ser puramente formal, mas também se materializar na criação de mecanismos que promovam a disposição do fundamental a esse grupo.

E sendo assim, delineadas as devidas definições e grupo do qual se está tratando, adentra-se no contexto brasileiro para depreender que o Estado de uma forma geral, vem reconhecendo ao longo dos anos a necessidade da efetivação e promoção dos direitos das pessoas com deficiência em condições de igualdade, por meio da assinatura das convenções e tratados sobre o tema.

Nesse ínterim, tem-se mais recentemente, a promulgação do Estatuto da Pessoa Com Deficiência, na forma da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, ou também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão – LBI, instituída com o objetivo, nos termos de seu art. 1º a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Tem sido um importante documento na luta pela inclusão, pois consubstancia em seu texto as definições históricas de luta por direitos, tratando de temas como saúde, educação, trabalho, lazer e cultura da pessoa com deficiência, bem como previdência, capacidade civil, sempre pautado pelo respeito à identidade e autonomia.

A LBI adota as definições trazidas pela convenção da ONU e pela OMS do modelo biopsicossocial, e também desde logo incentiva a exclusão de barreiras não só de cunho físico e estrutural, mas mais importantes aquelas ditas como “atitudinais”, que são impedimentos sociais, ligados ao preconceito e aceitação da diferença.

Assim, no art. 4º, *caput* tem-se que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Falaremos da igualdade de oportunidade em capítulo próprio, mais à frente. E, antes de adentrar no que seriam comportamentos discriminatórios, é necessário analisar alguns fenômenos estudados pela psicologia, chamados pelo que se convencionou de “percepção de pessoas” e que tem incidência direta na maneira como indivíduos são notados, percebidos e “categorizados”, e que reverberam em atitudes de discriminação – que é analisada pela LBI e ordenada pelas normas jurídicas.

1.2 FENÔMENOS QUE LEVAM À DISCRIMINAÇÃO: ESTIGMA, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO

São, portanto, os fenômenos acima aludidos, o estigma, o estereótipo e o preconceito.

Para Goffman (1988, p. 11) a “sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. São exigências realizadas, nas quais não necessariamente todos preenchem os requisitos, e assim, passam a ser feitos apontamentos sobre o que o indivíduo ao lado ou à frente deveria ser, ou como deveria agir, em uma verdadeira “identidade social virtual”.

Em oposição a isso, aquilo que ele efetivamente possui como atributos são sua “identidade social real”. Essa diferença de categorizações, faz com que se coloquem pessoas em “caixas de normalidade” tornando aqueles que nestas não se encaixam reduzidos a uma condição depreciativa, diminuta, estragada, podendo ser

considerados fracos e desvantajosos em relação aos demais, que se “encaixam” nas categorias sociais.

Assim, o termo estigma é usado para um fim depreciativo, de desonra que podem ser de três tipos, em relação ao corpo, como uma deficiência física; a culpa individual – apetites, vontades que são tidas como “não naturais” ou crenças falsas; e por fim, os estigmas tribais, que são em relação as crenças religiosas, pertencimento a uma raça ou nação. (GOFFMAN, 1988, p. 14).

Para Brito Filho (2014, p. 79) “o estigma é caracterizado como uma marca real, física ou de natureza comportamental, e que leva as pessoas a perceber negativamente o outro, o que pode levar à sua rejeição ou à sua exclusão”.

Assim, aquele indivíduo que possui um traço que o afasta da relação social em que ele está inserto, e que o alija das características ditas “normais”, possui um estigma. E até mesmo aqueles considerados “normais”, quando produzem atos ou comportamentos desviantes podem ser estigmatizados, por não seguir o habitualmente desejado ou produzido. Não se trata de maniqueísmos, mas sim, do que é socialmente aceitável ou não.

As pessoas com deficiência, geralmente enquadram-se no estigma pelo tipo denominado por Goffman de “abominações do corpo”, mas também o são muitas vezes pelas deficiências sensoriais e intelectuais, por exemplo, como o Transtorno de Espectro Autista, por apresentarem comportamentos repetitivos e considerados “antissociais”.

Já quando falamos em estereótipo, trata-se da promoção de uma análise negativa sobre alguém, baseado na imputação de certos caracteres, e não importa se a característica efetivamente é existente, real, o que importa é se ela é capaz de gerar essa estereotipação, uma análise negativa sobre algo ou alguém.

Segundo Bosi (1992, p. 113) “no processo de estereotipia, os padrões correntes interceptam as informações no trajeto rumo à consciência”. O estereótipo passa a ser transmitido quase como um fator biológico, um “apoderamento de mentes” e é aceito socialmente com muita força e autoridade, como se fosse apenas “opinião”, daquilo que é convencionalizado, padronizado.

Lippmann entende que (APUD BACCEGA, 1998, p. 8) quando há uma aproximação da realidade “não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos”. Aí então encontra-se o estereótipo, enquanto padrões socialmente aceitos de tipos, versões, comportamentos, que influenciam no modo de

construir a visão sobre algo, baseado em elementos culturais e linguísticos do contexto social.

Por exemplo, olhar as pessoas com deficiência, e entendê-las, como geralmente ainda ocorre, somente por sua condição e já as categorizando, relegando-as a um *status* de inaptidão seja ao aprendizado ou ao trabalho, configura-se como um estereótipo, baseado, nesse caso, em uma falsa percepção de que todos integrantes desse grupo não possam desempenhar aptidões da vida em sociedade, o que é inverídico; na verdade, constitui a exceção de alguns. (BRITO FILHO, 2014, p. 80)

Por fim, o terceiro fenômeno pontuado a contribuir para existência da discriminação é o preconceito, que em uma análise não-jurídica, é aquele que conduz diretamente a essa diferenciação negativa e depreciativa.

O preconceito incorpora fenômenos contemporâneos, resultantes de relações sociais, que cada vez mais impedem uma reflexão sobre a impotência humana diante de uma ordem social posta que diferencia indivíduos pela estigmatização. Sociedade esta, que ao mesmo tempo que impõe sacrifícios e renúncias, fortalece o pensamento de “eu *versus* o outro”, determinando condições de sobrevivência, estabelecidas por relações desiguais, de apropriação concentrada na materialidade e simbolismo, tornando-se o preconceito, um fato mais que presente, no processo de conhecimento, restringindo-se, por conseguinte, à mera apreensão do imediato. (SILVA, 2006)

Desta feita, as condutas de preconceito são desenvolvidas no processo de socialização, consequências da cultura e da história, materializando-se assim, uma ação e reação do encontro entre pessoas, do medo ao diferente, algo que deve ser combatido por constituir uma ameaça e aberração. Ribas acrescenta (2017, p. 22) “o preconceito é filho bastardo e degenerado da desinformação”.

Nesse sentido, o preconceito é gerado em virtude do meio social, cultural e histórico. As pessoas não nascem preconceituosas, aprendem a ser preconceituosas e reverberar condutas discriminatórias. (BRITO FILHO, 2014, p. 80).

Dos fenômenos acima aludidos é decorrente a própria discriminação, ou segundo Brito Filho (2002) “preconceito exteriorizado”, visto que é justamente a representação de uma transposição ao meio social real, de ações, condutas ou até mesmo a ausência destas, da visão preconceituosa, pejorativa, carregada de estereótipos sobre determinados grupos ou indivíduos singularmente falando.

O ato discriminatório pode ainda ser visível e exposto, e pode provocar reprovação a partir daqueles que presenciam ou ainda, pode ser velado, ou camuflado, sem aparentemente promover consequências prejudiciais para quem foi discriminado. (FERREIRA, 2009).

Na visível, por exemplo, uma pessoa com deficiência pode ser impedida de entrar em um dado lugar público e amplamente frequentado, pelo simples fator “deficiência”. Revela uma “aceitação” por parte de quem produz a discriminação, que de que o ato de proibir o acesso a um espaço público pode ser aceitável em virtude de uma condição subjetiva do ser humano.

Já a discriminação velada, por sua vez, pode ser justificada até pelo “favorecimento” do discriminado, por exemplo, quando se realizam tarefas para uma pessoa que pretensamente não possuiria a capacidade de execução, incapacitando “propositadamente” alguém que pode realizar uma dada ação.

O que ocorre, nesta última, por sua vez, é que “a limitação de oportunidades para desenvolver autonomia cria gradualmente prejuízos sociais e de aprendizagem para a vida desta criança, porque a torna cada vez mais dependente”. (FERREIRA, 2009, p. 28).

Quando passamos a uma análise jurídica, a discriminação em matéria de trabalho está definida pela Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho – OIT no artigo 1º, “a” e “b”, que assim determinam:

Art. 1 — 1. Para os fins da presente convenção o termo “discriminação” compreende:

- a) toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidade ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão;
- b) qualquer outra distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou tratamento em matéria de emprego ou profissão que poderá ser especificada pelo Membro interessado depois de consultadas as organizações representativas de empregadores e trabalhadores, quando estas existam, e outros organismos adequados.

Em resumo, define-se a discriminação como qualquer distinção, exclusão ou preferência, decorrente de qualquer motivação, e que tenha como objetivo destruir ou alterar a igualdade de oportunidades em matéria de emprego ou profissão. (BRITO FILHO, 2014, p. 81)

Já quando adentramos especificamente na esfera da pessoa com deficiência, para efeitos da Lei Brasileira de Inclusão, o parágrafo primeiro do art. 4º considera discriminação em razão da deficiência:

Toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, Lei 13.146, 2015).

Considerando-se essas legislações é possível coligir, portanto, que uma conduta ativa ou omissa de alguém para outrem, ainda que de maneira não-intencional, consciente ou inconscientemente, que possa vir a violar a igualdade e consequentemente gerar exclusão é um ato discriminatório.

A respeito da discriminação, esta somente pode surtir seus efeitos quando o sujeito ativo, ou seja, aquele que discrimina, pode efetivamente sujeitar quem o sujeito passivo ou discriminado, não sendo possível eleger uma conduta que não possua consequências discriminatórias pejorativas.

Quando se fala, portanto, em pessoas com deficiência, em razão das limitações já tratadas, de ordem física, sensorial ou ainda intelectual, que são aptas a criar embaraços a convivência social por si, estes sujeitos estão mais vulnerabilizados diante dessas situações.

1.3 MINORIAS X GRUPOS VULNERÁVEIS X GRUPOS VULNERABILIZADOS

Antes, contudo, de adentramos na esfera de como é possível pensar instrumentos jurídicos de combate à discriminação “negativa”, por assim dizer, é preciso primeiramente defender a terminologia “vulnerabilizados”.

Por que vulnerabilizados? E não vulneráveis? E não minorias?

O primeiro deles e para fins deste estudo, mais incorreto e incompatível com pessoas com deficiência, é o termo “minorias”.

Quando pensamos em minorias sociais, referimo-nos a certos segmentos populacionais que, por suas diferenças corporais, inserção histórica, noções de bem viver, representação social e tratamento desigual pela organização da sociedade

experimentam uma opressão resultante em exclusão e vulnerabilidade social (GOFFMAN, 1988).

Um outro viés de pensamento sobre minorias seria de que estas, considerando-se a negação histórica de seus direitos, teriam essa definição, por serem diferentes das massas, distintas da maioria. Ou ainda, por meio do contingente numérico, como definido pelo dicionário “1. Inferioridade em termos numéricos. 2. A parte constituída de menos representantes numa assembleia ou qualquer outro conselho, que discorda da parte mais numerosa”. (MICHAELIS, 2018, *online*).

Todavia, em que pese se entender que a terminologia não alude a um número quantitativo, por exemplo, que na maioria dos casos, não é inexpressivo, aludindo-se a mulheres, homossexuais e pessoas com deficiência, por exemplo; além também de entender que o conceito é muito mais político e social, este termo fica aquém da representação e identidade dos grupos aos quais faz jus.

Isso porque essa noção contemporânea de minorias, adotada por muitos autores de renome, quer se constituir justamente na possibilidade de certos grupos possuírem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias de poder, seja ele político, social, econômico, comprometidos com as lutas assumidas pela questão social.

Ainda assim, tal termo expressa que tais grupos seriam marginalizados em virtude serem minoritários em voz, em ações e em representação, o que não necessariamente, representa à altura o estudado até aqui, principalmente quando se tratou a respeito dos fenômenos sociais que induzem à discriminação.

Por conseguinte, a terminologia “vulneráveis”, amplamente usada pela doutrina mais séria em termos de estudo da pessoa com deficiência, ainda assim, ao entendimento do presente texto, não faz jus ao grupo que está sendo debatido.

Por grupos vulneráveis, Séguin (2002) entende que estes se diferenciam de minorias pelas seguintes características: a) se apresentam, por vezes, como grande contingente, como por exemplo, mulheres, crianças e idosos; b) também são destituídos de poder; c) mantêm a cidadania; d) acima de tudo, não têm consciência de que estão sendo vítimas de discriminação e desrespeito; e) não sabem que têm direitos. Contudo, tanto os grupos vulneráveis, bem como minorias são vítimas de intolerância e discriminação.

O elemento de não dominância, por si só, é o que caracteriza os chamados grupos vulneráveis. A despeito da confusão entre os

conceitos de minorias e grupos vulneráveis (as primeiras caracterizadas por ocupar uma posição de minoria no país onde vivem, no sentido literal da palavra, enquanto os segundos podem se constituir de grande contingente numérico destituído de poder, mas que guarda certa cidadania e os demais elementos que poderiam transformá-los em minorias, como as mulheres, as crianças e os idosos), deixar-se-á aqui de ater-se à diferença existente, posto que, na prática, ambos sofrem sobremaneira de discriminação e intolerância por parte da sociedade. (MORENO, 2009, p. 152).

Ainda assim, “vulneráveis” concede um certo sentido de que as pessoas com deficiência, em especial, objeto do presente estudo, seriam seres humanos frágeis, que de alguma maneira precisam de proteção por sua própria condição ser diferenciada do “normal”, dos padrões.

Portanto, a terminologia defendida e adotada neste texto será de grupos vulnerabilizados, em virtude de toda a construção lógica realizada até aqui, essa adoção se explica, pelo fato de que, diante dos fenômenos sociais vistos como o preconceito e estigma, bem como as lutas históricas pelo reconhecimento e inclusão deste grupo, tem-se que pessoas com deficiência não são vulneráveis em virtude de sua deficiência por si só, e sim, porque há toda uma construção social voltada para opressão, deslegitimação e violação de direitos desses grupos.

Assim, não são pessoas com deficiência, mulheres, pessoas homoafetivas que se vulnerabilizam ante a sociedade, e sim, esta própria sociedade que as vulnerabiliza. É a inserção em um contexto histórico, cultural e social que desfavorece e impede o acesso ao fundamental, ao gozo de direitos basilares, e principalmente ao reconhecimento da diferença do outro, da pertença e da igualdade.

Outra terminologia similar é encontrada no contexto espanhol, no uso do conceito de “*vulnerados*”, que em tradução para o português representa “violados”, e serve para abranger os grupos dos quais esse texto tem tratado, em particular a pessoa com deficiência, cuja situação muitas vezes recai em violações dos direitos mais basilares. Ainda assim, a opção por vulnerabilizado, para o presente estudo é a que melhor concebe atualmente a condição da pessoa com deficiência.

Explicamos: há uma dualidade nesse conceito de vulnerabilidade, pois de um lado, há uma relação dialética entre contexto histórico e social de conflitos vivenciados por esse grupo; de outro, a importância de que grupos vulnerabilizados assumam sua identidade, enquanto sujeitos de direitos ativos de transformação de sua própria condição de vulnerabilização.

Eis o ponto-chave, visto que para enfrentar esta vulnerabilização, e principalmente a discriminação e desigualdade em oportunidades e direitos, é necessário não só o reconhecimento da identidade, como se verá mais adiante, mas também a presença do Estado, para que haja uma redistribuição no acesso a bens e direitos.

1.4 INSTRUMENTOS DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO: REPRESSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

Quando, portanto, pensamos em instrumentos jurídicos para combater a discriminação, que possuem natureza impositiva, ao contrário dos instrumentos sociais, por exemplo, há no caso das pessoas com deficiência, a necessidade de criar condições também para que as limitações, dos pontos de vista interno e externo, sejam neutralizadas, ou, ao menos, minoradas (BRITO FILHO, 2014, p. 81)

Deste modo, dos caminhos para eliminação de práticas discriminatórias e realizar a superação de vulnerabilização das pessoas com deficiência, bem como sua efetiva inclusão, existem dois caminhos possíveis: a adoção objetiva de normas de proibam e suprimam tais discriminações, ou ainda criação e reconhecimento de mecanismos que favoreçam e permitam a inclusão desses grupos vulnerabilizados, tidas essas como ações afirmativas.

Nas primeiras e mais antigas, o Estado promove a edição de normas que vedem a discriminação, usualmente criminalizando tais condutas, como por exemplo, na Lei Brasileira de Inclusão, que prevê em seu art. 88 o crime de discriminação e suas cominações, sejam estas de natureza administrativa, civil ou até mesmo trabalhista. A esse modelo Brito Filho (2014, p. 82) denomina “repressor”.

Ele, entretanto, deve ser entendido como modelo que se caracteriza por ser estático, no sentido de que, muito embora reprima a conduta discriminatória, pouco faz no sentido de dar às pessoas e grupos discriminados a possibilidade de serem incluídos na sociedade, ao não impulsioná-los nessa direção. (BRITO FILHO, 2014, p. 82)

De outro lado, tem-se o modelo de ações afirmativas, que pode ser definido como aquele que combate à discriminação por meio de normas que estabeleçam critérios diferenciados de acesso a determinados bens, opondo-se à exclusão

causada a certos indivíduos pela sua pertença a grupos vulnerabilizados, promovendo uma efetiva igualdade entre as pessoas. (BRITO FILHO, 2016, p. 61)

Este tipo de instrumento é plenamente passível de utilização, dado o próprio texto da Constituição Federal de 1988, que prevê importantes dispositivos que reproduzem o anseio a efetivação da igualdade material, consagrando entre seus objetivos basilares, a busca por uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a redução das desigualdades sociais e promoção do bem-estar coletivo, sem discriminação, como previsto no art. 3º, I, III e IV do Texto Constitucional, e ainda, expressamente para as mulheres e para as pessoas com deficiência a possibilidade de consecução de ações afirmativas (PIOVESAN, 2008).

As ações afirmativas, sob esse viés, são meios de tratamento especial ou diferenciado que priorizam ou dão preferência a grupos que são vulnerabilizados socialmente e visam, portanto, facilitar o acesso a direitos que são inerentes e basilares às pessoas com deficiência.

Assim, a ótica das ações afirmativas oferece um viés novo enquanto forma de discriminação “positiva”, uma evolução do modelo repressor e não a descontinuidade deste, realizando de melhor modo a igualdade e distribuição equitativa dos recursos existentes no seio social, sendo uma estratégia de uso mandatório para a realização de uma distribuição de oportunidades e direitos de maneira igualitária e efetiva (BRITO FILHO, 2016, p. 61).

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade como processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2006, p. 40).

Deste modo, as ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para remediar circunstâncias resultantes de um passado de práticas discriminatórias,

possuem um fim público e importantemente decisivo para um projeto democrático, assegurando-se a diversidade e pluralismo social, respeito e reconhecimento da diferença, ligando a igualdade formal à material, em suas duas acepções – socioeconômica e de reconhecimento de identidades diferentes.

Entretanto, importante destacar que tais ações não devem ser visualizadas a partir de uma perspectiva de “justiça compensatória”, ou seja, programas que existam somente com o fito de sanar anos de discriminação e exclusão social de determinados grupos vulneráveis socialmente, mas sim, com um viés de verdadeira “justiça distributiva”, ou seja, proporção do gozo e acesso efetivo a bens e direitos fundamentais inerentes a esses grupos, mas não pelo seu sofrimento secular, e sim, enquanto dignidade da pessoa humana, e todos os direitos básicos a ela inerentes.

Essa ideia de diferenciações positivas pode ser extraída também assentada em Dworkin (2007), que entende que o modelo de comunidade de princípios é possível desenvolver um certo argumento: em se tratando de uma sociedade moralmente pluralista, as responsabilidades do Estado devem ter cunho personalíssimo, no sentido de que, ninguém pode ser excluído dentro de uma dada associação política, ou ainda sacrificado.

É, portanto, uma base racional que tende para uma igualdade que requer a seguinte condição: “sua exigência de integridade pressupõe que cada pessoa é tão digna quanto qualquer outra, que cada uma deve ser tratada com o mesmo interesse, de acordo com uma concepção coerente do que isso significa”. (DWORKIN, 2007, p. 257).

Isso não significa que tal concepção seja inteiramente justa ou ainda que não incorra em violações, mas segundo, Dworkin (2007, p. 257), é a que melhor defende os interesses de uma comunidade para pessoas que possuem diferentes concepções de justiça e equidade.

Assim, é necessário que a sociedade pare de pensar a deficiência pautando-se em uma perspectiva de anormalidade, para uma real aceitação do que é diferente, evitando-se processos de segregação (CRUZ, 2014) e mudando a mentalidade de compensação, para uma de reconhecimento do diferente e da redistribuição de direitos, para alcance da igualdade de direitos com os demais, possibilitando adoção de medidas que proporcionem esse alcance.

Sob essa perspectiva de igualdade de direitos e das ações afirmativas enquanto instrumentos hábeis a promoção desta, o entendimento de Bandeira de Mello (2014, p. 12):

O princípio da igualdade interdita tratamento desuniforme às pessoas. Sem embargo, consoante se observou, o próprio da lei, sua função precípua reside exata e precisamente em dispensar tratamentos desiguais. Isto é, as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas por regimes diferentes. Donde a algumas são deferidos determinados direitos e obrigações que não assistem a outras, por abrigadas em diversa categoria, regulada por diferente plexo de obrigações e direitos.

Aqui, é possível pensar por meio de de um critério de razoabilidade para ver se é legal a facilitação pretendida (FÁVERO, 2007). Assim, esse critério de razoabilidade não serve como um fator de definição sobre a possibilidade de um tratamento discriminatório, seja ele positivo, ou ainda mais, negativo, com base em qualidades subjetivas, mas pode ser usado como balança para verificar a plausibilidade da criação de uma medida ou não, com o fito de evitar privilégios ou novas discriminações, sob o disfarce de amparo.

É necessário pensar as ações afirmativas, justificando-as a partir de um viés diferenciado, como já adiantado, fundada em uma noção de “justiça distributiva”, que reconhece a adoção de mecanismos para diferenciação no sentido do alcance da equidade – o que não necessariamente quer dizer igual a todos, mas sim que todos tenham acesso aos mesmos bens e direitos.

A cooperação social e a necessidade da obrigação política vão além da aplicação do direito, mas sim, de considerar os cidadãos como objeto do avanço da vida humana, estimulando-lhes para desenvolvimento pleno de suas capacidades individualmente consideradas e, por conseguinte, da prosperidade da comunidade política como um todo.

Tudo isso para afirmar que, sem dúvidas, pessoas com deficiência têm direito ao exercício de seus bens e oportunidades, em igualdade de condições com os demais, de maneira inclusiva e livre de discriminação em razão da própria deficiência, inclusive, quando se fala no direito à educação, que será objeto de análise neste trabalho posteriormente.

1.5 INCLUSÃO, DIFERENÇA, IDENTIDADE, RECONHECIMENTO E ACEITAÇÃO

Durante esse trabalho, falamos em igualdade diversas vezes, tratamento desigual, diferenciação positiva. A inclusão social é justamente a representação de tudo isso. Surge como um importante fator de desenvolvimento dos direitos das pessoas com deficiência, porque tem o fito de substituir dada prática realizada até então, há quase meio século, promotora de segregação e exclusão desse grupo, qual seja, a chamada “integração social”, consistente em proporcionar medidas de recuperação e de ajuste das pessoas com deficiência ao seio social, com o ideal de que estas seriam passíveis de fazer parte da sociedade, nestes termos (FEIJÓ, 2002).

As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era de prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade. A década de 60, por exemplo, testemunhou o *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais. (SASSAKI, 1997, p. 31)

A integração oferecia um viés de normalização, como se pessoas com deficiência precisassem efetivamente adequar-se ao modo “normal” de viver em sociedade, pela população em geral. Representava a criação de um mundo apartado e segregado, ainda que “parecido” com o modelo no qual viviam as pessoas que não possuíam deficiência.

A inclusão, por outro lado, tem sua expansão na década de 90 e oferece um outro viés, não de adequação, mas de propiciação pela sociedade às pessoas com deficiência de medidas que garantam o efetivo gozo de bens e direitos que são inerentes constitucionalmente e por meio da legislação internacional destinada a esse grupo, como o direito à educação inclusiva.

Sasaki (1997, p. 41) conceitua a verdadeira inclusão social como um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

É o reconhecimento da autonomia, independência e capacidade das pessoas com deficiência, pelo fim da rejeição ao diferente, à luz do princípio da exclusão zero,

e criação de programas e serviços pela própria comunidade política, que atendam a todos, incluindo-se pessoas com deficiência.

No Brasil, o movimento pelo reconhecimento da diferença e da inclusão teve grande repercussão no ano de 2012, quando a partir de uma campanha publicitária promovida pelo Instituto Meta Social, vários artistas e nomes importantes da mídia brasileira, juntaram-se para cantar a composição de Vinícius Castro e Adílson Xavier denominada “Ser Diferente é Normal!”

Isso porque, com muita frequência, o termo “diferente” é usado como um “*alter nomine*” para apontar pessoa com deficiência, aludindo a um período integrativo no qual existiam alunos “deficientes” e “normais”. (RODRIGUES, 2006). Atualmente, têm-se os “diferentes” e os “normais”.

Mas afinal, o que é ser diferente? E diferente de quem ou de quê?

A diferença não é algo estruturalmente dicotômico, não há um critério geral e objetivo que aponte e categorize alguém como diferente, assim, essa “diferença” é muito mais uma construção social, histórica e culturalmente contextualizada. Parte-se do pressuposto de que aquele que classifica o diferente pode inferir ou decidir que há uma categoria do que é “normal” em que o desviante não se insere.

O acertado é entender que pessoas são diferentes, cada qual com caracteres subjetivos que só à estas pertencem e as distinguem, formando suas identidades. Diferente, portanto, é um atributo humano e comum, e não uma característica negativa de alguns, como usualmente se entende.

Nem todas as diferenças, portanto, necessariamente depreciam os indivíduos. Há diferenças e há igualdades: nem tudo precisa ser igual e nem tudo precisa ser diferente, é preciso que exista o direito à diferença quando a igualdade descaracteriza e o direito a igualdade quando a diferença inferioriza. (MANTOAN, 2004).

A diferença é um importante fator da identidade, e esta está intrinsecamente ligada as perspectivas das lutas sociais de grupos vulnerabilizados. Young (2006, p. 161) argumenta a partir da ideia de que grupos sociais não devem ser pensados fundados em uma lógica substancial, como definidos a partir de características comuns a todos os membros, e, por conseguinte, constituintes de suas identidades, mas sim pautados em uma lógica mais relacional, em que os indivíduos sejam compreendidos como posicionados nas estruturas dos grupos sociais, sem que estas determinem suas identidades.

Discute ainda que em oposição aos que consideram políticas de diferenciação de grupos como divisoras e incitadoras de conflitos, essas diferenças em prol de grupos viabiliza recursos para um público democrático comunicativo que objetiva a constituição da justiça, vez que pessoas posicionadas diferentemente, possuem distintas vivências, experiências, histórias e compreensões sociais, derivadas de seu lugar de visão, possuem “perspectiva social”. (YOUNG, 2006, p. 162).

O processo de mobilização dos membros de um grupo visando à sua inclusão e participação nas instituições representativas e nas discussões das questões da agenda da sociedade freqüentemente invoca, e com razão, auto-imagens de distinção e orgulho. (YOUNG, 2006, p. 176).

A identidade assim, é um elemento importante de luta social de grupos vulnerabilizados, e de sua própria inclusão, porque invoca não a ideia de homogeneidade dentro de um mesmo grupo, mas sim, de que a diferença, de espaço, tempo, vivências, significa e ressignifica a perspectiva a partir das quais se pautam as demandas políticas, além de agregar a própria valorização do “eu”, o orgulho da diferença.

E essa concepção de identidade fundamenta outra, a do reconhecimento enquanto sujeitos e a redistribuição de direitos, posição que vem sendo dialogada com autores como Fraser, Honneth, seguindo uma concepção de justiça fundada em um processo simbólico de afirmação, mas não só:

Ao formular esse projeto, assumo que a justiça hoje exige tanto redistribuição como reconhecimento. E proponho examinar a relação entre eles. Isso significa, em parte, pensar em como conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem. (FRASER, 2006, p. 231)

O modelo de teoria do reconhecimento adotado por Honneth (2003) em Luta por Reconhecimento, visa compreender os mecanismos contemporâneos que recaem sobre a formação de identidades, tanto singularmente consideradas quanto coletivamente, e quer estabelecer um critério normativo de desenvolvimento social pautado primariamente em tomadas de decisão política por sujeitos que são submetidos a situações de exclusão, ofensa, discriminação ou degradação.

Para Honneth (2003), tais critérios normativos, contrariamente à uma ideia de naturalização, são vistos pelo autor como existentes nas experiências morais

cotidianas que expressam sentimentos de discriminação e desrespeito e funcionam como instrumentos de mobilização política daqueles que estão inseridos neste ciclo vicioso, para então “arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma auto-relação nova e positiva” (HONNETH, 2003, p. 259).

De acordo com Honneth (2003), a situação de privação de direitos está paralela a uma situação de perda do auto respeito, em sentido que as discriminações e limitações sofridas por esses indivíduos, representam a própria mitigação violenta de autonomia pessoal e do sentimento de pertença dentro de uma comunidade política em termos de igualdade com os demais, e incapacitam esses indivíduos enquanto sujeitos capazes de formar juízos morais dentro dessa comunidade.

A proposta de Honneth (2003) é o estabelecimento de critérios normativos que promovam o desenvolvimento social desses grupos marginalizados, cuja a pretensão é a formação da própria identidade pessoal e coletivas desses sujeitos, para alcançar o reconhecimento social, ou ainda, “uma concepção formal de vida boa” (HONNETH, 2003, p. 270).

Fraser (2006) por sua vez, situa as demandas pelo reconhecimento na esfera político-filosófica da justiça e da moralidade ao invés da esfera da vida boa e da ética como o faz Honneth (2003).

Remontando aos debates polarizados pelas noções de justiça distributiva e reconhecimento cultural, que introduziram uma cisão no pensamento político-filosófico contemporâneo entre as noções de moralidade e ética, a primeira recuperada de Kant e a segunda de Hegel, Fraser quer estabelecer um modelo segundo o qual as questões de reconhecimento possam ser tratadas como problemas de justiça e não como o problema ético da construção da vida boa. (BENEVIDES, 2013).

Assim, Fraser entende que a justiça necessita tanto redistribuição, quanto de reconhecimento, sendo indevida sua redução a perspectivas unívocas. Fraser contribui no sentido de entender que injustiças simbólicas de ordem de *status* não podem, nem devem ser entendidas ou reduzidas a meros desdobramentos das injustiças que concretizam por meio da divisão de classes, ou vice-versa (FRASER, 2012, p. 414).

Contudo, longe de ocuparem esferas apartadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente, e os dilemas começam no combate simultâneo destas.

Vou começar por uma breve distinção entre afirmação e transformação. Por remédios afirmativos para a injustiça, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra. Por remédios transformativos, em contraste, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. O ponto crucial do contraste é efeitos terminais vs. processos que os produzem – e não mudança gradual vs. mudança apocalíptica. (FRASER, 2006, p. 237)

Fraser tece críticas ao modelo de identidades de Honneth, partindo da própria noção de reconhecimento destes, visto que o reconhecimento, segundo ela, implica em reparar o prejuízo causado pela cultura dominante na autocompreensão individual ou grupal, ao denegar-lhes o reconhecimento de sua identidade cultural. O problema desta perspectiva, está justamente na ênfase dada à estrutura psíquica em detrimento das instituições sociais e das interações sociais na elaboração teórica da falta de reconhecimento como danificando a identidade (FRASER, 2006).

Fraser entende que o modelo de identidade ao defender que as identidades grupais são o objeto do reconhecimento social, está automaticamente arriscando a atribuir certos modos de consciência ao papel de mecanismo de mudança social. O recurso à identidade coletiva, nesse sentido, essencializa as identidades na medida em que conduz os indivíduos singularmente pensados a suportarem uma pressão moral para se conformarem a uma identidade particular e, ao mesmo tempo, virar as costas para a complexidade da vida das pessoas, a multiplicidade de suas identificações e a transversalidade de suas várias afiliações. (FRASER, 2006).

Não é possível, para a autora, ignorar os fluxos transculturais, pois estaria limitando e muito as noções de cultura e de heterogeneidade. Quando negamos essa multiplicidade, as lutas no interior dos grupos por autoridade e poder são obscurecidas, o que pode reforçar a dominação intra-grupal. (BENEVIDES, 2013).

Fraser oferece um modelo de *status*, que enfoca os padrões culturais e valorativos institucionalizados que obstaculizam a participação na vida social de forma equânime. Neste sentido, as reivindicações por reconhecimento são entendidas como formas de desinstitucionalizar padrões de valor cultural que impedem a paridade de participação e para trocá-los padrões que a encorajem.

Chamo isso de modelo de status de reconhecimento. Sobre o modelo de status, o falso reconhecimento não é uma deformação psíquica

nem um impedimento para a autorealização ética. Ao invés disso, constitui uma relação institucionalizada de subordinação e uma violação de justiça. Ser ignorado, portanto, não é sofrer identidade distorcida ou subjetividade prejudicada como resultado de depreciação por outros. É antes, ser formado por padrões institucionalizados de valor cultural de maneiras que impedem a participação como um par na vida social. No modelo de status, então o não reconhecimento é transmitido não por atitudes depreciativas ou discursos autônomos, mas por meio de instituições sociais. Surge, mais precisamente, quando as instituições estruturam a interação de acordo com as normas culturais que impedem a paridade de participação. (FRASER; HONNETH, 2004, p. 29) [tradução livre]¹

Fraser está mais preocupada com padrões de justiça distributiva para promover o acesso ao reconhecimento de grupos vulnerabilizados, tais quais, as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a justiça tem um caráter bidimensional, de redistribuição somada a reconhecimento. Somente assim, realiza-se a igualdade e o acesso dessas pessoas aos bens e direitos, a partir do reconhecimento de suas identidades.

Sobre o movimento identitário das pessoas com deficiência, tem-se o chamado “Nada sobre nós, sem nós”. A palavra “Nada” significa nenhum resultado, seja nas leis, políticas públicas, programas, onde cada um destes resultados encontram-se em uma das – ou mais de uma das – áreas de atividade como, por exemplo, educação, trabalho, saúde, reabilitação, etc. A expressão “Sobre nós”, ou seja, a concernente às pessoas com deficiências, sejam elas de qualquer gênero, raça, idade, ou quaisquer que sejam sua deficiência, física, sensorial, intelectual; seguidos de uma vírgula que indica uma elipse substituindo a expressão “haverá de ser gerado”, e por fim, a expressão “sem nós”, sem a plena participação dos integrantes desse grupo, em todas as etapas de qualquer processo. (SASSAKI, 2007)

Assim, é um movimento que representa o histórico de lutas e que entende que nenhum resultado a respeito de pessoas com deficiência, deverá ser produzido sem a efetiva e plena participação dos próprios indivíduos deste grupo. É uma exigência

¹ I shall call this the status model of recognition. On the status model, misrecognition is neither a psychical deformation nor an impediment to ethical self-realization. Rather, it constitutes an institutionalized relation of subordination and a violation of justice. To be misrecognized, accordingly, is not to suffer distorted identity or impaired subjectivity as a result of being depreciated by others. It is rather to be constituted by institutionalized patterns of cultural value in ways that prevent one from participating as a peer in social life. On the status model, then, misrecognition is relayed not through deprecatory attitudes or free-standing discourses, but rather through social institutions. It arises, more precisely, when institutions structure interaction according to cultural norms that impede parity of participation.

de representatividade, reconhecimento e, por conseguinte, redistribuição dos direitos, como tem sido afirmado neste trabalho.

Ainda que sejam as melhores intenções possíveis de indivíduos que não possuem deficiência, e que lutam pela causa, dos órgãos públicos, empresas e instituições, é preciso incluir na discussão os destinatários dos direitos, nenhuma política deve ser efetivada à revelia destes, ainda que para benefício. Concatena em si, a ideia de participação plena, efetiva e inclusiva.

O exposto até aqui é relevante, pois coaduna a ideia que tem se trabalhado desde o início deste texto, que pessoas com deficiência já ultrapassaram há muito a percepção do modelo exclusivamente médico, de serem vistas como algo ou alguém a ser curado ou ainda assistido em todos os níveis da vida. É o reconhecimento da autonomia, da identidade, independência dessas pessoas e do seu modo de viver, de seus planos de vida.

E quando o próprio movimento de identidade luta pelas pautas com plena participação, é sinal que a sociedade em geral necessita de aceitação, não só da diferença, mas da mudança de paradigma.

A aceitação que parte de vários níveis, a primeira e mais trabalhosa: individual – entender-se como sujeito de direitos, com orgulho da própria identidade, leva tempo e eliminação de barreiras físicas, pelo pleito de maior acessibilidade, respeito às normas técnicas de construção de espaço, bem como as atitudinais, que são as mais difíceis, mudar a sobre si e de como ser visto, do preconceito, do estigma e da discriminação.

A aceitação também é produto familiar, da necessidade de dar fim em condutas que infantilizam a pessoa com deficiência, que retiram desta sua independência e autonomia. É preciso incentivar o desenvolvimento das potencialidades. É parar de ver um “filho com deficiência e outro normal”, para entender a diferença e o orgulho existente na própria identidade da pessoa com deficiência.

Ribas em “O que são pessoas deficientes” (2003, p. 52) explica essa ideia, aduzindo que:

Parte das famílias não estão preparadas para receber um membro deficiente. Acredito mais: que não estão preparadas porque receberam toda carga ideológica que reina no interior de nossa cultura. Deste modo, as reações podem ser as mais variadas: rejeição,

simulação, segregação, superproteção, paternalismo exacerbado, ou mesmo piedade.

Por fim, a aceitação da deficiência envolve um outro nível, o de transposição de subjugação e estigmatização ao de reeducação social, a mudança que vem do contexto de transição política, econômica e cultural. De entender o pluralismo de identidades e a pluralidade de existências. De ver o outro não mais com um olhar de oposição, de um darwinismo social de exclusão, para um olhar solidário e inclusivo, de assimilação da diferença como algo normal, sinônimo em igualdade de direitos.

Afinal, pessoas de um modo geral, são imperfeitas por suas características subjetivas ou ainda exteriores, e não merecem ser inferiorizadas por isso, ou por quaisquer outros motivos.

Assim, após debater-se a questão da pessoa com deficiência em diversos níveis, no capítulo seguinte, adentraremos na perspectiva da educação inclusiva como direito basilar deste grupo, e como esta se realiza de forma plena.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO: COMO SE PROMOVE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Antes de adentrar propriamente na temática da educação inclusiva e do processo de ensino, é preciso compreender porque este é um direito básico e fundamental que deve alcançar a todos os indivíduos singularmente considerados.

Entender, assim, o processo educacional como desenvolvimento humano, além de um direito meramente social, e que, portanto, deve ser percebido como matéria de direitos humanos e oportunizado a todos para garantir o mínimo essencial para uma vivência digna.

Neste primeiro momento, à vista disso, é preciso delimitar o que seriam direitos humanos e direitos fundamentais, se estes configuram uma mesma noção de grupo de direitos, para, então, situar o direito à educação como basilar aos indivíduos dentro de uma comunidade política.

2.1 DIREITOS HUMANOS X DIREITOS FUNDAMENTAIS:

A expressão “direitos humanos” é comumente utilizada em uma pluralidade de sentidos, para denominar direitos do homem, direitos humanos fundamentais, em suma, direitos que são inerentes a condição humana. Entretanto, a doutrina tem atentado para essa heterogeneidade e ausência de consenso sobre uma concepção de cada termo utilizado, o que pressupõe a necessidade de uma terminologia única, sobre o que sejam direitos humanos e direitos fundamentais. (SARLET, 2017)

Bonavides (2013, p. 578) alerta para o fato que “temos visto nesse tocante um uso promíscuo de tais denominações na literatura jurídica”, variando-se a “vertente” de acordo com a tradição dos autores.

Assim, em que pese a expressão “direitos humanos” comumente ser associada a uma significação múltipla, do ponto de vista técnico científico e para garantir o fortalecimento da ideia do conjunto de bens e direitos que representam, faz sentido entender essa expressão com um caráter unívoco. (BRITO FILHO, 2015).

Por conseguinte, em uma tentativa de conceituação, os direitos humanos devem ser concebidos como um “conjunto de direitos básicos, mínimos, indispensáveis, de todos os seres humanos”. (BRITO FILHO, 2015, p. 20).

Dessa formulação é possível depreender que tais direitos se constituem essenciais à preservação da dignidade da pessoa humana, do seu mínimo existencial.

Por conseguinte, são indispensáveis a qualquer plano de vida, independentemente de quais sejam os projetos dos indivíduos singularmente considerados.

Há uma ideia de universalidade contida na compreensão de direitos humanos, isso porque entendemos que estes devem ser aplicáveis a todos em qualquer lugar do planeta. Portanto, falar em direitos humanos é pensar direitos válidos a todos indistintamente, ou seja, que qualquer pessoa precisa ter para ter sua dignidade preservada.

Em uma diretiva paralela a esta, tem-se também a ideia de direitos fundamentais; porém, é possível traçar algumas linhas que diferem esta denominação da que temos tratado até então.

Enquanto a aceção de direitos humanos está intimamente ligada a um reconhecimento de direitos básicos da condição humana reconhecidos no plano internacional, por meio dos documentos internacionais e da prática consuetudinária, os Direitos Fundamentais estão ligados ao plano jurídico interno de cada Estado e de como estes internalizam o regramento de Direitos Humanos.

Correspondem a uma construção do direito vigente de cada Estado, possuindo a mesma finalidade, proteção e reconhecimento de direitos essenciais ao indivíduo, a constituição pessoal e desenvolvimento em sociedade.

Fabio Konder Comparato considera (2003) os direitos fundamentais como direitos humanos reconhecidos como tais pelas autoridades que detém poder político para edição de normas, no interior dos Estados; são aqueles positivados nas Constituições. Não há aqui uma espécie dentro de um gênero maior, mas sim, conjunto de normas emanadas por distintos centros de poder.

Bonavides (2013) fala dos direitos fundamentais enquanto direitos do homem livre e isolado em relação ao Estado, direitos esses inalienáveis e imprescritíveis. É uma salvaguarda dos cidadãos em face de um poder estatal enquanto consagração de ideais constitucionais de igualdade, liberdade, como também da própria solidariedade (GURGEL; LIMA, 2017).

Assim, o critério adotado para a diferenciação entre direitos fundamentais e direitos humanos são justamente as esferas de poder político dos quais emanam, pois, os ditos 'fundamentais' são aqueles reconhecidos e positivados na esfera do Direito Constitucional Estatal, enquanto a expressão 'direitos humanos' está relacionada com documentos de caráter internacional, referindo-se a bens da vida que se reconhecem ao ser humano pela sua condição, independentemente de sua

vinculação com determinada ordem jurídico-constitucional, e que, portanto, ambicionam a uma validade universal, para todo e qualquer indivíduo em qualquer lugar do mundo. (SARLET, 2017).

Em que pese as distinções apresentadas, as duas definições traduzem uma ideia única: a de essencialidade. Por isso, agrega-se um valor diferenciado a estas em comparação as demais normas jurídicas. Ressaltamos que não há norma jurídica que não seja importante, porque o direito só regula o interesse quando há chance de haver contraposição, mas nem todo direito é indispensável. A indispensabilidade, a essencialidade, dão o norte da compreensão que se deve assumir, a noção de que esses bens constituem aquilo que é necessitado por todos os indivíduos, e só estes representam os direitos humanos.

Para justificar o abordado até então, o fundamento da proteção de direitos humanos ou fundamentais, usaremos da Filosofia Moral, e não qualquer acepção, senão a que melhor se adequa a ideia defendida enquanto universalidade dos direitos humanos enquanto basilares à dignidade humana. Essa concepção foi trazida pioneiramente por Kant (2007).

Não se consegue viver adequadamente e de forma justa em uma sociedade injusta. O homem, por sua vez, não pode ser objeto de instrumentalização do Estado ou de um igual. A dignidade é o fundamento dos direitos humanos, porque representa o maior atributo da condição humana, que deve ser garantida a qualquer tempo e em qualquer espaço.

Kant, no século XVIII oferece uma proposta de moralidade não mais relacionada ao reconhecimento de um ser transcendental, em “A fundamentação da metafísica dos costumes” (2007). Assim, desvincula a concepção de moralidade da religião, encontrando um elemento que indicasse a validade do ato como moral sem precisar recorrer de um elemento externo, e faz isso por meio do chamado “Imperativo Categórico”.

O Imperativo Categórico é o comando que transforma a ação humana em ação moral. Desta feita, minha ação só é boa para mim, quando é boa para todos e, por conseguinte, o ato humano é considerado assim, do ponto de vista moral, quando ele é bom para quem o pratica e para todas as pessoas.

Explicamos: Kant apresenta um raciocínio diverso e mais limitado, ao dizer que quando realizamos aquilo que nos traz prazer ou efetivamos nossas vontades não

estamos de fato agindo livremente, e sim, sendo escravos de nossas sensações, de nossas necessidades. (SANDEL, 2011).

O homem, de acordo com Kant (2007, p. 68), assim como os demais seres racionais, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário de determinada vontade. Ao contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim.

Kant trabalha com dois tipos de conhecimentos, o primeiro chamado “a priori” que seria aquele que independe de qualquer experiência. O outro, “a posteriori”, seria adquirido a partir de uma experiência. Ainda que o conhecimento seja abstrato, precisa ser testado, Kant faz isso criando o chamado “Reino dos Fins”, em que divide os seres em duas ordens – racionais (dotados de razão) e não racionais – cada um desses seres tem um atributo que lhe é característico, o dos não racionais é o preço, o dos primeiros, é a dignidade, ou seja, do ser humano que são os únicos dotados de razão. Esses atributos não podem ser trocados ou perdidos. (KANT, 2007)

No reino dos fins, tudo em ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se por em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo preço e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade. (Kant, 2007, p. 77)

E os direitos humanos entram exatamente nessa ideia, pois o ser humano, por ter dignidade e ser um fim em si mesmo, não pode ser instrumentalizado, pois essa seria uma consequência do preço.

Por isso, dentro da teoria moral kantiana, a importância do Imperativo Categórico, pois o agir moral é aquele que leva em conta não só o que é bom para o indivíduo singularmente considerado, e sim, para toda a comunidade política, assim, há duas fórmulas, a primeira da “Lei universal” – “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 2007, 59).

E uma segunda, dita fórmula da humanidade (Kant, 2007, p. 69) “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa, como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”, o que implica em não tratar pessoas como caprichos ou instrumentos das inclinações e vontades humanas.

Desta feita, ser livre na perspectiva kantiana, e que melhor justifica os direitos humanos/fundamentais, é possuir um agir universal, no sentido de conceber as pessoas como fins em si mesmas e não como meios de instrumentalização de algo, ou ainda, interpretando contemporaneamente, não objetificáveis em razão de suas características subjetivas, como determinado gênero, classe, raça, por exemplo. Os seres humanos têm como característica serem racionais e, portanto, são dotados de dignidade, sendo necessário tratar cada indivíduo com respeito, garantindo o mínimo existencial para sua dignidade.

Assim, os direitos humanos seriam o conjunto de direitos que os seres humanos precisam para não serem instrumentalizados, ou seja, para proteção da sua dignidade. O que sustenta a ideia de dignidade é justamente a condição de ser racional do homem, porque provém de sua liberdade de escolhas. As escolhas para Kant (2007), devem ser feitas com autonomia e não com heteronomia (liberdade de apetites) e isso só o ser racional pode fazer. A escolha autônoma é aquela que indica o certo de ser escolhido, independente de externalidades.

2.2 O DIREITOS SOCIAL À EDUCAÇÃO E SEU CARÁTER HÍBRIDO

Nesta seção, faremos uma defesa do direito à educação como tendo um caráter híbrido: enquanto um direito social garantido internacional e constitucionalmente, a partir também da ideia de igualdade formal e material entre os indivíduos, mas também como um direito de liberdade humana, no sentido que é condição *sine qua non* para o desenvolvimento individual e escolha de planos de vida.

O direito à educação escolar constitui discussão que não perdeu e nem perderá atualidade. Não há, contemporaneamente falando, praticamente país no globo que não garanta, em ordenamento jurídico, o acesso universal de todos os cidadãos à educação básica. A educação escolar é uma dimensão basilar de cidadania, compreensão indissociável para obtenção de políticas que visam à participação de todas as pessoas nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para inserção na esfera profissional. (CURY, 2002)

A noção de cidadania liga-se diretamente a essa aquisição e garantia efetiva de direitos. A cidadania seria então a soma de três segmentos de direitos: civis, políticos e sociais, sendo o último aquele que engloba o direito à educação, saúde e outros. (GALERY, 2017a).

Nos modelos históricos vários sujeitos foram excluídos do conceito de “cidadão”, como na própria democracia grega, que excluía estrangeiros, mulheres e pessoas com deficiência, não promovendo a participação em igualdade dos que ali existiam. Movimentos sociais, paulatinamente, foram se formando e galgando posições na luta pela ampliação de direitos dos seus representados, para o aumento de sua participação cidadã na vida em comunidade, principalmente por meio do reconhecimento jurídico-legislativo.

Em todo o caso, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. (Cury, 2002, p. 249)

Direitos sociais de maneira embrionária já haviam sido contemplados em constituições pelo mundo, como as francesas de 1793 e 1848, na brasileira de 1824 e alemã de 1849, mesmo que não tenha entrado efetivamente em vigor, porém, é com o Pós II Guerra Mundial que tais direitos passaram a ser reconhecidos mundialmente como fundamentais, objetos de pacto internacionais pelo reconhecimento da igualdade e do direito à prestação positiva do Estado, não meramente forma, como também, de cunho material. (SARLET, 2017).

No Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC, o artigo 13 trata diretamente sobre o direito à educação e foi internalizado pelo Brasil, por meio do Decreto nº 591 de 6 de julho de 1992:

ARTIGO 13

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, Decreto nº 591, 1992)

Nele é possível delimitar o caráter híbrido do direito à educação que esta dissertação defende, enquanto direito social que deve ser oportunizado em condições

de igualdade a todo e qualquer pessoa e enquanto desenvolvimento da personalidade humana. Trataremos primeiramente da perspectiva social e da igualdade, perante o ordenamento jurídico-constitucional e na teoria política, por meio da visão de Amartya Sen (2008).

Do texto que se segue, o PIDESC visa a garantia de educação em todos os níveis de ensino, com obrigatoriedade de acesso no básico, e acessibilidade e gratuidade também nos demais, mesmo de que forma progressiva.

A Constituição Federal de 1988 internalizou os ideais trazidos pela Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH e pelo PIDESC e trouxe a educação no rol de direitos fundamentais de cunho social previsto no art. 6º, que aduz que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Ademais, a educação é tratada no Título VIII – Da Ordem Social, Seção I do capítulo III da Constituição, estando disposta dos artigos 205 a 214 do texto constitucional, e em vasta legislação infraconstitucional.

O art. 205 da Constituição Federal dispõe que a educação é “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”.

Por sua vez, o art. 206 insere no ordenamento jurídico uma série de princípios a serem observados, dentre eles a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola, gratuidade de ensino em estabelecimentos oficiais, ou seja, na rede de ensino público, valorização dos profissionais, garantia do padrão de qualidade, e também a gestão democrática do ensino público.

Neste sentido, cabe ao Estado a organização educacional brasileira, em sistemas, repartindo competências entre os entes federativos, quais sejam, União, Estados e Municípios, tal previsão encontra arrimo no art. 23, V da Constituição Federal que prevê que todos os entes devem garantir os meios de acesso à educação, não obstante a competência para legislar acerca de diretrizes e bases da educação seja privativa da União nos termos do art. 22, XXIV da Lei Maior.

Quando se depreende do Texto Maior que deve ser garantida a igualdade de condições de permanência e acesso, isso não necessariamente traduz-se

formalmente, Sen propõe pensar a igualdade a partir dos agentes concretos e suas demandas, no desenvolvimento das funcionalidades dos indivíduos (SEN, 2010).

Em um contexto social e político, a igualdade deve ser sobre as capacidades dos indivíduos e como desenvolver estas, bem como na extinção de óbices que frustrem o alcance dos planos de vida que considerem importantes. Assim, as capacidades representam exatamente a questão das “liberdades substantivas” de escolha do que é valoroso para a vida de alguém. (SEN, 2010).

A questão central aqui diz respeito às múltiplas dimensões nas quais a igualdade importa, que não são redutíveis à igualdade em um único espaço, seja de vantagem econômica, recursos, utilidades, qualidade de vida ou capacidades. Meu ceticismo em relação a uma compreensão unifocal das exigências da igualdade (nesse caso, aplicada à perspectiva das capacidades) é parte de uma crítica mais ampla de uma visão unifocal da igualdade. (Sen, 2011, p. 311)

Sen (2010) não acredita em uma restrição de atuação política de proporcionar condições igualitárias, ao contrário, mas vai além, preocupando-se que o ordenamento jurídico se ocupe em remover óbices para realização das capacidades individuais, tenham realizado boas escolhas ou não.

A ideia é que “a justiça dos ordenamentos deve ser sensível aos respectivos impactos de diferentes sistemas sobre os aspectos agregativos e distributivos das liberdades e capacidades efetivas das pessoas”. (Sen, 2008, p. 222).

O conceito de capacidades trazido em *Desigualdade Reexaminada* por Sen (2008) reverbera uma igualdade de oportunidades, enaltecendo-se a liberdade substantiva dos indivíduos na busca de realização de seus planos de vida, a ideia de “vida boa” aqui está ligada a escolhas genuínas, sem pressão de externalidades. Para tanto, oportunidades englobam não só a disponibilidade de recursos, mas também o acesso efetivo a estes, de estímulo a habilidades e talentos.

Sen (2008) entende que a sociedade é desigual, há desníveis econômicos, biológicos, culturais, porquanto a sua perspectiva de igualdade – funcionalidades – permite a representação de três dimensões acerca da vida das pessoas e seus objetivos: o seu padrão de vida, bem-estar e seus objetivos enquanto indivíduos inseridos na comunidade política. Oferece, portanto, uma perspectiva multidimensional do homem que possui aspirações em relação à sua própria vida e

dos demais, bem como o compromisso do Estado em promover a distribuição de bens e direitos, considerando as capacidades diferenciadas.

Finda a breve análise da igualdade em Sen e da justificação à educação enquanto direito social e de igualdade para todas as pessoas, passaremos a debater porque a educação deve ser vista também sob uma perspectiva de desenvolvimento individual, de dignidade humana e principalmente, como exercício das liberdades individuais do homem.

Para isso, escolhemos a análise de John Stuart Mill, em “Sobre a Liberdade”, e não aleatoriamente, mas para demonstrar, que até mesmo liberais mais clássicos, que nem se preocuparam em discutir direitos sociais ou acreditaram em sua existência, ainda assim, entendem a educação como um direito basilar do cidadão, e não a partir da perspectiva igualitária, mas sim, de desenvolvimento humano.

Quando da defesa da liberdade de expressão e opinião, Mill (2006) traça um paralelo em relação à formação de opinião pelos indivíduos como razão imperativa para formação do intelecto de qualquer pessoa. A humanidade é falha e, portanto, a diversidade de opinião é relevante para a formação de diferentes tipos de caráter, a construção da individualidade só é realizada quando usada, não sendo uma máquina programada, mas sim, nas palavras de Mill “uma árvore” que precisa crescer e se desenvolver em todos os aspectos.

E isso só acontece fundado no direito à educação, pois é com esta que se originam novas verdades e práticas. Quando há o melhoramento da educação, gera-se um sentimento de unidade para com os demais membros da comunidade política. Segundo Mill (2006, p. 122) “nem sequer as ovelhas são exatamente iguais”

Trazendo esse pensamento a uma sociedade contemporânea, democrática e plúrima, a ideia que Mill transmite está na possibilidade de desenvolvimento humano e individual, capaz de formar cidadãos politicamente ativos, participantes e capazes de julgar, escolher e opinar, exercendo as liberdades individuais.

Obviamente, essa não é uma noção a ser interpretada isoladamente, e sim, em conjunto com a igualdade. Autores mais contemporâneos como Rawls – que será objeto deste estudo mais à frente – e Sen trabalham com a perspectiva da liberdade somada a igualdade. Por isso a defesa da educação enquanto direito híbrido e basilar em qualquer comunidade política, que deve ser garantida de forma universal, igualitária e apta ao desenvolvimento dos indivíduos para o exercício de suas liberdades e seus planos de vida, sejam estes quais forem.

2.3 INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como já aludimos, o direito das pessoas com deficiência à fruição de direitos políticos, sociais e econômicos em igualdade de condições com os demais membros da coletividade possui um histórico controverso, de proteções escassas e de lutas intensas pelo seu reconhecimento e prestação. Embora a humanidade tenha, desde os primórdios, coexistido com tal grupo, a afirmação e positividade no sentido de um Estado prestador é recente e embasado em movimentações sociais de identidade e do orgulho em ser diferente.

A inclusão social, portanto, surge como um importante fator de desenvolvimento dos direitos das pessoas com deficiência, objetivando-se substituir a ideia de “integração social”, que possui um viés segregacionista, tendente a proporcionar medidas de recuperação e de ajuste das pessoas com deficiência ao seio social, com o ideal de que estes seriam passíveis de fazer parte da sociedade nestes termos (FEIJÓ, 2002).

A inclusão assim, oferece um outro viés, não de adequação, mas de propiciação, pela sociedade, às pessoas com deficiência de medidas que garantam o efetivo gozo de bens e direitos que são inerentes constitucionalmente e também por meio de garantias da legislação internacional destinada a esse grupo, como o direito à educação inclusiva.

O direito à educação inclusiva é uma ideia recente, que vem sendo propagada com mais força desde a década de 90, no contexto global de prestação de direitos e de redução de desigualdades, e traz consigo os frutos de um progresso da política educacional, no sentido de superação dos paradigmas educacionais de exclusão e integração, sobre os quais discorreremos a partir de agora.

2.3.1 Exclusão, integração, inclusão

Como já mencionado, as pessoas com deficiência por muito tempo restaram alijadas do convívio social e do gozo de oportunidades enquanto situadas no polo de sujeitos de direito, ocupavam uma condição marginalizada, com denominações pejorativas como “retardados”, “inaptos”, “mongoloides”, entre outros nomes

depreciativos e alusivos ao fato de que eram consideradas como inferiores em relação ao indivíduo “normal”.

Tal circunstância reverberava diretamente no direito à educação, ou na ausência do acesso a esta, e, como consequência, as crianças não frequentavam escolas regulares, sendo relegadas a casas ou instituições de caridade, quando muito. De acordo com Bissoto (2013, p. 96):

Esse afastamento se efetiva pela dificuldade ou pela negação de acesso desses indivíduos e/ou grupos, a essas redes socioculturais. É um conceito que se refere tanto à privação na atenção às necessidades e direitos humanos básicos, como às questões envolvidas no isolamento e estigmatização social daqueles considerados “diferentes”.

A exclusão, portanto, foi um processo em que a pessoa com deficiência era vista como estigmatizada, como ineducável e indigna de atenção e causadora de dispêndio ao Estado para obter uma educação adequada. Nussbaum (2013, p. 245) reitera essa ideia de exclusão quando diz: “adultos da minha geração ainda podem se lembrar de salas de aula para crianças ‘especiais’, escondidas caracteristicamente nos porões das escolas de modo a que as crianças “normais” não tivessem que olhar para elas”.

Assim, esse processo exclusivo deu-se por diversos caracteres, sejam de origem econômica, social, da ausência de informação e principalmente da passividade do Estado em oferecer condições para igualdade de direitos, especialmente no que tange ao direito à educação das pessoas com deficiência, muitas vezes, retirando-lhes a prerrogativa de ir à escola, para ficar em casas de cuidado.

Paulatinamente, movimentos sociais de pais e de também pessoas com deficiência foram essenciais na transição e aquisição de direitos, dentre eles o movimento pela escolarização de pessoas com deficiência, para que deixassem de ser párias, para por fim, frequentar escolas especiais. (GALLERY, 2017b).

É um processo que, infelizmente, ainda pode ser vislumbrado em menor escala, quando, por exemplo, mães de pessoas com deficiência, principalmente as de cunho intelectual, possuem verdadeiro “pânico” do preconceito e discriminação que os filhos possam vir a experimentar e acabam por alija-los do convívio social e da educação, o que prejudica imensamente qualquer perspectiva de desenvolvimento destas crianças.

Do ponto de vista social, a exclusão pede uma política de assistência social: benefícios, pensões, aposentadorias especiais etc. É o preço que a sociedade está disposta a pagar para não ter que conviver com a diferença. Nessa relação sistêmica, autorreforçadora, quanto mais a sociedade mantém suas práticas assistencialistas, menos está disposta a se modificar para incluir todos – e, quanto menos ela se modifica, mais receio os responsáveis terão de buscar alternativas para que seus filhos obtenham seus direitos. (Galery, 2017a, p. 33)

A exclusão enquanto processo retira a cidadania desses indivíduos, rejeitando-lhes direitos fundamentais que devem ser promovidos pela própria sociedade. A participação dos poderes, de movimentos sociais e da própria sociedade é indispensável no combate à exclusão social e transposição deste paradigma que ainda possui efeitos na atualidade.

O segundo momento paradigmático da educação, e que ainda hoje é bastante refutado, é a ideia da educação integrativa ou integração social escolar, que em que pese apresente uma sinonímia com a palavra inclusão, tem bases teóricas e metodológicas totalmente distintas, assim como diferentes consequências de inserção.

A integração é um processo no qual, considerando-se a estrutura educacional, prevê-se a segregação e distinção dos serviços educacionais, pois os alunos com deficiência são ensinados, não a partir de dentro de classes regulares, mas de um ensino totalmente especializado e apartado da convivência com outras crianças, tendo cronogramas escolares distintos, adaptação curricular de acordo com a necessidade, avaliação diferenciada, e redução de objetivos educacionais promovidos para compensar a dificuldade no aprendizado. (MANTOAN, 2006).

O que ocorre, portanto, é que a escola em si não muda, os alunos têm que se adaptar para coexistir com os demais dentro da escola, conforme suas exigências. Representava um caráter de normalização no qual os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas e classes regulares, caso tivessem aptidão de acompanhar seus colegas não-deficientes, construindo-se um sistema de cascata para acomodar diversos níveis de capacidades; aqueles que não gozassem da capacidade intelectual em razão de suas deficiências, físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas obtinham educação em um sistema paralelo (SASSAKI, 2005), havendo uma justaposição do ensino especial ao regular, privando-se crianças com deficiência do ensino em igualdade de condições com as demais.

Sua principal característica é que o esforço de adaptação será de responsabilidade da pessoa com deficiência, que poderá lançar mão de subsídios governamentais, entidade filantrópicas ou tecnologias individualizadas para adaptar-se a um ambiente menos restritivo, portanto, quando não tiver de se modificar para atender às necessidades de alunos que não se encaixem no padrão (Galery, 2017a, p. 36)

Assim, a ideia do paradigma da integração é que a participação de pessoas com deficiência no ensino regular está condicionada a sua capacidade de adaptação, ainda que com ajuda técnica ou tecnologia assistiva. Assumem a condição de “cidadãos” aptos à educação aqueles que, de acordo com seu próprio mérito e esforço, não necessitem de mudanças essenciais nas estruturas e dinâmicas sociais. (GALERY, 2017a)

Em substituição a essa prática, desde a década de 90 vem ganhando força a perspectiva da educação inclusiva, que visa a reorganização de políticas e da educação especial e regular como um todo, no sentido de que, em oposição à integração, propõe uma inserção escolar sistêmica e completa, na qual todos os alunos, tenham eles deficiência ou não, devem frequentar uma sala de aula de ensino regular (MANTOAN, 2006).

Inclusão, pelo sentido amplo da palavra, significa incluir, isso quer dizer, primeiramente, que dentro do âmbito educacional não há exclusão, não há rejeição de nenhum aluno da comunidade acadêmica. (RODRIGUES, 2006).

No ambiente escolar é preciso repensar a didática e pedagogia, de forma que haja um aprendizado em conjunto. Inclusão escolar tem como objetivo essencial cooperar com escolas e educadores, para conseguir que todos os alunos, em sua diversidade, possam desfrutar do processo de ensino. Trata-se de reconsiderar o objetivo educacional como um todo, focando não mais na transmissão de conhecimento pelo professor, mas sim, no potencial de aprendizagem apresentado pelos alunos. (GALERY, 2017a)

A escola tem por obrigação desenvolver sua organização física e curricular, além de políticas e práticas culturais que considere as necessidades de cada aluno individualmente e leve isso em conta no momento de estruturar o espaço e a construção do conhecimento, para que todos tenham educação de qualidade, indiscriminadamente. De acordo com Mantoan (2006, p. 196):

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (...).

É uma abolição, primeiramente, da ausência total do ensino a pessoas com deficiência, como também ao ensino integrativo e segregado da educação especial, para promover uma escola onde se consegue abranger e aceitar a diversidade, onde se cumpre e efetiva o direito à plena participação de todos os membros na construção de um ensino de qualidade e acessível a todos. Corroborando esse entendimento, Meletti e Ribeiro (2014, *online*):

Primeiramente, o acesso à escola regular deve indicar a ruptura com duas marcas da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil: o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Significa dizer que deve haver a ampliação do atendimento educacional em escolas regulares públicas e a migração desta população dos espaços segregados, especialmente aqueles privados de caráter filantrópico, para os sistemas regulares de ensino.

Em suma, é uma mudança coletiva e de todos os sujeitos que participam da gestão democrática da escola – alunos, professores, pedagogos, gestores e da sociedade em geral, garantindo-se acesso e permanência na escola, com ensino inclusivo de qualidade, promovendo-se a equidade e o respeito às diferenças, estimulando-se a não-discriminação e um ambiente de existência digno independente se aluno com ou sem deficiência. (GALLERY, 2017a)

No Brasil, a Constituição Federal preconiza, a partir do art. 205, o direito à educação, aduzindo sobre a necessidade de esta ser promovida em atuação conjunta da sociedade, do Estado e da família, para o pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício à cidadania. No artigo 206, estão os princípios que norteiam a educação, dentre eles, o inciso I, que garante “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

Válido suscitar que a ideia de inclusão já se erigia embrionariamente, contrapondo-se à ideia integrativa, com o Atendimento Educacional Especializado, no

sentido que o art. 208, III, da Constituição preleciona o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, preferivelmente o ensino de pessoas com deficiência deveria ser ministrado juntamente com as demais crianças, em classes regulares, devendo existir um apoio institucional especializado para dar conta de suas necessidades diferenciadas.

A ideia de inclusão escolar e sem discriminação de qualquer natureza, todavia, é explicitamente ratificada com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas ao ordenamento jurídico do Brasil, em 2009, por força do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto, que, em seu artigo 24, prevê:

Artigo 24

1. 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 sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009)

Em meio à necessidade de conceber a igualdade educacional e o desenvolvimento do ensino para pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão prevê em seu art. 27 e seguintes, ratificando-se o defendido até aqui:

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 (BRASIL, 2015).

Tal dispositivo consolida o direito de acesso a uma educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível das capacidades e talentos das pessoas com deficiência, sendo dever do Estado, da família e da sociedade como um todo assegurar a qualidade na educação e a proteção contra toda e qualquer discriminação.

Dessa feita, há uma ânsia cada vez maior pela garantia de um sistema educacional inclusivo, e isso não significa necessariamente o fim do ensino especializado, ou seja, aquele disposto aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, a ideia de que este deve ser reestruturado para que não seja substitutivo do direito efetivo de acesso ao ensino comum e regular a todos (FÁVERO, 2007).

A partir das premissas elencadas, é possível inferir não ser mais possível, tanto à escola privada, porém, mais importante ainda, à escola pública, recusar a matrícula de um aluno com deficiência ou ainda cobrar taxas – sendo estas abusivas e criminosas –, sob o discurso de que não possui condições de receber o aluno ou que precisará de mais aportes financeiros para assisti-lo, tais práticas podem levar à punição pelo crime de discriminação definido no art. 8º, I, da Lei n 7.853, de 14 de outubro de 1989 (com nova redação, determinada pelo referido Estatuto), ao qual são cominadas cumulativamente as penas de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de reclusão e multa, no seguintes termos:

Art. 8º. Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

Sobre esta questão, decidiu-se recentemente no Tribunal de Justiça do Estado do Pará no processo nº 0059130-65.2016.814.0301, seguindo entendimento já formado pela ADI 5357 do STF, e sob relatoria do Desembargador Roberto Gonçalves de Moura, a impossibilidade de cobrança de valores extras para alunos com deficiência em uma escola privada sob alegação de custos extras com profissionais acompanhantes. Colacionamos a ementa abaixo:

EMENTA: PROCESSUAL CIVIL. APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. PEDIDOS DE ADMISSÃO NA CONDIÇÃO DE AMICUS CURIAE DA OAB E DO MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS. REJEITADOS. MÉRITO. A LEI Nº 13.146/2015 ESTABELECE A OBRIGATORIEDADE DE AS ESCOLAS PRIVADAS PROMOVEREM A INSERÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR E PROVER AS MEDIDAS DE ADAPTAÇÃO NECESSÁRIAS SEM QUE O ÔNUS FINANCEIRO SEJA REPASSADO ÀS MENSALIDADES, ANUIDADES E MATRÍCULAS. PRECEDENTE DO STF NO JULGAMENTO DA ADI 5357. RECURSO CONHECIDO E DESPROVIDO. DECISÃO UNANIME. 1. Inadmissão de amicus curiae na espécie. Considerando que a demanda já se encontra bem instruída e bem delimitada quanto ao seu objeto, bem como as balizas para o julgamento já se encontram decididas pelo STF no julgamento da ADI 5357, não vislumbro que eventual intervenção dos requerentes na condição de “amigo da corte” seja útil neste momento do deslinde da controvérsia, pois a admissão da participação deles poderia, inclusive, conferir morosidade indesejada no procedimento com a oitiva e as possibilidades de participação deles no processo. 2. Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 3. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 4. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I, 201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e § 2º, e 244. 5. A lei nº 13.146/2015, em seu art. 28, §1º, preceitua que “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.” 6. “A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui”. (ADI 5357 MC-Ref, Relator(a): Min. EDSON FACHIN, Tribunal Pleno, julgado em 09/06/2016, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-240 DIVULG 10-11-2016 PUBLIC 11-11-2016) 7. O que ficou determinado pelo Juízo Singular foi a especificação da norma geral, que autoriza o acompanhamento individual ou coletivo no apoio escolar, pormenorizando ao caso concreto, consubstanciado nas hipóteses de “alunos com deficiência que não tenham autonomia para satisfazer suas necessidades próprias de modo independente”. Assim, é razoável que alunos sem autonomia para atuar de forma independente sejam acompanhados de forma individual, pois requerem a atenção necessária para tanto, que o acompanhamento coletivo não poderia ofertar. 8. Recurso conhecido e desprovido. Decisão unânime.

O Estado, seguindo não só o entendimento legal, mas também assentado pela jurisprudência, é um ator vital nesse cenário, deve prover a inclusão e principalmente não se escusar de garantir o direito à educação de qualidade, com base nas características subjetivas de um dado sujeito, ainda fiscalizando as entidades privadas que não seguirem as diretrizes previstas pela Constituição e Lei Brasileira de Inclusão.

A despeito disso, a argumentação comum trazida pelo Estado é a de que estruturar as escolas para receber tais alunos feriria a “reserva do possível”, por depender dinheiro para maior número de profissionais destinados ao atendimento dessas crianças.

Sobre o tema, relevantíssimo o entendimento do Ministro Celso de Mello, na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 45, julgada em 29 de abril de 2004, suscitando as perspectivas da invocação da referida cláusula implicar nulificação ou aniquilação de direitos fundamentais, dentre os quais e educação e, no seu núcleo, vale destacar, a destinada às pessoas com deficiência:

É que a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais - além de caracterizar-se pela gradualidade de seu processo de concretização - depende, em grande medida, de um inescapável vínculo financeiro subordinado às possibilidades orçamentárias do Estado (...). Não se mostrará lícito, no entanto, ao Poder Público, em tal hipótese - mediante indevida manipulação de sua atividade financeira e/ou político-administrativa - criar obstáculo artificial que revele o ilegítimo, arbitrário e censurável propósito de fraudar, de frustrar e de inviabilizar o estabelecimento e a preservação, em favor da pessoa e dos cidadãos, de condições materiais mínimas de existência. Cumpre advertir, desse modo, que a cláusula da "reserva do possível" - ressalvada a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível - não pode ser invocada, pelo Estado, com a finalidade de exonerar-se do cumprimento de suas obrigações constitucionais, notadamente quando, essa conduta governamental negativa, puder resultar nulificação ou, até mesmo, aniquilação de direitos constitucionais impregnados de um sentido de essencial fundamentalidade.

No direito americano, também, no caso *Brown v. Ministério da Educação*, caso histórico de segregação racial nas escolas públicas, considerou-se que negar educação de qualidade a pessoas com deficiência seria violação da igualdade de proteção, bem como que esta não poderia se pautar no argumento da ausência de

fundos do Estado, em virtude de ser excepcionalmente caro incluir tais crianças. (NUSSBAUM, 2013).

Mesmo assim, em que pese a existência do arcabouço legislativo e jurisprudencial, no direito pátrio e comparado, o acesso à educação de indivíduos com necessidades educativas especiais a uma educação inclusiva total e de qualidade não é satisfeito apenas com ingresso no ensino regular; é preciso a compreensão do desenvolvimento do processo de reconhecimento de aprendizagem (CRUZ, 2014).

O ensino regular, em sua maioria, é falho, por diversos aspectos, em incluir pessoas com deficiência, dentre os quais se destaca o elevado número de alunos por sala de aula, visão equivocada do processo de avaliação e despreparo dos professores e outros profissionais. Outros fatores, como políticas nacionais, distribuição de renda e acesso a bens materiais e culturais também contribuem para a falha sistêmica. (CRUZ, 2014).

A inclusão pressupõe a eliminação de barreiras, que vão desde as questões mais evidentes como os obstáculos físicos e urbanísticos, quanto aquelas barreiras mais “sutis”, mas não menos presentes, como o preconceito e subestimação da capacidade dos estudantes com deficiência, por exemplo, um professor de educação física que dispensa um aluno com *síndrome de down* sem preocupar-se com a adaptação razoável, não é uma atitude inclusiva. (GALLERY, 2017a)

Assim, promover a inclusão não é apenas assegurar direitos às pessoas com deficiência, mas provocar a retirada das barreiras à sua cidadania. Ou seja, faz-se necessária uma mudança institucional, um movimento de remodelagem da educação e da escola, tanto do ponto de vista estrutural quanto didático e pedagógico. (Galery, 2017b, p. 46)

A mudança, como já elencamos, para uma real inclusão, vai além de um sentido arquitetônico ou estrutural, pois exige uma prestação de serviço especializado que seja consonante com as singularidades dos alunos atendidos, sendo necessário profissionais que saibam compreender a individualidade, as limitações e estimular as potencialidades desses sujeitos, encontrando-se, nesta senda, as figuras do profissional de apoio escolar e do atendimento educacional especializado – AEE.

2.3.2. Quem são as figuras do Apoio Escolar e do Atendimento Educacional Especializado – AEE?

Para compreendermos a necessidade de existência desses profissionais, precisamos primeiro falar do sentido de igualdade material, pois as vezes é necessário estabelecer uma diferenciação específica, não para atender à igualdade legalista, mas para alcançar-se o direito à igualdade mediante a dizimação de desigualdades, como pontuaremos a seguir, e assim, surgem as figuras do apoio escolar e do Atendimento Educacional Especializado.

O profissional de apoio escolar, por exemplo, é disciplinado na LBI no art. 3º, quando se dispõe que:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Trata-se de um profissional para o acompanhamento da criança com deficiência dentro de sala de aula, para facilitar sua experiência escolar. Quando a escola reconhece a necessidade de um profissional de apoio escolar para garantir a plena participação do aluno com deficiência em todas as atividades escolares em igualdade de condições, esta deverá providenciá-lo acionando a secretaria de educação à qual está vinculada.

A LBI, em que pese dispor sobre a existência desse profissional, não emprega qual a formação que deve possuir ou quem deve exercer esse papel. Os Estados têm editado normas próprias, quando o fazem, para suprir tais lacunas. No Estado do Pará, o Conselho Estadual de Educação editou a Resolução nº 304 de 25 de maio de 2017 que aduz em seu art. 84, §4º, referindo-se ao profissional de apoio escolar:

Art. 84.

(...)

§4º Na disponibilização dos profissionais a que se refere o inciso XV do caput deste artigo, até que exista uma definição legal das atribuições do profissional de apoio escolar, admite-se a instituição de programas de estágio de alunos oriundos de cursos de licenciatura para esse fim, observada a legislação e as normas que disciplinam a

matéria, especialmente no que tange à aderência das atividades exercidas com a formação superior em curso.

O que ocorre erroneamente na prática é que muitas escolas não fazem essa solicitação, deixando a cargo, por exemplo, de algum familiar, que em que pese carreguem consigo o afeto e sentimento, em geral, não possuem qualificação necessária para lidar com o ambiente escolar. Ou então, como na legislação supracitada, o Estado elege estagiários dos cursos de licenciatura para realizarem apoio escolar; ora, o estágio é um momento de treinamento e aprendizado do estudante, e na prática as crianças são múltiplas e suas deficiências também, necessitando de um aporte especializado e que garanta o acompanhamento necessário e o tratamento adequado, o que não acontece, gerando um panorama realmente preocupante.

Ainda assim, em contramão a isso, tem-se visto a regulamentação adequada desse tipo de profissional, para assim, retirar esse caráter ambíguo do cargo e de quem deve desempenhá-lo, visto a própria abrangência legislativa.

Um exemplo recente, dentro do Estado do Pará, foi dado pelo Município de Castanhal, por meio da Lei Municipal nº 005/2018, que regulamenta a criação de cargos públicos para profissionais de apoio escolar, constante do Diário Oficial de Castanhal, edição 647:

Art. 5º [...]

Parágrafo Único. Além dos requisitos para investidura no cargo previsto no Anexo I, o profissional de Apoio Escolar - Mediador também se submeterá a um curso de formação de Apoio Escolar (voltado para o atendimento de pessoas com deficiências), com carga horária mínima de 80h, promovido por instituição credenciada pelo MEC ou por Secretarias de Educação. Bem como seja inserido um processo de Educação Continuada a ser ofertado pela Secretaria Municipal de Educação. (CASTANHAL/PA, Lei nº 005/2018, *online*)

Desta feita, mais um passo em direção a efetiva ideia de inclusão e igualdade educacional.

Em paralelo a isso, também existe o chamado Atendimento Educacional Especializado – AEE, que já vem sendo há muito regulado pela legislação pátria, inclusive no texto constitucional.

Muitas pessoas associam erroneamente a acepção de AEE à educação especial, e, portanto, substitutiva à inclusão escolar em classes regulares, no qual as

crianças com deficiência compartilham do mesmo espaço e ensinamentos do que os demais alunos. A seguir, intenciona-se desmistificar essa ideia.

Como já afirmado, o art. 208, III, da Constituição Federal preleciona acerca do atendimento educacional especializado – AEE. Ademais, a LBI também preconiza em várias passagens do art. 28 a necessidade de o Estado assegurar dentro das escolas esse mesmo atendimento, seja na realização do projeto pedagógico, seja nos demais serviços promovendo as adaptações razoáveis para atender às características dos alunos, garantindo o seu desenvolvimento e acesso ao currículo em igualdade com os demais estudantes.

Também dispõe sobre a necessidade de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva e na formação de professores e adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Mas o que é Atendimento Educacional Especializado, afinal? É uma forma de ensino complementar, que funciona no sentido de que, se a escola de ensino regular, tem o fito de incluir a todos sem distinção, garantindo um saber universal, deve ter compromisso em lidar com as particularidades dos seus alunos para alcançar seu fim, ou seja, com as suas subjetividades, principalmente no que tange à pessoa com deficiência, e mais especificamente a deficiência intelectual. Assim é necessário um espaço que não seja médico, garantido para um fim tipicamente educativo (BATISTA, MANTOAN, 2006).

Eis o propósito do AEE, isto é, por intermédio de um grupo de pessoas capacitadas, oferecer recursos e atividades que tenham objetivos pedagógicos e de acessibilidade, dentro da organização institucional escolar, construído para atender alunos que tenham alguma necessidade especial, em horários em que estes não estejam em aula. Devendo ser garantido em todos os níveis de ensino.

O AEE, portanto, é um campo de práticas interdisciplinares, cujas ações têm como escopo garantir suporte especializado para que os alunos com deficiência recebam conteúdos essenciais ao bom desempenho dentro da escola. (GALERY, 2017b).

Dentre algumas diretrizes do Ministério da Educação – MEC (2010, *online*) para o AEE estão o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para pessoas com deficiências auditivas, tecnologias assistivas do computador, adaptação de material pedagógico para pessoas com deficiência física, estratégias específicas de apoio e

letramento para deficiências intelectuais, ensino do Alfabeto Braille para pessoas com deficiências visuais, entre outras estratégias.

O atendimento educacional especializado pode ser feito dentro da própria escola, quando esta tiver estrutura de salas com recursos multifuncionais, ou ainda, em instituições voltadas somente para esse fim, com o aceite dos pais do aluno, seus responsáveis, ou por este mesmo, quando possível.

Essa ideia está ratificada no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, e, também, na Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação e Conselho da Educação Básica (Ministério da Educação), que se propõe a instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, categoria de educação especial acerca da qual preleciona no seu art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009)

O AEE, como adiantado, deve ocorrer em contraturno das aulas e é complementar ao ensino regular, visto que a própria natureza deste é diferenciada, destinando-se a atender às peculiaridades de alunos com deficiência, incluindo-se principalmente a diminuição de barreiras que estes naturalmente enfrentam quando em contato com o ambiente externo, com uma classe regular, fornecendo-se instrumentos ou ensinamentos como: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sistema braile, mobilidade, educação física especializada, tecnologia para promover assistência, entre outros (MANTOAN, 2006).

Assim, é possível depreender que o atendimento educacional especializado funciona de maneira semelhante a outras atividades e cursos que complementam o ensino e a instrução que é recebida e desenvolvida no ensino básico e superior, a exemplo dos cursos de idioma, informática e outros, todavia, a diferença entre essas modalidades e a defendida no presente estudo é que o AEE tem previsão normativa

constitucional visando a promoção da melhor experiência possível para alunos com deficiência, dentro da escola regular, ocasionando-se, assim, a verdadeira inclusão.

Essa garantia não é importante exclusivamente para os alunos com deficiência. Decerto, estes têm prerrogativas que permitem a igualdade de condições no ensino regular, mas também garantem a oportunidade de socialização com outras crianças com deficiência de mesma faixa etária e também com as crianças que não possuem deficiência. Essa interação social na escola fomenta a luta contra a discriminação, o que beneficia o desenvolvimento social e cognitivo, bem como a afeição entre os alunos e destes em relação aos professores, criando um ambiente saudável de aprendizado.

Tal visão é importante no sentido de quebrar paradigmas do ensino especializado como modalidade substitutiva de educação regular na escola pública comum a todos. Ela não tem o fito de efetuar essa substituição, pelo contrário, pois não pode ser considerada um nível de ensino. Assim, os alunos com deficiência devem receber o AEE complementarmente, garantindo-se o acesso e permanência dentro das classes regulares de ensino, em igualdade de condições aos demais, portanto, sob a forma de inclusão escolar. É reforçada pelo posicionamento de Mantoan (2006, p. 204):

Eles devem, obrigatoriamente, estar matriculados e frequentando regularmente as turmas de sua faixa etária nas escolas comuns. Trata-se de cumprir uma prerrogativa legal, que diz respeito ao direito indispensável de todo e qualquer aluno à educação e, não sendo acatada, pode acarretar aos pais e responsáveis por esses alunos penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual de seus filhos.

Mesmo quando a deficiência seja mais severa, em graus mais acentuados, os alunos com tais singularidades não podem ser alijados da sala de aula e nem terem excluído o seu direito à educação em classes regulares; devem ter participação nesse ambiente, para que possam interagir e desenvolver-se, no seu tempo, de acordo com suas capacidades, realizando-se a inserção do Plano de Ensino Individualizado (PDI) para esta criança.

Os professores, inclusive, são atores fundamentais no sentido de que tenham a experiência e a sensibilidade necessária para prover a experiência educativa e

garantir a diversidade dentro das escolas, bem como o profissional de apoio escolar também pode promover essa facilitação.

Alicerçando-se na demonstração da complementariedade não só do profissional de apoio escolar, bem como do atendimento especializado à educação é que se torna possível construir uma educação para todos, efetivamente inclusiva, que permita a criação em ambiente harmonioso, de desconstrução de preconceitos e de desenvolvimento das habilidades cognitivas e potencialidades sociais das pessoas com deficiência.

2.3.3 O Plano Educacional Individualizado – PEI

Falamos dos profissionais que promovem educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado – AEE na sala de recursos multifuncionais, mas outro questionamento pertinente ao presente estudo e que tem sido cada vez mais recorrente na prática educacional inclusiva é o seguinte: nas classes regulares os alunos com deficiência se submeterão aos mesmos métodos avaliativos dos demais alunos que não possuem deficiências? Há diferenciação nas práticas pedagógicas a serem aplicadas entre os alunos com deficiência?

Quando estamos falando acerca de deficiências de cunho intelectual, por exemplo, o desenvolvimento de um aluno com este tipo de deficiência não se dará de mesmo modo que um aluno que possua uma deficiência física, por exemplo, ou até mesmo que não possua deficiência.

Nesse cenário, para pensarmos em uma prática educacional inclusiva fundada em planejamento e efetividade, e também considerando as diferentes deficiências e níveis de interação, tem-se a figura do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado – PDEI ou simplesmente Plano Educacional Individualizado – PEI.

O PEI é um currículo adaptado que será construído entre os atores participantes da educação do aluno com deficiência, ou seja, o professor em conjunto com o auxílio da equipe pedagógica da escola, além de terapeutas, psicólogos e até mesmo do apoio escolar, com a finalidade de auferir o desenvolvimento do aluno, a partir do planejamento de metas e objetivos que serão fundamentais no seu processo de desenvolvimento e os mecanismos ou métodos que serão utilizados para o aprendizado do aluno.

O art. 28, V e §1º da Lei Brasileira de Inclusão corrobora a necessidade do PEI para o desenvolvimento do aluno com deficiência. O texto legal dispõe que:

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

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;

§ 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. (BRASIL. LEI Nº 13.146, 2015)

E o que seriam essas medidas individualizadas? O PEI sugere a criação de estratégias pedagógicas individualizadas a serem aplicadas para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual em três níveis: faixa etária e do nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno, a saber: no processo de aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades necessárias para a inclusão laboral. (PLETSCH et al., 2010)

Assim, é preciso conhecer o aluno a que se destina o PEI, sua trajetória escolar, contexto familiar e relações sociais. O PEI deve observar as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno em maior ou menor grau, os obstáculos que esse deve transpor e que práticas devem ser adotadas no sentido de tornar possível a sua escolarização, com a adoção de número de tarefas diferenciadas, inserção de recursos específicos às necessidades do aluno, também adaptações de tempo e ritmo de trabalho.

Em contradição a essa ideia, a realidade fática é bem assustadora, a maioria de professores que trabalham diretamente com alunos com deficiência, não mudam as práticas pedagógicas ou as adaptam para atender as necessidades específicas de alunos com deficiências, seguem pautando-se em uma proposta didática tradicional, sedimentada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem, sem observar e considerar a pluralidade e diversidade da turma. (PLETSCH; GLAT, 2012)

O resultado é que as modificações realizadas acabam por consistir em pequenos ajustes, voltados para uma “facilitação” da tarefa a ser executada, o que não ajuda e muito mais, mitiga as possibilidades de aprendizagens superiores e do próprio desenvolvimento do aluno. Exemplo disso, são as atividades elementares

como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (PLETSCH; GLAT, 2012).

Para proporcionar um tipo de desenvolvimento cognitivo do qual estamos falando, devem ser oferecidas atividades que desenvolvam e estimulem justamente essas capacidades. Eis a proposta do PEI, considerar as capacidades dos indivíduos com deficiência a serem desenvolvidas, aliando práticas pedagógicas que favoreçam efetivamente a associação e melhoria da cognição e intelecto, diferenciando os meios para igualar na aquisição de direito – à participação e ao convívio educacional inclusivo.

2.3.4 Órgãos de fiscalização e de promoção da inclusão escolar no Estado do Pará

Dentro do âmbito do Estado do Pará, alguns órgãos realizam a promoção da inclusão escolar, com o aporte do AEE e Apoio Escolar, nos moldes elencados na Constituição, LBI e dispositivos legais estaduais como a própria Resolução nº 304/2017. Além da Secretaria de Educação – SEDUC que faz a fiscalização do sistema educacional como um todo e do repasse de verbas, existe a Coordenadoria de Educação Especial – COEES.

A Coordenadoria de Educação Especial (COEES) é vinculada à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é responsável por definir, implantar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações da Educação Especial no Estado do Pará. (SEDUC, 2018)

A COEES desenvolve ações para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/S).

O AEE, regulado pela COEES, é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Ofertado, ainda, em Centros de Atendimentos Educacionais Especializados, constituídos pelas Unidades Especializadas da Rede Pública de Ensino e as Unidades Especializadas

de caráter filantrópico sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação, assim como, Núcleos de Atendimentos Educacionais Especializados, Classes Hospitalares e nos ambientes domiciliares (CNE/CEB RESOLUÇÃO Nº 04 /2009; DECRETO FEDERAL Nº 7.611/2011).

A COEES é responsável também pelo programa de formação e assessoramento – PROFASS – que realiza a formação continuada em serviço de professores, técnicos e gestores, bem como, o assessoramento técnico pedagógico às escolas e instituições especializadas com objetivo de promover o Atendimento Educacional Especializado – AEE e a Política de Educação Especial no Estado do Pará. (COEES, 2016).

Além da COEES, existe o Núcleo de Avaliação Educacional Especializada – NAEE, que tem como objetivo principal realizar avaliação educacional especializada, além de encaminhamentos específicos para alunos que possuem enquadramento nas modalidades de educação especial, visando a inclusão desses alunos no atendimento educacional especializado – AEE.

Também, tem como atribuição a identificação de fatores que interferem no processo ensino aprendizagem dos educandos inseridos na Rede Regular de Ensino e na demanda espontânea, por meio da avaliação educacional especializada e encaminhamentos específicos. (COEES, 2016)

O estudante, público-alvo da Educação Especial, aliado à educação inclusiva, necessita estar matriculado no ensino fundamental e/ou médio, e terá direito a duas matrículas, conforme o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial. A segunda matrícula será no AEE, podendo ser oferecido nas Escolas ou em outros espaços de oferta, em núcleos especializados. (SEDUC, 2018)

Diante disso, a escola onde o aluno está matriculado regularmente, poderá solicitar ao NAEE, avaliação educacional para ajudar no direcionamento pedagógico do aluno que contemple a modalidade especial e esteja inserido no AEE, ou necessite de indicação para a sua inserção.

Nas escolas da rede estadual, todos os alunos com deficiência devem ser matriculados, com ou sem diagnóstico comprovado, respeitando-se a proximidade de sua residência ou conforme a vontade destes ou de seus responsáveis e as ofertas das escolas. E quem já é estudante da rede estadual tem direito à rematrícula automática, na sua respectiva escola. (SEDUC, 2018)

Na confirmação de matrícula dos alunos com deficiência deve ser apresentado um documento comprobatório da deficiência do educando, ou outro documento de acompanhamento dessa deficiência. Caso o documento não seja apresentado, não deve ser óbice para o aluno efetivar sua matrícula.

O laudo médico para matrícula no Atendimento Educacional Especializado deve seguir as diretrizes estabelecidas pela Nota Técnica 004/2014 MEC/ SECADI/ DPEE, que não será considerado documento imprescindível para matrícula dos estudantes que sejam público-alvo da educação especial.

No entanto, durante a elaboração do plano do AEE, pela equipe pedagógica da escola, o professor especializado deverá orientar e encaminhar o estudante e/ou seu responsável a providenciar o documento junto à rede de serviços da área saúde. A segunda matrícula no AEE, é opcional da família e/ou aluno podendo ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais da escola onde o aluno, público-alvo da educação especial possui a primeira matrícula ou na Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola ou, ainda, em Instituição Educacional Especializada, da rede pública ou privada, conveniada com a Secretaria de Educação.

Caso o estudante necessite de outros programas educacionais, além dos ofertados no AEE poderá ser encaminhado, a partir de prévia avaliação realizada pela equipe pedagógica da escola e professor especializado ou poderá ser direcionado pela escola para o Núcleo de Avaliação Educacional Especializada- NAEE da Coordenadoria da Educação Especial do Pará, que encaminhará para o programa, conforme necessidade do educando.

Dito isso, é necessário que todo aluno com deficiência seja matriculado nas classes regulares da rede pública de ensino. É uma exigência legal que reverbera inclusive no repasse de verba às escolas e centros educacionais que promovem o AEE. Tudo isso, para que cada vez mais o processo de ensino seja inclusivo e promova o desenvolvimento das pessoas com deficiência individualmente consideradas e em sociedade.

2.4 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: EMBASAMENTO, CRITÉRIOS, LIMITES E CASOS CONCRETOS

Como já pontuado ao longo deste texto, para eliminar práticas discriminatórias e realizar a superação de vulnerabilização das pessoas com deficiência, bem como

sua efetiva inclusão, existem dois caminhos possíveis: a adoção objetiva de normas de proibam e suprimam tais discriminações, como a existência expressa na LBI, ou ainda criação de mecanismos que favoreçam e permitam a inclusão desses grupos vulnerabilizados, tidas essas como ações afirmativas.

O objetivo das ações afirmativas não é proporcionar para além do que as pessoas têm, e sim dar aos integrantes de determinados grupos vulnerabilizados, o acesso a certos bens da vida considerados valiosos e que a maioria das pessoas usufrui. Não se trata da de criação de direitos, e sim, de possibilitar o acesso efetivo ao direito dos quais muitos indivíduos são excluídos.

Não obstante, não é incomum ver que essas medidas serem implementadas sem uma fundamentação consistente, além de estabelecidas sem critérios que identifiquem programas capazes de produzir resultados, assentando-se no bom uso dos recursos (escassos) empregados. Isso pode gerar não só incompreensão, mas também desperdício de esforços e de recursos.

Dworkin (2011) aponta critérios para adoção de medidas que criam condições diferenciadas de acesso a bens, dentre elas, as ações afirmativas, como forma de “compensação” pelos desníveis causados na teoria dos recursos – onde cada pessoa escolhe, no momento da distribuição quais melhor satisfazem os seus planos de vida – e pelos “azares” que existem entre os seres humanos, como o autor aponta, dentre eles, as deficiências.

Como ele chega nesse momento? A partir de uma abstração, de uma fantasia, um simbolismo representado por um grupo de náufragos em uma ilha desabitada e repleta de recursos naturais.

Estas pessoas precisaram aceitar pelo menos dois fatores: o primeiro deles é que ninguém deverá possuir um direito prévio a nenhum dos recursos ali existentes e que estes terão que ser divididos igualmente entre todos, assim como também aceitam um certo “teste” de divisão igualitária dos recursos, chamado de teste de cobiça. Nesse sentido, uma divisão só será justa e igualitária se, após realizada a partilha, nenhum indivíduo cobiçar ou preferir a porção de outrem a sua própria (DWORKIN, 2011, p. 81).

É quando chegamos a situação do leilão hipotético, na qual cada indivíduo recebe um número igual de conchas a serem usadas como fichas e o leiloeiro institui um conjunto de preços para cada lote de recursos vendo se este se adapta a todos os mercados, assim todos competem pela propriedade individual dos recursos

existentes na ilha de acordo com suas preferências para a vida (DWORKIN, 2014, p. 544).

Ao final do leilão, o teste de cobiça é realizado, de acordo com a aquisição de cada indivíduo do seu quinhão de bens e se, neste momento, ninguém quiser trocar seu pacote pelo de outrem ou não invejar algo que o outro tenha, a distribuição foi feita de maneira igualitária, pois todos estão satisfeitos com os recursos que adquiriram. Essa estratégia, portanto, trata todos com igual respeito e consideração e dá a chance de cada um escolher aquilo que considera como importante para realização de seu plano de vida.

Ocorre que, após findo o leilão e o teste da cobiça, por mais que esses inicialmente tenham garantida uma distribuição igualitária dos recursos disponíveis, em pouco tempo esta situação não mais se mantém. Isto porque, após a distribuição dos bens e recursos e considerando a questão da responsabilidade de cada um por suas escolhas, os indivíduos tem o encargo de dar destinação e uso dos recursos para perseguir seus planos de vida, independente de quais sejam.

Voltando ao cenário desenhado, diante da questão dos recursos pessoais, ou seja, as capacidades, aptidões e talentos físicos, intelectuais de cada um, e que não podem ser objeto de trocas, e dos recursos impessoais, que podem ser transacionados, algumas pessoas prosperarão diante de suas escolhas e outras não e, portanto, estas últimas, que sofrem por alguma contingência (falta de talento, azar, etc), podem restar sem nada?

É aqui que concentra a questão dos seguros e de como Dworkin aceita a questão das ações afirmativas, uma compensação para diminuir diferenças nos recursos ou fatores biológicos, físicos etc.

Isso fica claro quando Dworkin se propõe a analisar o método de solucionar a questão das vulnerabilidades, dentro da proposta da igualdade de recursos, e a partir do oferecimento de “uma compensação inicial para aliviar as diferenças em recursos físicos ou mentais”; e rejeita esse método, primeiro porque não seria possível estabelecer um padrão de normalidade, e depois porque considerar os recursos pessoais como integrantes dos recursos passíveis de distribuição significaria permitir sua manipulação e transferência, o que não seria aceitável. Por isso, ele preconiza a solução transcrita mais acima do, repito, mercado hipotético de seguros. (Brito Filho, 2016, p. 53).

Segundo a interpretação de Brito Filho em “Ações Afirmativas” (2016, p. 69-70) os critérios depreendidos da teoria dworkiniana, portanto, para adoção de ações afirmativas seriam três: um primeiro relacionado à Justiça – de largada e chegada – visto que essas ações devem ser compatíveis com o ordenamento jurídico e ao mesmo tempo, devem ser justas com o efeito que produzem (chegada).

O ordenamento jurídico pátrio preconiza enquanto fundamento da República a dignidade da pessoa humana no art. 1º, III, pelo que é possível coligir que a sociedade justa na concepção pensada pelo constituinte é aquela onde todos tenham o mínimo de direitos essenciais à preservação da condição digna do ser humano.

Ademais, o art. 3º elenca enquanto objetivos fundamentais da República: (a) a construção de uma sociedade livre justa e solidária; (b) o desenvolvimento nacional; (c) a erradicação de pobreza e redução de desigualdades sociais e regionais e; (d) promoção do bem, sem preconceitos ou outras formas de discriminação. Pelo que se pode depreender a anuência do poder constituinte quanto à adoção de ações afirmativas que garantam não só a correção de desigualdades, bem como a extinção de preconceitos ou discriminações, cujos alvos são os grupos vulnerabilizados dos quais se têm falado neste ensaio, principalmente, pessoas com deficiência.

O segundo critério elencado por Brito Filho (2016, p. 74) é o da compatibilidade, como o que promove o ajuste da medida à situação-problema. É que a ação afirmativa tem uma finalidade específica, que deve ser observada.

O terceiro critério está relacionado a eficácia destas medidas enquanto programas dotados de coerência interna e organizados para produção de um determinado resultado. Sobre esse terceiro critério preconiza Brito Filho (2016, p. 76) “não basta que a medida seja em tese capaz de corrigir o acesso desigual e injusto a determinado recurso; é preciso que sua implementação seja feita de forma a garantir os resultados esperados com o mínimo de impacto negativo”.

Fávero (2007) apresenta também um outro viés, os das limitações que devem ser dadas às ações afirmativas para que elas executem seus papéis na inclusão de maneira adequada e na redução das desigualdades. Primeiramente, é necessária sua temporariedade, isso porque estamos a falar do direito à igualdade em gozo de direitos, e nesse sentido, a busca incessante é para que se atinja a igualdade material real, ou seja, possibilitar que o tratamento em desigualdade alcance a desnecessidade. Para tanto, é necessário que tais medidas sejam de cunho temporário para assim, facilitar o acesso a direitos inerentes, mas que um dia, o aceite

das diferenças seja alcançado não necessitando de políticas que implementem tais discriminações.

Em segundo, é necessário atentar ao fato de que essas medidas, tendo em vista o critério da temporariedade, não concebam direitos separados permanentes, ou seja, que tais ações afirmativas não sejam utilizadas *ad eternum* criando a sensação de realidades distintas para grupos distintos, com direitos distintos, afastando-se de um ideal de igualdade. De acordo com Eugênia Fávero (2007, p. 79):

Os dizeres são os seguintes e visam o mesmo objetivo: i) não conduzir à manutenção de direitos separados para diferentes grupos (Convenção relativa à discriminação racial); ii) não ter como consequência a manutenção de normas desiguais ou separadas (Convenção relativa à discriminação contra a mulher); iii) não limitar em si mesma o direito à igualdade (Convenção relativa à discriminação contra pessoas com deficiência).

Por fim, é fundamental o respeito à vontade dos indivíduos que são beneficiados com as ações afirmativas que tenham a prerrogativa de não aceitar ou usar a diferenciação, para as pessoas com deficiência, isso é de grande importância, haja vista o lema internacional do movimento social “Nada sobre Nós Sem Nós”, formado por pessoas com deficiências, sendo assim necessário que a pessoa ou grupo, *in casu*, o das pessoas com deficiência, possam declinar o uso do tratamento facilitatório, e que sejam sempre consultadas naquilo que a elas seja concernente.

Após elencar as premissas necessárias, discutiremos exemplos de casos concretos de ações afirmativas voltadas à educação da pessoa com deficiência. As cotas sociais, bem como cotas para pessoas com deficiência já constituem uma realidade na maioria das Universidades Federais do Brasil.

A própria Universidade Federal do Pará (UFPA), já oferecia um sistema próprio de cotas para pessoas com deficiência por meio da Resolução nº. 3.883 de 21 de julho de 2009, no art. 1º prelecionava “fica aprovada a reserva de uma vaga, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA, aos portadores de deficiência, a partir do ano de 2011”.

Com a promulgação da Lei nº 13.409/2016 e Decreto nº 9.034/2017, os candidatos que se enquadrem como pessoa com deficiência, passaram a ser incluídos na Lei de Cotas, passando a concorrer dentro do sistema de cotas para alunos da rede pública de ensino, da mesma forma que os candidatos que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. Segundo o art. 3º da Lei 13.409/2016:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Ainda que não seja uma ação afirmativa propriamente dita, a LBI também estipula tratamento diferenciado na hora do Exame Nacional do Ensino Médio, que é hoje, o principal modo de ingresso no ensino superior público. Desta feita, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira possui atendimentos diferenciados e específicos para estudantes com deficiência a fim de garantir a equidade, autonomia e segurança no Exame.

Tem-se a oferta de serviços profissionais especializados e de recursos de acessibilidade aos participantes do Enem com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, mobilidade reduzida ou outras condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas, para que consigam realizar o exame em condições autônomas e equânimes.

Para participar do processo seletivo nessas condições os estudantes devem informar, no ato da inscrição, qual tipo de deficiência que possuem e, em seguida, indicar qual auxílio necessitam. Além disso, se houver interesse, os participantes também podem solicitar uma hora de acréscimo para resolução das questões, que serão corrigidas sob critérios diferenciados de avaliação. (INEP, 2018, *online*)

Além de comprovar as necessidades especiais por meio de laudos médicos, os candidatos também recebem ligações dos funcionários do Inep após a solicitação e o encerramento do prazo das inscrições, para confirmar o auxílio requerido e a necessidade de tempo extra, dependendo do tipo e do grau da deficiência. (INEP, 2018, *online*).

Dentre os serviços estão a prova ampliada, prova em alfabeto braile, um auxiliar leitor e/ou transcritor, a acessibilidade do local de prova, entre outras medidas que visam a inclusão de pessoas com deficiência dentro do Exame.

Desta feita, é possível conceber que as ações afirmativas, portanto, associadas a inclusão das pessoas com deficiência na educação, constituem importante instrumento para alcançar a igualdade material, e não somente formalista,

a igualdade que trata os desiguais de forma desigual, quando promove a estes, condições de usufruírem e disporem dos mesmos direitos e oportunidades das outras pessoas da sociedade, desde que atendidos balizas mínimas para que não existam direitos separados, e sim, o vislumbre de um dia, não mais sem necessárias políticas de garantia de igualdade.

No capítulo seguinte, discutiremos a partir da perspectiva das teorias de justiça sobre qual concepção de justiça distributiva, ou seja, da forma de organização do Estado na distribuição e redistribuição de bens e direitos que melhor realiza a ideia de educação inclusiva, justificando-se o direito de ser diferente dentro da escola, assentando-se na noção de que as subjetividades de um dado indivíduo devem ser um motivo para a equidade – o que não necessariamente quer dizer direitos iguais a todos, mas sim, que todos tenham acesso aos mesmos bens e direitos fundamentais.

3 O DIREITO DE SER DIFERENTE NA ESCOLA: UMA JUSTIFICATIVA FILOSÓFICA À INCLUSÃO ESCOLAR

Nos dois primeiros capítulos desta dissertação preocupamo-nos por, primariamente, fazer a delimitação de definições importantes; posteriormente, tratamos acerca da realização da educação inclusiva, a partir de uma perspectiva legal no que tange a instrumentos normativos internacionais e pátrios que garantem este direito, bem como no plano prático, fundada em desdobramentos desses mecanismos. Assim, este texto se encaminha ao seu capítulo final e também à justificação da pergunta problema: qual a perspectiva de justiça distributiva, ou seja, a organização do Estado na distribuição e redistribuição de bens e direitos que melhor realiza a ideia de educação inclusiva?

Neste momento, justificaremos o direito de ser diferente dentro da escola, baseando-se na noção de que as subjetividades de um dado indivíduo devem ser um motivo para a equidade – o que não necessariamente quer dizer direitos iguais a todos, mas sim, que todos tenham acesso aos mesmos bens e direitos fundamentais.

Defenderemos essa ideia centralmente pautando-se na teoria de “justiça como equidade” em Rawls, realizando uma análise do princípio da diferença, não só visto de uma perspectiva econômica, mas também sociocultural, como adequando-se à diferenciação de grupos vulnerabilizados no acesso aos bens primários, entendidos como aqueles basilares para constituição de qualquer plano de vida, dentre eles, o direito a uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

Em complementaridade, também perpassaremos pelas teorias de Dworkin e a questão dos seguros, assim como Amartya Sen e Martha Nussbaum acerca das capacidades humanas, para fundamentar o direito a uma diferenciação positiva como necessária para que todos possam desenvolver e alcançar plenamente suas potencialidades, principalmente em se tratando de grupos vulnerabilizados histórica e socialmente, como as pessoas com deficiência para, então, responder ao problema proposto inicialmente.

Desta feita, a dissertação encerra-se em três eixos: o primeiro, em uma parte teórica e construtiva de definições-chave, o segundo em uma perspectiva constitucional e infraconstitucional do ensino inclusivo, e por fim, a justificação filosófica do direito fundamental à educação de pessoas com deficiência.

3.1 JUSTIÇA DISTRIBUTIVA E IGUALDADE NA TEORIA DE “JUSTIÇA COMO EQUIDADE” DE RAWLS

Neste momento, este texto passará a expor porque a ideia trazida por Rawls em “Uma Teoria de Justiça” de 1973, da “justiça como equidade” é aquela que melhor distribui os bens e ordena as instituições sociais para que todos tenham acesso ao fundamental, e isso abarca um sistema educacional inclusivo nos moldes propostos.

A teoria de Justiça como Equidade visa contrapor-se a concepção liberal até então vigente, que impossibilitava a coexistência de um ideal de liberdade agregado com uma perspectiva de igualdade. Assim, quebra com algumas noções e concepções extremas de ideal político. Rawls busca se opor contra o Libertarianismo, na qual o Estado só interfere quando é desrespeitado o princípio da titularidade – quando a propriedade é de alguma forma violada, é a defesa de um Estado mínimo, onde direitos fundamentais não são visualizados.

De outro lado, é contrária ao Marxismo e à ideia que liberdades individuais são direitos egoístas, devendo a distribuição dos recursos estar sempre atrelada a uma ótica coletiva dada aos bens, o que gera, segundo Rawls uma incompletude, pois mesmo os direitos sociais são fruídos sob o ponto de vista individual.

Rawls explicitamente ainda se opõe ao Utilitarismo, concepção seletiva de justiça, que visualiza a maximização do ideal de justiça pelo bem geral. Kymlicka explica o Utilitarismo como sendo (2006, p. 11) “ato ou procedimento moralmente correto é aquele que produz a maior felicidade para os membros da sociedade”. E que as preferências dos indivíduos não são satisfeitas quando contrárias ao que “maximiza a utilidade de maneira geral”.

Rawls sustenta que (2001, p. 9):

A ideia de uma sociedade bem ordenada é claramente uma idealização muito considerável. Uma razão pela qual formamos essa ideia é que uma questão importante sobre uma concepção de justiça para uma sociedade democrática é se, e quão bem, pode servir como a concepção reconhecida publicamente e mutuamente de justiça quando a sociedade é vista como um sistema de cooperação entre cidadãos livres e iguais de uma geração para outra. Uma concepção política de justiça que não poderia cumprir esse papel público deve ser considerada, ao que parece, de alguma forma seriamente defeituosa. A adequação de uma concepção de justiça para uma sociedade bem ordenada fornece um critério importante para a comparação de concepções de políticas e de justiça. A ideia de uma sociedade bem

ordenada ajuda a formular esse critério e para especificar ainda mais a ideia central de organização de cooperação. [tradução livre]²

Assim, o pensamento rawlsiano justamente está buscando romper com essa teoria clássica, sistematizando uma concepção de justiça que modifique a maneira de se conceber o próprio liberalismo, incluindo-se a concepção política do ideal de igualdade como compatível com a ideia de liberdade. Desta feita, a ideia de justiça só se realiza quando se distribui a todos um mínimo de direitos, e que não é possível fazer isso sem igualdade.

O pressuposto necessário para isso é que as pessoas têm necessidades por bens primários, que podemos considerar como os direitos fundamentais constitucionais, direitos esses que as pessoas precisam independentemente de quais sejam seus planos de vida e que constituem a base das expectativas sociais, garantindo o principal atributo da vida humana: a dignidade.

Mas o questionamento importante é como Rawls chega nesse ponto? Como escolhe os princípios que nortearão as instituições sociais e a ideia de distribuição justa? E, principalmente, como sua teoria é uma melhor resposta de justiça distributiva de bens, entre eles, o da educação?

Rawls trabalha a partir de uma abstração, denominada de “*posição original*”, um ambiente limitado, no sentido de isolado de outras sociedades. Da mesma forma, ao examinar os princípios de justiça, não trabalha com toda e qualquer sociedade, pelo contrário, sua teoria pressupõe uma sociedade razoavelmente organizada ou “bem-ordenada”.

Assim, Justiça como equidade significa que os princípios de justiça seriam acordados em uma situação inicial de igualdade, ou seja, que esses princípios seriam considerados, segundo Rawls (2016, p. 132), “eles próprios o objeto de um acordo original em uma situação inicial adequadamente definida”.

A ideia da posição original se pauta no véu da ignorância, que cobre todos os indivíduos em um primeiro momento. Desta forma, há um status onde ninguém

² *The idea of a well-ordered society is plainly a very considerable idealization. One reason we form this idea is that an important question about a conception of justice for a democratic society is whether, and how well, it can serve as the publicly recognized and mutually acknowledged conception of justice when society is viewed as a system of cooperation between free and equal citizens from one generation to the next. A political conception of justice that could not fulfill this public role must be, it seems, in some way seriously defective. The suitability of a conception of justice for a well-ordered society provides an important criterion for comparing political conceptions of justice. The idea of a well-ordered society helps to formulate that criterion and to specify further the central organizing idea of social cooperation.*

conhece sua riqueza, idade, inteligência e demais dotes naturais, o que serve para que a escolha dos princípios seja a mais justa possível, não sendo influenciada por contingências arbitrárias e forças sociais.

Os princípios da justiça acordados não são, então, deduzidos das condições da posição original: eles são selecionados de uma determinada lista. A posição original é um dispositivo de seleção: opera em uma “família” habitual de concepções de justiça encontrada ou moldada por nossa tradição de filosofia política. E caso, certos princípios não estejam na lista, por exemplo, princípios libertários da justiça, esses princípios devem ser adicionados a ele. A Justiça como Equidade então argumenta que os dois princípios da justiça ainda seriam os acordados como foram. (RAWLS, 2001, p. 83) [tradução livre]³

Rawls entende que as pessoas têm um grau de autointeresse, mas não interesses egoístas ao ponto de conceberem princípios injustos, e no sentido de que não têm conhecimento de suas condições subjetivas. Neste sentido, os indivíduos devem escolher aqueles princípios que concedam a todos a justiça distributiva necessária dentro das instituições que regulam a vida em sociedade. Sobre isso:

Revelam, também, uma opção pelo indivíduo, ou, melhor dizendo, por todos os indivíduos, pois a concepção desenvolvida por Rawls não aceita que um ser humano sobrepuje outro, condenando ainda desigualdades que importem em prejuízos aos demais, ou, ao menos, aos que são menos favorecidos. Essa parte da concepção de Rawls, quero salientar, é de suma importância para a utilização, por mim, de sua teoria, pois não consigo conceber uma ideia de justiça que não leve em consideração cada um dos indivíduos, considerados, portanto, como seres únicos e detentores, somente pela sua condição de pessoas, de um mínimo de direitos. (BRITO FILHO, 2014, p. 235-236)

Neste sentido, Rawls diz (2016, p. 23) “já que todos estão em situação semelhante e ninguém pode propor princípios que favoreçam sua própria situação, os princípios de justiça são resultantes de um acordo ou pacto justo”.

Não há, portanto, valor em satisfazer apenas desejos. É preciso levar em conta o problema da estabilidade do sistema, pois um sistema justo deve gerar sua

³ *The principles of justice agreed to are not, then, deduced from the conditions of the original position: they are selected from a given list. The original position is a selection device: it operates on a familiar family of conceptions of justice found in, or shaped from, our tradition of political philosophy. If it is objected that certain principles are not on the list, say libertarian principles of justice,⁴ those principles must be added to it. Justice as fairness then argues that the two principles of justice would still be agreed to.*

própria sustentação, suscitando em seus membros, ou seja, aqueles que compõem a comunidade política, o senso de justiça suficiente para que os indivíduos ajam por razões de justiça.

Assim, delimitar princípios de justiça é importante, pois estes cumprem uma parte do ideal de pessoa que os arranjos sociais e econômicos devem respeitar. Assim, a teoria da justiça como equidade não está à mercê de interesses e necessidades existentes – define um procedimento *arquimediano* sem recorrer a considerações apriorísticas. A concepção ideal de justiça é definida porque instituições devem fomentar a virtude da justiça e desestimular desejos e aspirações que com ela sejam incompatíveis. (RAWLS, 2016, p. 325)

Deste modo, a posição original seria um *status quo* na qual os consensos fundamentais firmados são equitativos. O que, justamente, explica a noção de justiça como equidade. E a ideia de que princípios de justiça são definidos dessa maneira, equitativa, respeitando os indivíduos, incluindo a todos e atendendo ao mínimo para que cada um persiga seu plano de vida, seja qual for. Servem, portanto, como guia ao raciocínio moral das condutas dos indivíduos.

Rawls entende que no momento em que essa escolha é feita, dois são os princípios eleitos: o princípio das liberdades iguais e o princípio da diferença que traz consigo a ideia de igualdade equitativa de oportunidades. Porém, quais os motivos que os levaram a considerar que esses princípios representam então a melhor aceção da distribuição da igualdade?

Em resposta, o primeiro princípio, denominado princípio das liberdades iguais, preza pela igualdade nas liberdades, isso significa dizer que o Estado deve distribuir as liberdades básicas mais importantes. Entretanto tais liberdades não são absolutas, podendo ser restringidas em face de outras liberdades do sistema.

Explicamos: a liberdade torna-se desigual quando certo grupo de pessoas acaba por possuir mais liberdade que outro dado grupo, ou ainda, quando uma liberdade se torna menos extensa do que deveria ser, pois todas as liberdades de igual cidadania devem estender-se a todos os cidadãos em termos de igualdade (RAWLS, 2016, p. 250).

Assim, uma liberdade fundamental justificada pelo primeiro princípio só é passível de limitação ante a própria liberdade, ou seja, garantindo-se que esta mesma liberdade seja usufruída ou que outra liberdade estará adequadamente protegida. Esse é o funcionamento do sistema de liberdades fundamentais.

Como já dito, as liberdades em igualdade de fruição constituem fundamento de cidadania. Ocorre que o valor da liberdade para indivíduos e grupos só é possível de ser mensurado a partir da sua capacidade de promover seus próprios objetivos dentro de um sistema político justo e, portanto, esse sistema de liberdades deve ser distribuído levando em conta todas as pessoas, independentemente de sua classe ou grupo (RAWLS, 2016, p. 251).

O segundo princípio é entendido como o princípio da diferença e traz consigo a ideia de igualdade equitativa de oportunidades, ou seja, traz consigo uma ideia de igualdade de recursos ou de “bens primários”, vislumbrando assegurar uma distribuição equitativa (não necessariamente igual) de recursos escassos e, por fim, somente admitir desigualdades que sejam aceitáveis segundo um critério de justiça. Sobre ele:

As desigualdades econômicas e sociais devem ser dispostas de modo a que tanto:

- a) Se estabeleçam para o máximo benefício possível dos menos favorecidos que seja compatível com as restrições do princípio de poupança justa, como
- b) Estejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades. (RAWLS, 2016, p. 376).

Ainda, este princípio deve conceber a ideia de igualdade equitativa de oportunidades, que não deve ser vista como conduzindo uma sociedade pautada na meritocracia, mas sim com o objetivo de garantir que todos tenham acesso, de forma equitativa, aos cargos e posições disponíveis, sendo que isso pode significar, em alguns casos, que a sociedade deverá atentar àqueles que possuem menos ou são menos favorecidos em termos de aptidões e condições socioeconômicas (BRITO FILHO, 2014, p. 240).

Rawls entende que vivemos em uma sociedade moderna e palco de desigualdade socioeconômica, mas busca, de certo modo, um “controle” dessas diferenças, no sentido de que o ganho das pessoas não será limitado, mas seu sucesso deve, de alguma forma, reverter-se em benefício da sociedade, por exemplo, por meio da tributação progressiva. É a ideia que existe um piso mínimo, representados pelos direitos fundamentais, que na teoria rawlsiana são os bens primários dos quais todos precisam, independente de querer ou considerar importante ao seu plano de vida.

É o que Brito Filho vai denominar de “Desigualdade controlada” (2016), pois não há limite para o ganho das pessoas, mas o sucesso deve ser revertido para a sociedade de alguma maneira, um exemplo é a tributação, que pode gerar uma redistribuição de bens e direitos fundamentais a todos da comunidade política, formando uma justiça redistributiva. É a ideia que existe um piso, representado pelos direitos fundamentais, dentre eles, o direito à educação em todos os níveis de ensino, e que são representados, na teoria de Rawls, pelos bens primários.

Assim, o princípio da diferença visa igualar aqueles que são de alguma forma menos favorecidos, e aqui não só economicamente, mas os próprios grupos vulnerabilizados que necessitam de acessos diferenciados a direitos, pela igualdade na distribuição de bens, distribuindo o mínimo de “fundamentalidades básicas” que as pessoas precisam para constituírem e exercerem seus talentos e esforços.

Impende salientar que essa distribuição de bens acontece não só no momento inicial, mas durante o curso da vida das pessoas, a partir do momento em que elas precisam de um determinado bem básico (por exemplo, saúde, previdência), este deve ser concedido de acordo com a teoria da justiça como equidade, no montante fundamental à consecução de sua dignidade.

A teoria da justiça como equidade, assim, preocupa-se em atender a todos, indistintamente, tratando-se uma teoria de justiça social e econômica porque visa aproximar aqueles que vivem em situações de desigualdade socioeconômica, instituindo uma base fundamental de direitos a que todos devem ter acesso para ter dignidade e, assim, perseguir suas aspirações individuais.

Rawls está preocupado com instituições de fundo capazes de garantir a efetiva justiça distributiva. Em um primeiro ponto, a estrutura básica deve ser regulada por uma Constituição justa e que assegure as liberdades da cidadania igual, permitindo-se liberdade de consciência e pensamento, um processo político conduzido para escolha dos representantes e da formulação da legislação justa. Também supõe a existência de uma igualdade de oportunidades que é equitativa, ou seja, em oposição à ideia de igualdade formal destas oportunidades. (RAWLS, 2016, p. 342).

Assim, seguindo este raciocínio, o Estado deve assegurar oportunidades iguais de educação e cultura para as pessoas semelhantemente motivadas, quer subsidiando escolas particulares, quer implantando o sistema de ensino público.

Implicando-se também igualdade de oportunidades nas atividades econômicas e na livre escolha de ocupação.

Por fim, o Estado deve estar preocupado em garantir o mínimo social, seja por intermédio de benefícios familiares e de transferências especiais em casos de doença e desemprego, ou por meio dispositivos tais como a complementação progressiva de renda. (RAWLS, 2016, p. 343).

Neste sentido, a questão de saber se os princípios de justiça são satisfeitos ou não prescinde justamente em saber se a renda econômica e se a vivência sociopolítica total dos menos favorecidos possibilita a maximização de suas expectativas a longo prazo, ou seja, que estes consigam atingir objetivos de vida.

Um sistema justo determina aquilo a que as pessoas têm direito e satisfaz suas expectativas legítimas que estão fundamentadas nas instituições sociais, mas aquilo que elas têm direito não é proporcional ao valor intrínseco de ninguém e nem depende dele. As parcelas distributivas, portanto, não estão correlacionadas com valor moral, vez que a distribuição inicial dos talentos naturais e as contingências de seu cultivo e desenvolvimento nos primeiros anos de vida são arbitrárias de um ponto de vista moral. (RAWLS, 2016, p. 386-387)

Dentro da perspectiva rawlsiana, um sistema justo será aquele em que cada pessoa recebe o que lhe é devido, ou seja, essa ordem atribui a cada pessoa aquilo que tem direito, segundo a definição do próprio sistema. A função de parcelas distributivas desiguais é cobrir os custos de treinamento e educação e atrair indivíduos aos lugares e associações em que eles são mais necessários do ponto de vista social.

E encaminhando-se para a conclusão deste raciocínio, como então a ideia de educação escolar inclusiva é satisfeita a partir da justiça distributiva como apresentada por Rawls?

Entendemos que é justamente por meio da concepção agregada dos dois princípios. Em primeira mão, o princípio da diferença prevê que a todos, em especial aos menos favorecidos – e como já dito, este trabalho defende que não se deve pensar somente da perspectiva econômica, mas também da social enquanto grupos vulnerabilizados, como das pessoas com deficiência – sejam garantidos o acesso a bens primários básicos, que seriam em tradução contemporânea e atinente ao problema proposto, os direitos fundamentais constitucionais e sociais, dentre eles, a educação.

Assim, os ganhos daqueles que de alguma forma se sobressaem economicamente devem, em uma parte, à exemplo da tributação, serem destinados a cumprir esse destino: a garantia de acesso a todos desses direitos básicos em condições de igualdade, o mínimo necessário para a garantia dos planos de vida individualmente considerados, sejam eles quais forem. Isso implica dizer que a educação inclusiva, com todas suas diferenciações positivas, não só é permitida, como é pressuposta a partir da leitura deste princípio.

Em adição a este primeiro ponto, tem-se que todos, segundo o princípio das liberdades iguais, sem distinção subjetiva, devem gozar de igual cidadania. Ora, a educação é direito fundamental e indispensável ao exercício igual de cidadania, de fruição das liberdades políticas, de formação pessoal e profissional dentro de uma comunidade, ou seja, é basilar para o alcance de qualquer projeto de vida. Sendo assim, a inclusão educacional é um instrumento com a finalidade de eliminar as barreiras, não só físicas e arquitetônicas, mas as atitudinais existentes na construção social, e, portanto, necessária para a garantia do acesso equânime da pessoa com deficiência a um ensino de qualidade em igualdade de condições com os demais, o que permite o atingimento das potencialidades dos integrantes desse grupo vulnerabilizado.

Considerando o exposto, é possível assumir que a educação inclusiva se realiza por meio da ideia de justiça distributiva proposta por Rawls, visto que se preocupa em garantir a todos um rol de direitos fundamentais necessários para que todos estejam em condições equânimes de alcançar seus planos de vida, permitindo as diferenciações positivas de acesso, e sendo, portanto, a teoria que melhor atende a igualdade distributiva e a justiça social.

3.2 DIÁLOGO COM DWORKIN, SEN E NUSSBAUM

É possível definir que este trabalho se preocupa em alargar as concepções rawlsianas a fim de que se possam incluir nelas não só desníveis de cunho econômico, mas também sociocultural. É preciso também compreender a atualização das próprias ideias defendidas ante a pluralização social e os novos paradigmas sociais contemporâneos, dentre eles, o defendido neste ensaio, no tocante à garantia de educação inclusiva para pessoas com deficiência.

Rawls está preocupado com indivíduos, independente de suas subjetividades, que tenham acesso aos bens e direitos fundamentais considerados como basilares. Todavia, é preciso ir além e considerar que estas pessoas, singularmente consideradas fazem partes de grupos maiores, que podem estar incluídos em setores de vulnerabilização social, e cujas políticas criadas pelo princípio da diferença devem ser destinadas, não somente por um critério econômico, mas de reconhecimento das diferentes identidades.

Esse raciocínio vai ser complementado, e aqui destacamos a noção de complementariedade, visto que acreditamos na possibilidade de justificação do defendido até então pela teoria rawlsiana e mesmo os autores que serão trazidos *a posteriori* dialogam e criticam diretamente a teoria basilar de Rawls, nunca a derogando.

Assim, é fundamental dialogar com outros nomes das teorias de justiça a fim de que se faça o melhor entendimento a resposta do problema proposto.

Inicialmente, demonstraremos Dworkin e sua teoria dos Seguros, que faz críticas à teoria de Rawls, e como estas seriam respondidas. Em sequência, faremos apontamentos na Teoria de Amartya Sen e Nussbaum sobre Capacidades Humanas, sendo que, em última *ratio*, considerando o problema proposto, Martha Nussbaum é a que melhor dialoga com a teoria de justiça como equidade rawlsiana e complementa suas ideias acerca da consideração de grupos vulnerabilizados, em Fronteiras da Justiça, onde considera expressamente pessoas com deficiência e a necessidade de estímulo às suas potencialidades.

3.2.1 Dworkin, a teoria dos recursos e o problema dos Seguros

É preciso retomarmos aqui, as concepções de Dworkin em “A virtude soberana” (2011), no estabelecimento da igualdade como um ideal político não só relevante, mas central para a distribuição de bens e direitos dentro de uma sociedade, buscando responder um certo número de questionamentos: A igualdade é importante? É possível dar as costas a este bem? É um ideal utópico? E mais, ser liberal, significa necessariamente o desprezo ou descaso com a igualdade?

Nenhum governo, para Dworkin, é legítimo se não demonstra igual respeito e consideração pelas vidas de todos aqueles aos quais reivindica domínio e lealdade e,

portanto, considerar todos igualmente é justamente a virtude soberana de uma dada comunidade política (DWORKIN, 2011, p. 1).

Assim, qualquer comunidade política tem uma responsabilidade intrínseca de externar os valores de igual consideração para todos os concidadãos e de respeitar as responsabilidades individuais destes por suas próprias escolhas e vidas. É o princípio de legitimação e também mais abstrata fonte dos direitos políticos (DWORKIN, 2014, p. 499-500).

Dworkin, portanto, quer de imediato mostrar como se concretiza o que para ele, é o princípio mais importante: o princípio igualitário abstrato, ou seja, que os governos devem tratar seus cidadãos com igual consideração e igual respeito. Em suma, isso quer dizer que o Estado ou governo deve observar e entender em seus cidadãos que estes devem ser conduzidos a partir da métrica em que suas vidas detêm igual valor, e por conseguinte, uma igual consideração pelo destino de cada um.

Ademais, este mesmo Estado deve externar igual respeito aos planos de vida individualmente considerados, mediante as escolhas racionais e responsáveis dos cidadãos, não adotando concepções perfeccionistas, ou seja, do que seria uma forma de vida boa ou de bem existencial.

Definidos tais parâmetros iniciais, a ideia defendida por Dworkin é que a igualdade continua sendo na contemporaneidade um ideal político popular, todavia, envolto em mistério sobre sua aplicação ou distribuição. Desse modo, existe uma diferença sensível entre proporcionar a alguém um tratamento igualitário e tratar todas as pessoas como iguais, e justamente neste ponto reside o problema da igualdade distributiva.

O pressuposto para Dworkin, então, é a concentração nos recursos e não no bem-estar, realizando-se uma distinção entre aqueles recursos que são pessoais e os que são impessoais. Os primeiros representam as capacidades físicas e aptidões mentais do indivíduo; os segundos ilustram os seus bens materiais, sua riqueza e que devem ser mensurados de forma mais abstrata possível e somente estes podem ser distribuídos por meio de transações econômicas e redistribuídos, por tributação ou outras políticas governamentais (DWORKIN, 2014, p. 544).

Neste sentido, a comunidade política justa, que tem igual consideração e respeito pela ética individual de seus participantes, concentra-se em uma distribuição de recursos assentada em um acordo político.

Com base nestas considerações, indagamos: como Dworkin consegue realizar essa distribuição? A partir de uma abstração, como já abordado, um simbolismo representado por um grupo de naufrágos em uma ilha desabitada e repleta de recursos naturais.

Como já aludido em capítulo anterior, o aceite de dois fatores é indispensável: o primeiro deles é que ninguém deverá possuir um direito prévio a nenhum dos recursos ali existentes e que estes terão que ser divididos igualmente entre todos, assim como também aceitam um certo “teste” de divisão igualitária dos recursos, chamado de teste de cobiça.

Nesse sentido, uma divisão só será justa e igualitária se, após realizada a partilha, nenhum indivíduo cobiçar ou preferir a porção de outrem a sua própria (DWORKIN, 2011, p. 81).

Todavia, o responsável pela divisão precisa atentar para combater possíveis pontos de arbitrariedade e injustiça. De acordo com Dworkin (2011, p. 83), “o teste de cobiça não se satisfaz com uma simples divisão mecânica de recursos. (...) O responsável pela divisão precisa de algum tipo de leilão ou de outro método de mercado para resolver esses problemas”.

O leilão hipotético, portanto, reflete exatamente esse cenário, na qual cada indivíduo recebe um número igual de conchas a serem usadas como fichas e o leiloeiro instituirá um conjunto de preços para cada lote de recursos, vendo se este se adapta a todos os mercados, assim todos competem pela propriedade individual dos recursos existentes na ilha de acordo com suas preferências para a vida (DWORKIN, 2014, p. 544).

Quando o teste de cobiça é realizado ao final do leilão hipotético, de acordo com a aquisição de cada indivíduo do seu quinhão de bens e se, neste momento, ninguém quiser trocar seu pacote pelo de outrem ou não invejar algo que o outro tenha, a distribuição foi feita de maneira igualitária, pois todos estão satisfeitos com os recursos que adquiriram. Essa estratégia, portanto, segundo Dworkin, respeita os dois princípios por ele elencados, visto que trata todos com igual respeito e consideração e dá a chance de cada um escolher aquilo que considera como importante para realização de seu plano de vida, respeitando a responsabilidade individual de cada membro participante do leilão por suas próprias crenças, metas etc.

Na igualdade de recursos as pessoas decidem que tipo de vida ambicionam mais e que desejam buscar, estando munidas de um conjunto de informações sobre

o sobre o custo real de suas escolhas e das consequências para outras pessoas e, por conseguinte, ao estoque total de recursos que pode ser equitativamente utilizado por elas. Segundo Dworkin (2014, p. 545), “suas escolhas não são limitadas por nenhum juízo coletivo acerca do que é importante na vida, mas somente pelos verdadeiros custos de oportunidade que suas escolhas impõem aos outros”.

Contudo, Dworkin entende que não constituímos uma sociedade de naufrágos e que é preciso levar a fantasia ao mundo real e, mais ainda, ao mundo contemporâneo das economias modernas. Assim, uma economia socialista ou qualquer outro modelo em que as autoridades comandem e determinem os preços e produção seria uma realização imperfeita dos valores defendidos até então.

Para Dworkin, o que melhor realiza a igualdade por ele proposta é uma economia de livre mercado e esta seria basicamente uma economia capitalista, porque as pessoas entram no mercado em igualdade de condições para a escolha dos recursos (DWORKIN, 2014, p. 546).

Impende destacar que uma melhor acepção da teoria dworkiniana acerca dos recursos seria entendê-los como aqueles fundamentais à preservação da dignidade humana, aproximando-os de uma concepção de direitos fundamentais constitucionais e de garantia ao efetivo acesso a esses direitos por meio das instituições e políticas públicas (BRITO FILHO, 2012, p. 48).

Assim, novamente, as pessoas escolhem livremente aquilo que entendem ser o fundamental para o cumprimento de seus planos de vida, estando em condições de igualdade no momento do leilão, com direito às mesmas fichas.

Ocorre que, após findo o leilão e o teste da cobiça, por mais que esses inicialmente tenham garantido uma distribuição igualitária dos recursos disponíveis, em pouco tempo esta situação não mais se mantém. Isto porque, após a distribuição dos bens e recursos e considerando a questão da responsabilidade de cada um por suas escolhas, os indivíduos tem o encargo de dar destinação e uso dos recursos para perseguir seus planos de vida, independente de quais sejam.

Voltando ao cenário desenhado, diante da questão dos recursos pessoais, ou seja, as capacidades, aptidões e talentos físicos, intelectuais de cada um, e que não podem ser objeto de trocas, e dos recursos impessoais, que podem ser transacionados, algumas pessoas prosperarão diante de suas escolhas e outras não e, portanto, estas últimas, que sofrem por alguma contingência (falta de talento, azar, etc), podem restar sem nada?

Dworkin trabalha com uma distinção para explicar as contingências negativas que podem recair sobre as pessoas após o leilão. Existe o que ele denomina de “sorte por opção”, ou seja, resultado das escolhas que os indivíduos produzem voluntariamente e a “sorte bruta”, que provém de situações arbitrárias que não podem ser controladas ou previstas.

Dworkin sustenta que as pessoas podem e devem ser responsabilizadas por sua “sorte por opção”, mas não por sua “sorte bruta”. Isso no sentido de que a primeira representa uma questão de riscos deliberados e calculados, por exemplo, quando alguém ganha ou perde por aceitar um risco isolado que poderia ter sido antecipado e recusado de um jogo, ou investimento em ações. Já a segunda é uma questão de como alguns riscos ou eventos arbitrários recaem sobre as pessoas, que não fazem apostas ou não prevêem tais situações (BROWN, 2009, p. 59).

O que ele quer dizer com isso? Basicamente, que os talentos naturais das pessoas podem eventualmente fazê-las ascender, e que outros não terão a mesma sorte, podendo fazer investimentos incorretos, ou simplesmente não gostar de trabalhar. Há ainda, questões de involuntariedade, como alguém que é acometido de uma doença grave ou que vem a ser deficiente em razão de um acidente, por exemplo.

Essas contingências, segundo Dworkin, poderão ser compensadas por meio de seguros, e eis o cerne do problema, visto que estes que poderão ser facultativos e compulsórios ou mesmo ocorrerem por intermédio da tributação. Essa possibilidade de compensação do “azar”, por assim dizer, é o entendimento de que todos são igualmente capazes de se proteger de questões do mercado e da própria sociedade.

Quando tratamos da sorte por opção é possível reconciliar essa com o teste da cobiça no sentido de que por mais que alguns invejem, por exemplo, o empenho e o trabalho e os resultados deste de algum indivíduo em particular, não se pode questionar uma distribuição desigual, pois os recursos das pessoas ainda refletem suas próprias escolhas.

O problema reside principalmente quando tratamos da sorte bruta e da questão do seguro. Assim, de acordo com Dworkin:

O seguro, contanto que disponível, é um elo entre a sorte bruta e a por opção, pois a decisão de comprar ou rejeitar o seguro contra catástrofes é uma aposta calculada. É claro que o seguro não elimina a diferença. (...) Mas essa pessoa tem mais sorte por opção do que se tivesse comprado o seguro, porque sua situação é melhor por não ter feito a aposta de recusar o seguro. (DWORKIN, 2011, p. 91-92).

Quando as pessoas entenderem ou acreditarem que podem ser acometidas de azar, ou de ausência de talentos, ou ainda sofrer um acidente, estas têm a opção, no momento do leilão hipotético, de se precaverem através de um seguro contra as contingências negativas da vida.

A questão do seguro, portanto, é uma forma de se proteger das vicissitudes e quem o financia somos nós mesmos, concidadãos de uma mesma comunidade política, por meio de um esquema de solidariedade para sustentar uma parte desse seguro, algo como uma parcela obrigatória mínima, e a outra parte é sustentada por cada um, de acordo com aquilo que entende ser melhor para si, com o investimento de suas “conchas”.

Dworkin entende que, a partir desse pressuposto, a teoria da igualdade de recursos se distancia daquelas que ele denomina teorias “ponto de partida” ou “linha de chegada”, visto que tende a primeiramente considerar todos como iguais na escolha dos recursos, ou seja, os meios de alçar os planos de vida, para após realizar as devidas adaptações para as desigualdades formadas após o teste de cobiça.

O problema que se coloca a nossa frente é se a escolha de uma pequena minoria de pessoas para comprar esse seguro pode ser bastante utilizada como um guia para redistribuição no mundo real. A resposta de Dworkin é que deveríamos confiar no que as pessoas em média fariam e que estas não gastariam com seguros superficiais ou que não precisem efetivamente (BROWN, 2009, p. 60).

A intenção de Dworkin é que a igualdade de recursos pressuponha que as pessoas arquem com os verdadeiros custos e oportunidades das vidas que escolhem para si e, ao invés de condenar, o que se faz é autorizar as diferenças.

Essa visão se torna mais problemática quando trabalhamos com deficiências e como estas podem constituir-se ao longo da vida. Segundo Dworkin:

Mas a possibilidade do seguro, é como afirmei, um elo entre os dois tipos de sorte. Suponhamos que exista um seguro contra cegueira no leilão inicial, com qualquer nível de cobertura que o segurado resolva comprar. E imaginemos que duas pessoas que enxergam corram, na época do leilão, riscos iguais de sofrer um acidente que venha a cegá-las, e saibam disso. Se uma delas escolher gastar parte de seus recursos iniciais com tal seguro e a outra não gastar, ou se uma comprar mais coberturas que a outra, então essa diferença expressará suas opiniões diferentes com relação ao valor relativo das diversas formas ou componentes de sua vida futura. (DWORKIN, 2011, p. 95).

Porque essa visão é problemática? Dworkin também deixa claro que devemos distinguir entre situação dos vencedores e perdedores das apostas nos seguros e da situação de pessoas que tiveram negadas a oportunidade de comprar seguro em um primeiro lugar.

Isso porque, sob o enfoque da igualdade de recursos, os efeitos da sorte bruta são transformados em chance de efeitos de sorte por opção somente quando os indivíduos tiverem chances iguais de sofrer uma dada catástrofe e se todos conheçam essas probabilidades e tenham amplas condições de assegurarem seu próprio seguro, no sentido de que possuem os meios para comprar uma variedade de seguros de preços diferenciados oferecendo diferentes níveis de cobertura (BROWN, 2009, p. 61)

Assim, o pressuposto de que Dworkin parte é que, quando essas condições se perfazem e mesmo assim uma certa pessoa escolhe comprar pouco de seguro (pouca cobertura) ou não comprar nenhum seguro, não poderá reclamar fundamentadamente ou acertadamente de recursos desiguais *ex post*. Conclusivamente, ela, de alguma maneira, preteriu uma escolha de vida em favor de outra, ponderou valores dos riscos. Sobre isso:

O Estado entra em cena para proporcionar o seguro social quando não há seguro privado para um risco disponível a todos em condições iguais e acessíveis. Nos casos em que esse seguro privado estiver disponível, a sorte bruta é automaticamente convertida em sorte opcional, pois a sociedade pode responsabilizar os indivíduos por fazer o seguro para si próprios (Rakowski, 1991, p. 80-1). Na sua forma pura, o igualitarismo da sorte insistiria em que, se os indivíduos imprudentemente não o fizerem, não haverá demanda de justiça que exija que a sociedade os socorra. (ANDERSON, 2014, p. 169).

Por logo, de alguma maneira, o indivíduo que conhece as chances do seu “azar” ou de demais contingências arbitrárias, ou mesmo aqueles que já são deficientes no momento inicial da escolha, devem voltar à escolha de seus recursos para uma situação que favoreça seus planos de vida, independentemente de estarem em condições de desigualdade subjetiva em relação a outras pessoas que eventualmente não possuam ou não venham a possuir nenhum tipo de deficiência.

Há pelo menos dois pontos em que se pode problematizar a teoria dworkiniana no que tange aos seguros. Em primeiro lugar, Dworkin não trabalha com a noção da desigualdade entre as pessoas antes da escolha dos recursos e de

nenhuma forma busca uma situação de equilíbrio, por exemplo, entre pessoas que possuem uma deficiência e outras que não as possuem.

A ideia do autor é justamente aceitar que, embora as pessoas não tenham as mesmas aptidões para realizar suas metas e planos de vida, estas não devem ser igualadas em bem-estar, mas sim em recursos, que serão destinados para a finalidade de ajudá-las, no sentido de que os recursos pessoais devem ser considerados como instrumentos para se alcançar o que se queira e devem ser postos em uma certa medida compensatória (RESQUE; RAIOL, 2016, *online*). Diz Dworkin:

Quem nasce com uma deficiência grave encara a vida com menos recursos, nesse aspecto, do que os outros, conforme admitimos. Essa circunstancia justifica a compensação, em um esquema dedicado a igualdade de recursos, e embora o mercado hipotético de seguros não restabeleça o equilíbrio – nada pode fazê-lo – procura remediar um aspecto da justiça importante. (DWORKIN, 2011, p. 101)

Desta feita, Dworkin falha em considerar que não se propõe, na questão do seguro, a compensar as deficiências ou necessidades que as pessoas já eventualmente possuam. A ideia que lhe é mais atraente é corrigir e posteriormente distribuir, partindo de uma lógica inversa, pois está optando por recursos em primeiro lugar e somente depois considera diminuição de desvantagens, como, por exemplo, no caso de pessoas com deficiência.

Outro ponto que pode ser problematizado sobre os seguros é que estes acabam por transformar uma sorte bruta em sorte por opção e, mesmo assim, nem sempre os seguros conseguem compensar os danos advindos de uma deficiência por acidente, por exemplo, e ainda podem ter custos exarcebados que levem alguém a uma posição de extrema desigualdade, mesmo com a mesma quantidade de “conchas” inicialmente.

A crítica que pode ser feita é que uma oportunidade igual que foi assegurada nem sempre é suficiente para transformar a sorte bruta na sorte da opção. Acerca dessa ideia:

Michael Otsuka argumenta que isso inclui todos os casos em que não existe uma apólice de seguro que seja razoável para comprar e isso compensaria totalmente o dano sofrido eventualmente, onde "compensação total" é entendida como uma quantia de dinheiro concedida que faria a pessoa indiferente entre (1) a quantidade de dinheiro mais o dano e (2) a ausência desse montante além da

ausência do dano. Nenhuma política desse tipo existiria (1) se fosse impossível compensar completamente o dano ou (2) se, embora seja possível totalmente compensar o dano, o custo de compra desse tipo de seguro que compensa totalmente foi (2a) além da capacidade do indivíduo para comprar ou (2b) dentro de sua capacidade de comprar ainda irracionalmente caro. (Tradução livre)⁴ (OTSUKA, 2002, p. 44 APUD BROWN, 2009, p. 61)

Esta crítica possui um fundamento nos casos de incapacidade física ou mental grave, ou outro tipo de deficiência, pois a compensação da desvantagem seria muito mais complexa e difícil a partir da ideia do seguro. A sugestão é que na ausência de uma apólice de seguro com preços razoáveis que promova efetivamente uma compensação completa, em sentido de assistência a essas pessoas, as diferentes decisões individuais acerca da aquisição ou não dos seguros não justificam de modo algum os resultados desiguais a longo prazo.

Isso significa que é possível considerar de maneira negativa tanto a sorte bruta da situação de alguém que fica cego ou de alguém que já nasce com deficiências mentais, pois o seguro não consegue abarcar a ideia de compensação e de assistência nesses casos.

Ainda, Otsuka (*apud* BROWN, 2009, p. 62) aponta a questão dos preços de seguros: os seguros consideravelmente caros, pois muitas vezes, a contratação desse serviço ou apólice, implicará no empobrecimento ou servidão do próprio indivíduo adquirente, o que então seria algo irracionalmente caro.

A questão é que Dworkin acredita que a igualdade se perfaz quando a todos é permitido escolher seus recursos de acordo com suas vontades e planos de vida, e que ao Estado é vedado um alto grau de paternalismo, devendo agir nos casos da tributação e de algumas ações sociais para compensar pelo “azar” de alguns. Entretanto, no momento em que é conhecida a probabilidade da contingência, esta passa a ser sorte de opção, devendo o indivíduo dispor de sua parcela de recursos para se precaver ou então compensar os danos posteriores, por meio do seguro, o

⁴ Michael Otsuka argues that this includes all those cases in which no insurance policy exists that it would be reasonable to purchase and that would fully compensate the harm, where “full compensation” is understood as an amount of money awarded that would make the person indifferent between (1) that amount of money plus the harm and (2) the absence of that amount plus the absence of the harm. No such policy would exist (1) if it were impossible fully to compensate the harm or (2) if, although it is possible fully to compensate the harm, the cost of purchasing such insurance that compensates fully were (2a) beyond the capacity of the individual to purchase or (2b) within his or her capacity to purchase yet unreasonably expensive.

que, como vimos, nas situações das pessoas com deficiência, pode ser extremamente injusto e ainda levar a uma condição de empobrecimento e servidão destas.

Desta feita, será que a igualdade de consideração se perfaz somente quando, de alguma maneira, atenua-se ou compensa-se as desigualdades *ex post* das pessoas com deficiência, por exemplo, por meio dos seguros? Isso porque as desigualdades existem no momento da distribuição inicial e não se consideram os recursos pessoais dos indivíduos, ou seja, suas características subjetivas para de alguma forma, equilibrar o sistema de distribuição de igualdade.

Dworkin, em “A virtude soberana”, faz uma distinção e crítica em relação à teoria de Justiça de Rawls e realiza algumas perguntas: até que ponto os argumentos favoráveis à igualdade de recursos obedecem ao argumento rawlsiano? As pessoas escolheriam na posição original os princípios da igualdade de recursos sob véu da ignorância? E até que ponto as exigências da igualdade de recursos diferem dos dois princípios de justiça eleitos na teoria da “Justiça como equidade”? (DWORKIN, 2011, p. 148).

Dworkin se concentra na ideia do princípio da diferença de Rawls e entende que esse não requereria uma variação de igualdade absoluta nos bens primários, exceto quando revertido para as classes menos favorecidas, alegando que o princípio da diferença nada mais seria que uma interpretação da igualdade de recursos, não sendo aprimorado em diversos aspectos (DWORKIN, 2011, p. 148).

Ainda há uma proposição em que Dworkin assevera que o princípio rawlsiano não seria sensível à posição de pessoas com deficiências naturais, físicas ou mentais que não constituiriam em si um grupo em pior situação econômica. Ainda aduz:

A igualdade de recursos, conforme aqui descrita, não isola nenhum grupo cujo status esteja em tal situação. Ela pretende oferecer uma descrição da igualdade de recursos pessoa por pessoa, e considerações sobre a história de cada pessoa que afeta o que deveria ter, em nome da igualdade, não incluem sua participação em nenhuma classe econômica ou social. (DWORKIN, 2011, p. 150).

Outra crítica trazida por Dworkin seria a de que a posição original e a escolha dos princípios de justiça só realizariam uma distribuição inicial, de bens e recursos e que, posteriormente, o princípio da diferença estaria preocupado em corrigir diferenças de cunho econômico, sem se preocupar com gostos e aspirações individuais.

Em outro ensaio, Dworkin ainda critica a ideia do contratualismo contido na posição original e diz que os princípios de justiça escolhidos sob o véu da ignorância representam uma concepção principiológica conservadora, pois se os homens fossem *gamblers* naturais, poderiam optar por outros princípios de justiça (DWORKIN, 1973, p. 502).

A partir destes pequenos *insights*, é possível alegar, sem qualquer comprometimento, que Dworkin ou não entendeu corretamente a teoria da justiça apresentada por Rawls ou a distorce em vários sentidos para enfraquecê-la diante de sua própria teoria da igualdade de recursos, chegando a dizer que o princípio da diferença constituiria apenas uma ramificação ou interpretação desta.

A ideia trazida por Rawls em “Uma Teoria de Justiça” de 1973, da justiça como equidade é, portanto, aquela que melhor distribui os bens e ordena as instituições sociais para que todos tenham acesso ao fundamental.

O seu pensamento (e aqui responde-se a Dworkin, no sentido do contratualismo conservador) entende que as pessoas tenham um grau de autointeresse, mas não interesses egoístas ao ponto de conceberem princípios injustos, no sentido de que não possuem conhecimento de suas condições subjetivas. Neste sentido, os indivíduos devem escolher aqueles princípios que concedam a todos a justiça distributiva necessária dentro das instituições que regulam a vida em sociedade.

Impende salientar, como já suscitado anteriormente, que a distribuição de bens acontece não só no momento inicial, mas durante o curso da vida das pessoas, desde o do momento em que elas precisam de um determinado bem básico (por exemplo, saúde, previdência), este deve ser concedido de acordo com a teoria da justiça como equidade, no montante fundamental à consecução de sua dignidade.

Eis o erro da concepção dworkiniana: Rawls não está preocupado somente com os menos favorecidos ou sua distribuição não é feita somente no momento original. Antes de se preocupar com os planos de vidas das pessoas individualmente consideradas, ele está preocupado com o que elas precisam para satisfação destes, independentemente de quais sejam e de quem sejam ou a qual grupo pertençam.

A teoria da justiça como equidade preocupa-se em atender a todos, indistintamente, tratando-se uma teoria de justiça social e econômica porque visa aproximar aqueles que vivem em situações de desigualdade socioeconômica,

instituindo uma base fundamental de direitos a que todos devem ter acesso para ter dignidade e, assim, perseguir suas aspirações individuais.

Por fim, a igualdade de recursos acaba por ser uma extensão da teoria rawlsiana e não o oposto. Ademais, a teoria de Dworkin ainda oferece menos salvaguardas aos indivíduos que, de alguma forma, têm que se prevenir de externalidades por meio de um seguro, o que lhes retira a possibilidade de escolher outros recursos, e ainda coloca pessoas com deficiência em uma situação de verdadeira instabilidade, vez que precisam contar com a sorte e não com um sistema que garanta efetivamente assistência àqueles que precisam em razão de suas diferenças.

De outro lado, como reiteradamente fundamentado acima, a teoria de Rawls preocupa-se em garantir a todos um rol de direitos fundamentais necessários para que todos estejam em condições equânimes de alcançar seus planos de vida. É, portanto, uma teoria que melhor atende a igualdade distributiva e a justiça social.

3.2.2 Capacidades em Amartya Sen

Para alcançar a igualdade é necessário a reflexão acerca da evolução social de uma comunidade política e dos bens e garantias fundamentais a que estas fazem jus, no sentido de delimitar contornos mais complexos, sob os quais as pessoas tenham acesso aos mesmos direitos, como à educação. Fávero (2007, p. 68-69) delimita que a maior preocupação no campo jurídico está em alcançar a “igualdade justa” e, por conseguinte, aplicar eficazmente o princípio da igualdade. O controverso é, portanto, determinar quando se deve tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual.

Então porque as diferenciações positivas, como o Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, são necessárias e porque, a partir destas se garante o melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência dentro da educação, fundada em uma perspectiva inclusiva e de efetivo acesso? Responderemos alicerçados no desenvolvimento da Teoria das Capacidades Humanas, a partir das ideias de Amartya Sen e Martha Nussbaum.

Amartya Sen, economista que consolida suas contribuições para a filosofia política em “A ideia de Justiça” (2011), já antes, em “Desigualdade Reexaminada” (2008) dialoga com a perspectiva rawlsiana e complementa as ideias de Rawls e

Dworkin, no momento em que considera as diversidades humanas para realizar a distribuição de recursos de maneira igualitária.

Já no segundo capítulo aludiu-se ao fato de que em se considerando o contexto social e político, a igualdade deve ser sobre as capacidades dos indivíduos e como desenvolver estas, bem como na extinção de óbices que frustrem o alcance dos planos de vida que considerem importantes. Assim, as capacidades representam exatamente a questão das “liberdades substantivas” de escolha do que é valioso para a vida de alguém (SEN, 2010).

O ponto-chave é justamente a definição de qual igualdade é considerada preferível ou mais valiosa? E esta, segundo o autor decorre da diversidade humana, porque é a partir disso que se escolhe alguma variável – denominada por ele de “focal” – como renda, riqueza, felicidade, etc. O espaço de avaliação é indispensável para analisar-se a desigualdade.

Segundo Brito Filho (2016, p. 55) “sua opção é pela capacidade humana de realizar funcionamentos, sendo que, para o autor, focar nessa variável, ou trabalhar nesse espaço determinado, é diferente dos focos mais tradicionais”.

Traduzindo de outro modo, as capacidades são as possibilidades de transformar bens primários sociais, aqui entenda-se direitos fundamentais basilares, considerando-se os próprios funcionamentos dos indivíduos. Essa concepção de capacidades está atrelada, portanto, à igualdade de oportunidades e, assim, à liberdade de escolha para alcançar seus objetivos. Seu interesse está relacionado à necessidade de desenvolver uma teoria que não esteja limitada a escolha de instituições ou ainda identificação de arranjos sociais ideais. (DAOU, 2018)

Assim, o conceito de capacidades proposto em *Desigualdade Reexaminada* por Sen (2008) reverbera uma igualdade de oportunidades, justamente enaltecendo-se a liberdade substantiva dos indivíduos na busca de realização de seus planos de vida. A ideia de “vida boa” aqui está ligada a escolhas genuínas, sem pressão de externalidades. Para tanto, oportunidades englobam não só a disponibilidade de recursos, mas também o acesso efetivo a estes, de estímulo a habilidades e talentos.

Assim, segundo Sen, é complicado falar pautando-se em uma perspectiva de “pacote de bens” ou de “recursos”, quando as condições para os utilizar podem não ser as mesmas, em virtude de uma série de subjetividades humanas como sexo, classe ou ainda, por uma condição de deficiência, como no caso do problema

proposto, que não tem a mesma capacidade de realizar funcionamentos da mesma forma que uma pessoa com o “corpo hábil” (SEN, 2008).

Para o autor, ignorar o que ele denomina de “diversidades interpessoais” pode até simplificar a análise, permitir a transição entre uma variável e outra, e reduzir a tensão entre formas distintas de discutir a igualdade, mas, com alto custo, pois, “como um resultado dessa pressuposição, somos levados a ignorar a desigualdades substantivas em, digamos, bem-estar e liberdade que podem resultar diretamente de uma igual distribuição de renda (dadas as nossas necessidades variáveis e circunstâncias pessoais e sociais díspares). (BRITO FILHO, 2016, p. 56)

O que Sen busca é a ampliação da abordagem rawlsiana, considerando-se a questão dos bens primários. Isso porque, para o autor, os critérios utilizados por Rawls não consideram as diversidades individuais em relação às suas capacidades de conversão de bens primários em viver bem. Por sua vez, Sen propõe a mudança de foco dos bens primários para a avaliação real dessas liberdades. (DAOU, 2018)

Para Amartya Sen, renda e riqueza não são critérios suficientes, é preciso pensar nas capacidades de transformar esses bens em realizações factíveis para as pessoas. É uma forma que complementa a ideia de bens primários e de recursos no sentido em que considera a pluralidade social para entender as múltiplas dimensões nas quais a igualdade se faz indispensável, não sendo redutíveis a uma concepção unívoca do que é ser igual.

A atuação política deve proporcionar condições igualitárias, mas, mais ainda, estar atenta a que o ordenamento jurídico se ocupe em remover óbices para realização das capacidades individuais, tenham realizado boas escolhas ou não.

Em suma, a concepção de Sen acaba por se alinhar com os ideais de liberalismo igualitário, apesar de este próprio nunca ter se afirmado desta maneira, seu pensamento está intimamente relacionado com as noções de particularidades dos indivíduos, suas limitações e privações pelas quais passam. Ao considerar que uma teoria preocupada com justiça de instituições sociais deve estar baseada nas realizações enquanto modelo adequado de justiça social, pois abarca e fundamenta-se no fato de que liberdades substanciais podem sofrer ampliações.

A ideia de liberdade, assim, não pode ser dissociada da realização da igualdade em suas múltiplas formas, de cunho material e considerando-se os diversos fatores “focais”, tornando-se assim direitos sociais fundamentais, dentre eles, o direito

à educação, enquanto prioritários para garantia da igualdade de capacidades entre os indivíduos. A limitação destes direitos implica diretamente na violação da possibilidade da autonomia de escolha, do desenvolvimento de suas funcionalidades e, por conseguinte, na dimensão de capacidades humanas.

A crítica à abordagem de Sen é que, em que pese se utilize de diversos exemplos para demonstrar a questão da capacidade humana, não se propõe a dizer quais capacidades são importantes ou de que forma efetivamente deve-se pensar quando lidando com o grupo tão plural como de pessoas com deficiência.

3.2.3 O desenvolvimento das Capacidades Humanas em Martha Nussbaum

Nussbaum, nesse sentido, vai mais longe, porque delimita quais seriam as capacidades mais adequadas para o desenvolvimento humano, na perspectiva de pessoas com deficiência.

É preciso, dentro de uma perspectiva de dignidade e justiça, que a sociedade tenha um conjunto de direitos fundamentais disponíveis a todos os cidadãos, cuja falha em prover, constitui violação de justiça básica, porque estão intrinsecamente ligados à ideia da dignidade da pessoa humana. (NUSSBAUM, 2013).

A natureza de uma teoria contratualista que tente explicar a formação e manutenção da sociedade tem uma tradição no sentido que as partes abandonam seu estado de natureza inicial para com isso obter algum tipo de vantagem.

Sobre Rawls, Nussbaum (2013) aponta que este apresenta uma teoria híbrida. Isso porque possui elementos de raciocínio prudencial egoístico, como também elementos de cunho moral, adotando circunstâncias humeanas de justiça, pois em uma situação de escassez moderada, estas estariam compelidas a buscar princípios que organizem a sua convivência com outras pessoas em comunidade, em contrapartida carrega consigo elementos da autonomia moral kantiana e da não instrumentalização de seres humanos.

Assim, a partir de uma teoria rawlsiana, como extensamente narrado, o pressuposto é que as pessoas têm necessidade por bens primários, que trazendo ao contexto atual podemos considerar como os direitos fundamentais, direitos esses que as pessoas precisam independentemente de quais sejam seus planos de vida, são a base das expectativas sociais, e garantem o principal atributo da vida humana, que é a dignidade.

Entretanto, na perspectiva de Nussbaum (2013) Rawls parte de uma premissa de cidadãos racionais, com necessidades semelhantes, e capacidades mínimas de auferir os tipos de bens que seriam relevantes dentro de uma comunidade política justa. Isso acarreta uma consequência ante o princípio da diferença, pois este acaba por apresentar um viés econômico das desigualdades, e elementos de renda e riqueza não seriam suficientes para garantir bem-estar físico e psicológico dos indivíduos. Bem como, não abarcaria desigualdades circunstanciais ou ainda socioculturais, ou seja, da diversidade entre as pessoas e, nesse viés, os grupos vulneráveis, os quais abrangem as pessoas com deficiência.

A teoria é insuficiente porque não explica como as pessoas com deficiência teriam resguardados os seus direitos à diferenciação positiva no sentido de garantir o gozo em igualdade de condições à educação, saúde e outros direitos fundamentais, ou como sequer participariam no momento da posição original na escolha de instituições que melhor lhes assistisse.

Assim, crianças e adultos que possuem algum tipo de limitação mental ou qualquer deficiência em geral, são cidadãos. Nesse sentido, uma sociedade decente e preocupada deve estar atenta a suas necessidades de assistência, educação, autorrespeito, atividade e amizade. E as teorias de contrato social, como aduz a autora, insistem em imaginar agentes contratantes que formam as estruturas básicas da sociedade como “livres, iguais e independentes”, cujos interesses representariam estes enquanto membros cooperantes da sociedade ao longo de uma vida completa, a partir de uma racionalidade particularmente idealizada (NUSSBAUM, 2013).

Essa perspectiva é amplamente insatisfatória quando estamos tratando de deficiências, principalmente de pessoas que possuem impedimentos de ordem intelectual ou cognitiva, pois não se localizam na idealização para as quais as instituições básicas de uma dada comunidade política são instituídas.

Assim, para a autora é preciso eliminar a ideia de pacto social como um contrato entre as partes iguais em capacidade, pois essas visões apartadas de um cunho moral, implicam em situações de agravamento de injustiças contra aqueles que não se encaixam no modelo de “normalidade”. (NUSSBAUM, 2013).

Deste modo, a crítica de Nussbaum (2013) e sua oferta para a evolução de uma teoria liberal igualitária é pensar que uma abordagem satisfatória da justiça humana que efetivamente reconheça a igualdade na cidadania para pessoas com impedimentos, leia-se deficiências, e ainda mais quando se tratam de limitações

mentais, devem apoiar-se e criar condições para seu trabalho, assistência e sua educação, de tal maneira que seja possível o seu desenvolvimento fundado em uma perspectiva plural das “lesões”, ou seja, que cada deficiência é diferente da outra e, por conseguinte, que cada indivíduo possui particularidades a serem observadas, incluindo-se o que a autora convencionou chamar de “arranjos atípicos” socialmente considerados, para atender as necessidades desses indivíduos.

Nussbaum (2013) ainda se preocupa que essa sociedade justa esteja atenta a outra face do problema: a sobrecarga daqueles que cuidam e assistem pessoas com deficiências, e que geralmente é uma mulher (seja mãe, avó, irmãs, etc.), devendo prestar melhores condições de trabalho e de assistência, tanto humana como de cunho econômico, melhorando sua qualificação, dando reconhecimento público e remuneração. Modificando uma conjuntura onde estes pares (pessoas com deficiência e seus cuidadores) são esquecidos e deixados à margem da sociedade, invisibilizados.

Nesse sentido, para fundamentar o proposto na problemática da pesquisa, Nussbaum apresenta uma teoria sob o enfoque das capacidades humanas, na qual a própria explicação de benesses e de propósitos da cooperação social possui, desde a sua gênese, uma perspectiva moral e social. A justiça assim, só é relevante onde se faça presente a conjuntura da justiça humana. (NUSSBAUM, 2013).

[...] não somos obrigados a ser produtivos para ganharmos respeito dos outros. Temos o direito ao respeito em função da dignidade mesma de nossas necessidades humanas. A sociedade se une em função de um amplo campo de afetos e compromissos, somente alguns dos quais dizem respeito à produtividade. A produtividade é necessária, e mesmo boa, mas não é o fim principal da vida social. (NUSSBAUM, 2013, p. 197)

Por essa concepção de capacidades, justiça e inclusão são pilares que andam de mãos dadas como valores indissociáveis, na qual os seres humanos se ligam por laços profundos e altruísticos, além de vantagens mútuas e principalmente de vantagens econômicas, também o fazem por afeto, por respeito, como bases da dignidade humana. Segundo Nussbaum (2012, *online*):

A ideia da minha versão acerca da abordagem das capacidades é que começemos com uma concepção da dignidade do ser humano e de uma vida digna dessa dignidade. Como discuti repetidamente, a dignidade não é uma noção intuitiva que faz o trabalho filosófico

sozinho: em vez disso, tem um conteúdo vago, o de ser tratado como um fim e não como um meio, a qual deve ser dada maior clareza por sua relação abrangente com uma grande família de princípios e conceitos políticos. [tradução livre]⁵

Assim, a justificação da noção de capacidades em Nussbaum vai além da proposta de Sen no seguinte sentido: a defesa das capacidades feitas pelo autor tem fundamento em uma variabilidade da necessidade de recursos entre os indivíduos, bem como na variabilidade de conversão desses recursos em funcionalidades.

Também vai além da perspectiva rawlsiana no sentido de que, para a autora, os bens primários elencados por Rawls omite itens – sobretudo de caráter assistencial – que se afiguram como absolutamente centrais quando tratamos de capacidades humanas, tanto para indivíduos dependentes reais, dotados de capacidades “normais”, quanto para deficientes físicos e mentais. (NUSSBAUM, 2013).

Entretanto, diz Nussbaum que essa crítica a um certo modo de liberalismo igualitário, pode ser muito mais radical, pois a ideia de capacidades defendida pela autora envolve uma concepção de aceitação das diferentes formas de valor humano, e que a partir destas é possível elaborar uma lista de capacidades aptas a qualificar e medir o bem-estar humano e a qualidade de vida, não só com base na renda e riqueza, mas que os bens humanos básicos a serem distribuídos dentro da sociedade são plurais e não uniformes, padronizados na sua mensuração. (NUSSBAUM, 2013).

Acredito que podemos fazer uma descrição desses elementos necessários ao funcionamento humano que obtenha consenso transcultural, uma lista que possa ser endossada para propósitos políticos por pessoas que têm visões muito diferentes de o que seria uma vida boa e completa para um ser humano. A lista deve oferecer um foco para a avaliação da qualidade de vida e para o planejamento político, e visa selecionar capacidades que sejam de central importância, independentemente de outros objetivos que o indivíduo possua. As capacidades, portanto, têm uma exigência única de serem sustentadas para fins políticos em uma sociedade pluralista. (NUSSBAUM, 2010, p. 30)

É a premissa que é possível, para justificar essa teoria, a aceitabilidade de todas ou pelo menos da maioria de concepções de valor serão aceitas na proteção do

⁵ *The idea of my version of the capabilities approach is that we begin with a conception of the dignity of the human being, and of a life that is worthy of that dignity. As I have argued repeatedly, dignity is not an intuitive notion that does philosophical work all on its own: rather, it has a vague content, that of being treated as an end rather than a means, that must be given further clarity by its holistic relationship with a large family of political principles and concepts.*

indivíduo. A lista consiste em um rol de componentes separados, não se pode satisfazer a entrega de apenas um ou outro, em menor ou em maior quantidade. Todos os bens são de central importância e distintos em termos qualitativos. Para Nussbaum (2010, p. 31) “a irreduzível pluralidade da lista limita as trocas possíveis e, portanto, restringe a aplicabilidade da análise de custo-benefício”.

Assim, para Nussbaum, os seres humanos possuem habilidades e estas devem ser desenvolvidas. São indivíduos plurais, de modo que, com o devido aporte educativo e instrumentos corretos, podem se tornar plenamente capazes de todas as suas funções humanas⁶.

Um exemplo disso, é que quando uma pessoa tem alguma deficiência ela precisa ter uma boa assistência, bem como políticas públicas que apoiem o cuidado, conhecendo-se o impedimento desta pessoa, suas particularidades, e fazendo com que ela possa desenvolver suas capacidades humanas. Não importa quanto dinheiro se conceda a essa pessoa com deficiência, se ela não tiver um espaço público remodelado para seu acesso.

Nesse sentido, essa lista de capacidades é una, no sentido de que as pessoas razoavelmente concordam com um grupo de direitos constitucionais e fundamentais básicos que sejam aportes para constituir-se os mais variados tipos de vida, que se constituem basicamente, imprescindíveis à dignidade da pessoa humana. (NUSSBAUM, 2013).

As capacidades humanas centrais, na proposta de Nussbaum (2013), englobam dez capacidades humanas básicas necessárias ao desenvolvimento humano, *in casu*, de pessoas com deficiência: 1. Vida; 2. Saúde física; 3. Integridade física ou corporal; 4. Sentidos, imaginação e pensamento; 5. Emoções; 6. Razão prática; 7. Afiliação; 8. Outras espécies; 9. Lazer; e o 10. Controle sobre o próprio ambiente (político e materialmente falando).

Destrinchando individualmente cada uma delas, a vida se afigura como capacidade no sentido que é preciso ter a chance de viver até o fim de uma vida humana, não morrendo prematuramente, ou antes da vida, quando esta for tão reduzida quanto não valer a pena estar vivo. Saúde física no tocante que é necessária

⁶ *The basic intuition from which my version of the capability approach begins, in the political arena, is that human abilities exert a moral claim that they should be developed. Human beings are creatures such that, provided with the right educational and material support, they can become fully capable of these human functions.*

capacidade de ter uma boa saúde, inclusive reprodutiva, uma boa nutrição e abrigo adequado. A integridade corporal, pois é preciso que indivíduos estejam aptos a mover livremente de um lugar para outro, com os limites corporais tratados como soberanos, ou seja, estar seguro agressões sexuais, abuso sexual infantil e violência doméstica, ter oportunidades de satisfação sexual e de escolha em matéria de reprodução. (NUSSBAUM, 2013)

Para pessoas com deficiência essas três primeiras capacidades são indispensáveis em sentido de que são precípuas para o desenvolvimento de sua própria existência. Se um indivíduo não tem vida digna (com amplo acesso a bens e direitos que garantam isso), não estará possuindo a capacidade central de estar vivo – isso inclui a capacidade de longevidade, bem como de ter acesso à saúde, incluindo-se a reprodutiva, como a própria Lei Brasileira de Inclusão já trata, e principalmente livre de agressões e violências de qualquer gênero, sejam elas físicas ou ainda por meio da discriminação – velada ou expressa (preconceito).

Nussbaum (2013) também trata dos sentidos, imaginação e pensamento, por ser preciso a capacidade no uso desses atributos de maneira "verdadeiramente humana", informada e cultivada por uma educação adequada, incluindo, mas de forma alguma limitada, alfabetização e matemática básica e científica. Além do treinamento, no qual se utilizariam estes caracteres em conexão com trabalhos auto expressivos e eventos de escolha própria, religiosa, literária, musical e assim por diante. Ser capaz de usar a mente de maneiras protegidas por garantias de liberdade de expressão com respeito à fala política e artística, e liberdade de religião exercício. Ser capaz de procurar o significado final da vida em do próprio jeito. Ser capaz de ter experiências prazerosas e evitar dor não necessária.

Eis algo central ao problema proposto, pois quando tratamos acerca da deficiência, a autora está fundamentalmente preocupada com o que se convém chamar de "ética do cuidado"⁷, aliando-se ao conceito de desenvolvimento de capacidades, visto que a sua concepção de "capacidades humanas" é diametralmente

⁷ Essa é uma preocupação e crítica realizada pela teoria feminista à questão da Ética do Cuidado, que representa uma aceção também das correntes feministas, e que reflete uma concepção em que, historicamente, o papel de cuidar é relacionado a mulher. A partir disso, discute as bases da existência do imperativo moral de que seria responsabilidade da figura da mulher cuidar dos outros, de maneira que esse discurso se naturaliza desde a sua criação. Portanto, a ética do cuidado é associada ao papel feminino de promover assistência, enquanto em antagonismo a isso, a ética da justiça seria associada à voz masculina, em sentido que para os homens, seria o dever de respeitar as pessoas protegendo-as de qualquer interferência em sua autonomia ou nos direitos à vida e à auto realização, enquanto a mulher promoveria a assistência humana. (ZOBOLI, 2004)

oposta a qualquer espécie de privilégio de uma capacidade sobre a outra ou de qualquer discriminação competitiva ou qualitativa.

O que não é menosprezado pela autora é justamente o fato de que o cuidado é real e dispendioso, são necessários recursos econômicos, humanos, familiares e sociais, pois é preciso inserir a ideia de que a comunidade política deve estar preocupada com a inclusão de modo a melhorar as relações humanas amplo senso, e para isso é preciso pensar na valorização das condições de vida, assistenciais e educacionais, em sentido que a atenção provida pelo Estado e pela comunidade seja adequada a cada indivíduo particularmente considerado, quando do acesso a esses bens e direitos.

Continuando na lista de capacidades consideradas enquanto centrais para Nussbaum, temos as emoções, pois é completamente necessário que possamos ser anexos a coisas e pessoas fora nós mesmos; amar aqueles que amam e cuidam de nós, sofrer com ausência; em geral, amar, sofrer, experimentar saudade, gratidão, e raiva justificada. Assim, pessoas com deficiência não devem ter seu desenvolvimento emocional envergonhado por medo e ansiedade esmagadora, ou por eventos traumáticos de abuso ou negligência. Para todos os seres humanos, é imprescindível razão prática e, por conseguinte, ser capaz de formar suas concepções de bem e de envolver-se em reflexão crítica sobre o planejamento da vida de alguém. (NUSSBAUM, 2013).

Em sequência, a afiliação é uma capacidade humana que se desenvolve em dois sentidos: o primeiro é que fazer com que pessoas sejam capazes de viver com e para com os outros, reconhecer e mostrar preocupação com outros seres humanos, se envolver em várias formas de interação social; para poder imaginar a situação de outro e ter compaixão por essa situação; para ter a capacidade para ambos justiça e amizade. Por outro lado, galgando-se as bases sociais de auto respeito e não humilhação, é indispensável a todos em igualdade, a capacidade de ser tratado como um ser digno cujo valor seja igual ao de outras pessoas. Isso implica dizer, no mínimo, proteções contra a discriminação com base em raça, sexo, orientação sexual, religião, casta, etnia ou origem nacional e ainda na deficiência. (NUSSBAUM, 2013)

Por fim, as três últimas capacidades denotam a preocupação que se deve nutrir por outras espécies, como plantas, animais; o lazer, enquanto ferramenta necessária de recreação humana e a última, que exista controle sobre o próprio ambiente, de duas formas: político, no sentido de poder participar efetivamente em

escolhas políticas que governam a própria vida; e material, por devermos armazenar imóveis (bens terrestres e móveis) não apenas formalmente, mas em termos de oportunidade real; e tendo propriedade direitos em igualdade com os outros; direito à procura de emprego em igualdade de condições com os outros, etc. (NUSSBAUM, 2013).

O enfoque das capacidades é completamente universal: as capacidades em questão são consideradas importantes para todo e qualquer cidadão, em toda e qualquer nação, e cada pessoa deve ser tratada como fim. Ele é, dessa forma, similar à abordagem dos direitos humanos internacionais; na verdade, vejo o enfoque das capacidades como uma espécie de abordagem dos direitos humanos. (Nussbaum, 2013, p. 94)

Nussbaum (2013) ainda pontua porque a defesa das capacidades humanas é válida: é uma lista aberta e sujeita a contínua revisão ou reconsiderações e complementações, bem como os itens da lista são colocados de certo modo em abstrato, justamente para adequar-se às especificidades de cada comunidade política, a interpretação e deliberação pelos cidadãos, parlamentares e tribunais. Neste sentido, protege-se a ideia de pluralismo de existências dentro de uma mesma sociedade.

Aprofundando-se os conceitos relativos a pessoa com deficiência, em *Fronteiras da Justiça*, Nussbaum (2013, p. 206-207) ainda está preocupada com mais duas capacidades, como já adiantado, a noção de cuidado e assistência. Essa é uma ideia importante ao tema proposto e ao debate liberal igualitário, visto que anuncia que pessoas com diferentes impedimentos precisam de diferentes assistências ao longo da vida com qualidade, políticas públicas que suportem o cuidado, conhecendo e adequando para que aquele indivíduo possa, portanto, desenvolver-se dentro de suas próprias habilidades — trata-se de um olhar individualizado, que encontra arrimo segundo a autora na estrutura central das capacidades humanas.

Assim, o enfoque das capacidades trabalha, segundo Nussbaum (2013) com uma lista para todos os cidadãos, e se utiliza a noção de um nível mínimo para cada uma das capacidades. Isso implica dizer que, abaixo deste não há vida decentemente digna para nenhum cidadão.

Só há, portanto, uma lista, não porque as ideias dos cidadãos a respeito da sua própria realização sejam únicas, mas porque parece

ser razoável para as pessoas concordar com um grupo de direitos constitucionais fundamentais que forneçam a base para muitos modos diferentes de vida, direitos que parecem inerentes à ideia de dignidade humana. (Nussbaum, 2013, p. 224)

Com base na análise dessa teoria em complementariedade aos princípios de justiça trazidos por Rawls, assimilando-se as críticas feitas por Nussbaum, é possível entender o acesso diferenciado a bens e direitos por pessoas com deficiência, enquanto resguardo do gozo e disposição de suas próprias capacidades humanas.

É uma crítica da autora em relação aos “*standards*” das concepções liberais, assentando sua teoria no enfoque de auto respeito e dignidade, principalmente quando relaciona com direito à educação e a escolarização, criticando situações do direito americano, que de algum modo rompem com o ideal de equidade de direitos e a preservação dessa dignidade.

Nussbaum (2013) está se opondo a um caráter procedimentalista da justiça, em sentido que esta não se esgota na lei e nem no acesso à justiça, e sim na própria experiência da comunidade política como um todo, onde a noção de cuidado e auto respeito são preponderantes frente a formalidade do direito e convenções sociais.

Assim, o direito à educação deve ser visto como fundamental ao desenvolvimento humano de pessoas com deficiência e, portanto, necessário a todos em igualdade, e no que tange às pessoas com deficiência, estas devem ter suas particularidades respeitadas, fazendo-se do ensino um lugar de inclusão e de desenvolvimento de suas capacidades humanas.

É preciso parar de olhar as pessoas com deficiência como uma massa, uma classe, e entender que são indivíduos, com distintas particularidades e necessidades, e que uma prescrição uniforme não é suficiente, não atende a todos (NUSSBAUM, 2013).

E aqui incluem-se as diversas formas de fazer isso na prática, pelo uso do AEE, apoio escolar, PEI – Plano de Ensino Individualizado, considerando-se cada particularidade, cada deficiência como uma, garantindo-se, por conseguinte, a total inserção de alunos com deficiência nas classes regulares, observando-se as necessidades de cada um.

O respeito pela individualidade deve subsistir antes do resto para realização das capacidades. Segundo Nussbaum (2013, p. 259) “há crianças, com diversas

capacidades e diversos impedimentos, e todas precisam de atenção individualizada na medida em que suas capacidades se desenvolvem”.

As teorias das capacidades, é importante nesse sentido, porque além de justificar a diferença, permite a diferenciação positiva para que cada um consiga o seu desenvolvimento. A educação, nessa perspectiva, deve ser heterogênea e o Estado é responsável em garantir a cada indivíduo singularmente considerado o que lhe é necessário para conviver em condições de igualdade com os demais. É preciso também, a formulação de políticas públicas que atendam à dignidade da pessoa humana, nesse caso, concretamente, o direito à pessoa com deficiência ao efetivo acesso à educação, de qualidade e inclusiva.

A pessoa, não o grupo, é sujeito primário da justiça política, e as políticas que aumentam a fortuna de um grupo devem ser rejeitadas a não ser que forneçam as capacidades centrais a toda e qualquer pessoa. Sendo assim, meu enfoque sobre a questão do cuidado se situa claramente dentro da tradição liberal. (...). Finalmente, o meu enfoque utiliza uma concepção de liberdade flexível e diversificada que estima a capacidade de liberdade de cidadãos com impedimentos mentais, rejeitando as concepções políticas de pessoa fundadas em uma racionalidade idealizada. (Nussbaum, 2013, p. 266-267)

Assim, a ideia de inclusão defendida por Nussbaum perpassa por um esforço contratualista, no sentido de garantir o valor da procura pela igualdade e a sensibilidade às diferenças e as dificuldades individuais, em que pese os desníveis sociais e econômicos. O indivíduo não deve ser visto como instrumento do outro, e mais, agrega a concepção do reconhecimento das diferenças, em superação a estigmatização social, em direção a obtenção do respeito moral de cada pessoa, diante de suas particularidades.

É preciso a compreensão que as pessoas são importantes em si, as ideias individuais e coletivas contribuem para desenvolvimento do mundo, porque aqueles que as produzem importam; é necessário compreender o diferente, aceitá-lo como igual dentro de uma perspectiva de coexistência e gozo de direitos, para que seja possível o alcance do desenvolvimento das capacidades humanas, e assim, do efetivo acesso à educação das pessoas com deficiência.

CONCLUSÃO: O DIREITO DE SER DIFERENTE NA ESCOLA

A partir dos objetivos e premissas traçados na introdução do presente estudo, e percorrido o caminho para responder a problemática proposta, apresentaremos as conclusões, refletindo sobre o direito a ser diferente na escola, ou seja, fundado na perspectiva da educação inclusiva voltada para pessoas com deficiência e de que modo esta pode ser efetivada, considerando as perspectivas de justiça distributiva, ou seja como realizamos a distribuição de bens e direitos fundamentais a todos de maneira equânime, dentro de uma sociedade extremamente plural.

Neste sentido, o objetivo geral desta dissertação era realizar uma análise sobre de que maneira promover o acesso à educação inclusiva para pessoas com deficiência, que garanta que estas gozem de igualdade de direitos com outras pessoas e recebam ensino de qualidade capaz de estimular suas melhores capacidades e habilidades, perfazendo-se assim, uma noção de justiça distributiva.

Para tanto, foi necessário no primeiro capítulo assentar a definição e abrangência do conceito de pessoa com deficiência, ou seja, estipular quem são os sujeitos de direito que compõem esse grupo vulnerabilizado, concluindo-se pelo conceito adotado pela da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que promove o avanço do reconhecimento da deficiência pautado em um ideal identitário, abandonando denominações discriminatórias ou ainda eufemismos que não expressam fidedignamente a condição do reconhecimento à diferença, além do que abraçou-se o modelo adotado pela Organização Mundial de Saúde – o biopsicossocial, que abrange o que se acreditamos ser um equilíbrio entre a perspectiva médica e a social.

Também tratamos acerca dos fenômenos sociais envolvidos nos processos discriminatórios, como o estigma com base nas ideias de Goffman (1988), estereótipo e preconceito ou discriminação exteriorizada, fazendo apontamentos críticos no que tangem as barreiras atitudinais, que constituem obstáculos significativos na inclusão social e acessão de direitos. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão veda expressamente qualquer discriminação em razão da deficiência. Assim, uma conduta ativa ou omissa de alguém para outrem, ainda que de maneira não-intencional, consciente ou inconscientemente, que possa vir a violar a igualdade e conseqüentemente gerar exclusão é um ato discriminatório e pessoas com deficiência estão sensivelmente mais vulnerabilizadas ante a essa condição.

Importante traço deste primeiro capítulo foi a definição e escolha pelo termo “grupos vulnerabilizados” em detrimento de “minorias” ou “grupos vulneráveis”. Essa preferência se concretiza ao considerarmos que grupos vulnerabilizados abrange de forma mais significativa a condição social de pessoas com deficiência. É uma construção voltada para o fato de que, ante fenômenos sociais como o preconceito e estigma, que permeiam as relações históricas envolvendo esse grupo, bem como as lutas pelo reconhecimento de direitos e inclusão, esses indivíduos não são frágeis ou vulneráveis em virtude unicamente de sua condição, ou seja, da deficiência. É preciso entender que há elementos de construção social e naturalização que se voltam a opressão, deslegitimação e violação de direitos desse grupo, vulnerabilizando-os e excluindo-os socialmente.

Também buscamos assentar quais os instrumentos de combate à discriminação, a partir das ideias de repressão e ações afirmativas. No primeiro caso, temos a edição de normas de caráter taxativo pelo Estado que visam coibir ou punir aqueles que realizam práticas discriminatórias, à exemplo do art. 88 da Lei Brasileira de Inclusão. De outro lado, estes não são suficientes, porque reprimem, mas não conseguem: primeiramente, mudar a concepção social acerca de pessoas com deficiência; segundo, é preciso a criação de normas de caráter positivo que promovam acesso diferenciado, não como forma de privilégio e sim, de garantir condições factíveis e facilitadoras de acesso à bens e direitos que lhes são inerentes. Neste contexto, temos a figura de Ações Afirmativas.

Entretanto, importante destacar nesse momento conclusivo que essas ações não devem ser visualizadas unicamente de uma perspectiva de “justiça compensatória”, ou seja, programas que existam somente com o fito de sanar anos de discriminação e exclusão social de determinados grupos vulnerabilizados socialmente, mas sim, com um viés também de “justiça distributiva”, ou seja, proporção do gozo e acesso efetivo a bens e direitos fundamentais, mas não pelo seu sofrimento secular, e sim, enquanto dignidade da pessoa humana, e todos os direitos básicos a ela pertencentes.

Para fazer essa defesa, utilizamos a teoria de Dworkin em “A virtude soberana” (2007), que defende que em se tratando de uma sociedade moralmente pluralista, as responsabilidades do Estado devem ter cunho personalíssimo, no sentido de que, ninguém pode ser excluído dentro de uma dada associação política,

ou ainda sacrificado, cada um, portanto, deve ser tratado com o mesmo interesse, de acordo com uma concepção coerente de igualdade.

Ao final do primeiro capítulo apresentamos as ideias de inclusão social, direito à diferença, identidade, reconhecimento e aceitação – termos fundamentais no tocante aos debates mais atuais relativos aos direitos das pessoas com deficiência. A inclusão social, portanto, é o processo pelo qual a sociedade reconhece a diferença e se prepara para ela, adaptando-se e não mais requerendo que a pessoas com deficiência integre-se, fazendo com que esse indivíduo pertença aos sistemas sociais gerais, assumindo papéis de cidadania dentro da comunidade.

A diferença, nesse contexto, é um importante fator da identidade, e esta está intrinsecamente ligada as perspectivas das lutas sociais de grupos vulnerabilizados, tais quais os das pessoas com deficiência, pelo que a comunidade não deve ser pensada a partir de uma lógica uníssona, e sim plural, pois essas diferenças em prol de grupos viabiliza recursos para um público democrático comunicativo que objetiva a constituição da justiça, vez que pessoas posicionadas diferentemente, possuem distintas vivências, experiências, histórias e compreensões sociais.

E essas concepções de diferença e identidade aliam-se a outra de igual importância: o reconhecimento. Nesse momento, traçou-se um breve paralelo entre as teorias do Reconhecimento de Honneth (2003) e Fraser (2006). No primeiro temos uma perspectiva mais normativa que seja capaz de promover o desenvolvimento social de grupos socialmente marginalizados, entre eles, pessoas com deficiência, cuja pretensão é a formação da própria identidade pessoal e coletivas desses sujeitos, para alcançar o reconhecimento social, ou ainda, uma concepção formal de vida boa.

De outro lado, a perspectiva de Fraser está mais ligada a um ideal de justiça e não problemas de ordem ética, oferecendo um modelo de *status*, que enfoca padrões culturais e valorativos institucionalizados que obstaculizam a participação na vida social de forma equânime de pessoas com deficiência, as reivindicações por reconhecimento são necessárias e entendidas como formas de desinstitucionalizar padrões de valor cultural que impedem a paridade de participação e para trocá-los padrões que a encorajem.

Por fim, neste primeiro capítulo abordou-se a aceitação como forma de reeducação social, que reclama uma perspectiva de mudança social que vem do contexto de transição política, econômica, cultural, individual e familiar, da

compreensão do de identidades e de existências diferentes de pessoas com deficiência e como estas não podem ser redutíveis a suas características subjetivas.

No segundo momento do estudo trabalhamos com a perspectiva do direito à educação e da realização do ensino inclusivo. Inicialmente, foi necessário traçar paralelos acerca das definições de direitos humanos e direitos fundamentais, um primeiro de caráter mais internacional, dos direitos reconhecidos pelas esferas de poder que reconhecem na humanidade o basilar para efetivação de direitos que garantam a dignidade de seres humanos, em consonância, direitos fundamentais acabam por traduzir-se nesses direitos em disposição de nosso direito pátrio, nos ordenamentos jurídicos internos.

Importante conclusão acerca de ambos, todavia, é que as duas definições traduzem uma ideia única: a de essencialidade. A indispensabilidade, a essencialidade, dão o norte da compreensão que se deve assumir, a noção de que esses bens constituem aquilo que é necessitado por todos os indivíduos, e só estes representam os direitos humanos.

Para justificar essa concepção de essencialidade, utilizamos a teoria Kantiana (2007) do imperativo categórico como a que melhor se adequa à universalidade dos direitos humanos enquanto basilares à dignidade humana, por sermos nós seres não instrumentalizáveis, o que implica dizer que seres humanos enquanto indivíduos racionais devem ser fins em si mesmos. Isso garante autonomia e liberdade de escolha e garante um conjunto de bens e direitos que devem ser promovidos a fim de que se resguardem a dignidade do homem, e por consequência sua própria existência, dentre estes, defendemos o direito à educação.

Este direito à educação deve ser entendido com caráter híbrido: enquanto um direito social garantido internacional e constitucionalmente, assentada também na ideia de igualdade formal e material entre os indivíduos, mas também como um direito de liberdade humana, no sentido que é condição indispensável para o desenvolvimento individual e escolha de planos de vida.

Assim, trabalhamos a perspectiva social do direito, a partir dos Pactos Internacionais como o PIDESC e também dos dispositivos constitucionais que elegem a educação enquanto direito fundamental social que deve ser promovido pelo Estado e família, com a colaboração da sociedade visando o desenvolvimento dos indivíduos.

Ademais, é importante destacar a perspectiva das liberdades substantivas do indivíduo e do desenvolvimento de suas capacidades, de modo que este esteja apto

a escolher seu plano de vida. Neste sentido, a justiça dos ordenamentos deve ser sensível aos respectivos impactos de diferentes sistemas sobre os aspectos agregativos e distributivos das liberdades e capacidades efetivas das pessoas, como defendido por Sen em “Desigualdade Reexaminada” (2008).

Sobre a liberdade individual, utilizou-se Mill em “Sobre a liberdade” para ilustrar que até o mais clássico dos liberais entende que a educação é direito fundamental e indispensável para a formação de um cidadão pensante e desenvolvido, capaz de contribuir para a contínua formação e reformulação da comunidade política.

Abordamos a transição paradigmática do direito à educação. O primeiro momento de exclusão como predominante, da ausência de acesso às escolas e ao ensino, por serem as pessoas com deficiência consideradas como inferiores ou inaptas. Em um segundo momento, o momento integrativo, no qual essas pessoas, quando suas deficiências não permitiam que acompanhassem as classes regulares, eram segregadas a uma educação especial, com grade curricular adaptada, separando-as das crianças “normais”.

Finalmente, a era da inclusão, na qual, por óbvio, não se permite a exclusão de nenhum aluno, de vez que todas as crianças, adolescentes e adultos também, incluindo todos aqueles que possuem deficiência de qualquer natureza, devem ter acesso à educação na escola regular e oportunidade de participar da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, é dever do Estado garantir o acesso indiscriminado, não só quanto ao aspecto estrutural, mas considerando as individualidades dos alunos, para assim construir o conhecimento.

O sistema educacional inclusivo é necessário, o que não implica necessariamente no fim do ensino especializado, ou seja, aquele disposto aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, a ideia de que este deve ser reestruturado para que não seja substitutivo do direito efetivo de acesso ao ensino comum e regular a todos, sem discriminações.

Nesse cenário, perpassamos pelos profissionais que fazem parte do ensino inclusivo, qual seja o profissional de apoio escolar e como esse é tratado na LBI, criticando-se as lacunas da legislação acerca da capacitação deste profissional; bem como, o atendimento educacional especializado, no sentido de que existe como uma ferramenta à disposição de pessoas com deficiência, para que tenham o aporte e

instrumentos necessários para garantir sua experiência escolar, porém, não sendo substitutivo da educação regular e devendo ocorrer no contraturno. Assim, não se pode extrapolar os limites das atribuições sob pena de prejuízo da escolarização regular, que deve ocorrer em sala de aula.

Desta feita, as crianças não devem ter só um, ou outro, porque tanto a classe regular quanto o acompanhamento educacional especializado, são necessários conjuntamente para garantir o efetivo acesso à educação de qualidade, e, portanto, inclusiva, permitindo um ambiente harmônico de convivência e de superação de preconceitos, eliminação de barreiras, sejam físicas e/ou atitudinais, e conseqüentemente, proporcionar crescimento e desenvolvimento das capacidades e potencialidades.

Nesta linha de raciocínio apresentamos a figura do PEI – Plano Educacional Individualizado, como um currículo a ser construído entre os atores participantes da educação do aluno com deficiência, ou seja, o professor em conjunto com o auxílio da equipe pedagógica da escola, além de terapeutas, psicólogos e até mesmo do apoio escolar, com a finalidade de auferir o desenvolvimento do aluno, a partir do planejamento de metas e objetivos que serão fundamentais no seu processo de desenvolvimento.

Falamos ainda, em âmbito regional, dos órgãos de fiscalização e promoção de educação inclusiva no estado do Pará e suas finalidades, demonstrando para além da teoria, que existem práticas inclusivas ocorrendo, ainda que paulatinamente, e que estão preocupadas com a realização do ensino escolar inclusivo.

Para o encerramento do segundo capítulo abordamos aspectos práticos acerca das ações afirmativas no âmbito educacional, como forma também de promoção de acesso diferenciado às pessoas com deficiência, como a reserva de vagas das universidades e os critérios diferenciados de prova do ENEM no momento de avaliação e correção destas provas.

No terceiro capítulo, momento este em que respondemos efetivamente à questão problema, começamos com a teoria de Rawls, elegendo-a como a que melhor explica a distribuição da igualdade e que justifica a ideia da educação inclusiva com base em sua teoria de “justiça como equidade”, pois dá àqueles que precisam não necessariamente parcelas iguais, mas o acesso aos bens primários básicos, ou direitos fundamentais constitucionais pautados na perspectiva da posição original e da escolha dos princípios de justiça.

O entendimento defendido no texto é justamente por meio da concepção agregada dos dois princípios. Em primeira mão, o princípio da diferença prevê que a todos, em especial aos menos favorecidos – não pensados somente da perspectiva econômica, mas também da social enquanto grupos vulnerabilizados, como as pessoas com deficiência – sejam garantidos o acesso a bens primários básicos, que seriam em tradução contemporânea e atinente ao problema proposto, os direitos fundamentais constitucionais e sociais, dentre eles, a educação.

Em adição a este primeiro ponto, concluímos que todos, segundo o princípio das liberdades iguais, sem distinção subjetiva, devem gozar de igual cidadania. Ora, a educação é direito fundamental e indispensável ao exercício igual de cidadania, de fruição das liberdades políticas, de formação pessoal e profissional dentro de uma comunidade, ou seja, é basilar para o alcance de qualquer projeto de vida. Sendo assim, a inclusão educacional é um instrumento com a finalidade de eliminar as barreiras, não só físicas e arquitetônicas, mas as atitudinais existentes na construção social, e, portanto, necessária para a garantia do acesso equânime da pessoa com deficiência a um ensino de qualidade em igualdade de condições com os demais,

Em síntese, como a justiça como equidade garante a todos o fundamental para que constituam seus planos de vida, sejam estes quais forem incluindo-se entre os bens primários, o acesso inclusivo a educação para pessoa com deficiência.

A partir dessas premissas, importante consideramos dialogar com autores que seguem o que acreditamos ser a tradição liberal igualitária, para entender porque suas teorias são complementares ao debate travado por Rawls, em especial Martha Nussbaum, que faz uma importante adição à teoria contratualista, ao considerar as singularidades dos indivíduos com deficiência para a construção de uma sociedade justa.

Começamos por Dworkin, sua tese dos recursos e o que acreditamos ser o problema dos seguros. Dworkin diferencia igualdade de bem-estar e igualdade de recursos, sendo esta última, segundo ele, a que melhor explica a distribuição, por meio da fantasia dos naufragos, do leilão imaginário e das “conchas” que constituem as moedas aptas a arcar com os recursos que cada um deverá escolher para si e, quando findo o processo, o teste da cobiça é feito para assegurar a igualdade, momento que ninguém quer ou deseja o pacote de bens do outro.

O problema reside na perspectiva dos seguros como compensatórios às concepções de sorte bruta e sorte por opção e como este vai desprivilegiar pessoas

que, antes da distribuição, já são desiguais, tal como as pessoas com deficiência, porque não consegue efetivamente garantir uma justiça distributiva de bens e direitos, combatendo as críticas dworkinianas de que o princípio da diferença seria uma interpretação da teoria dos recursos e como a justiça como equidade garante a todos o fundamental para que constituam seus planos de vida, sejam estes quais forem.

Sen, por sua vez, dialoga com a perspectiva das capacidades ou funcionalidades, afirmando que critérios de renda e riqueza não são suficientes, necessitando-se pensar nas capacidades de transformar esses bens em realizações factíveis para as pessoas. É uma forma que complementa a ideia de bens primários e de recursos no sentido em que considera a pluralidade social para entender as múltiplas dimensões nas quais a igualdade se faz indispensável, não sendo redutíveis a uma concepção unívoca do que é ser igual.

A crítica à abordagem de Sen é que, em que pese se utilize de diversos exemplos para demonstrar a questão da capacidade humana, não se propõe a dizer quais capacidades são importantes; quem faz isso é Martha Nussbaum.

A teoria das capacidades humanas de Nussbaum traduz a concepção de dignidade da pessoa humana e de como cada vida é importante per si. Uma ideia de aceitação de pluralidades de valores humanos, e que todos precisam gozar de bens humanos capazes de garantir o seu bem-estar e a qualidade de vida.

Ocorre que, para se alcançar isso, não há uma regra de distribuição uniforme, acerca de como seres humanos possuem habilidades e estas devem ser desenvolvidas. É preciso, portanto, eliminar a ideia de pacto social como um contrato entre as partes iguais em capacidade, pois essas visões apartadas de um cunho moral, implicam em situações de agravamento de injustiças contra aqueles que não se encaixam no modelo de “normalidade”.

Deste modo, a oferta de Nussbaum para a evolução de uma teoria liberal igualitária, e para a resposta ao problema proposta, é pensar que uma abordagem satisfatória da justiça humana deve reconhecer a igualdade na cidadania para pessoas com impedimentos, leia-se deficiências, e ainda mais quando se tratam de limitações mentais, devendo apoiar-se e criar condições para seu trabalho, assistência e sua educação, de tal maneira que seja possível o seu desenvolvimento a partir de uma perspectiva plural.

É fundamentado nesta ideia, conseguimos justificar a existência do atendimento educacional especializado, apoio escolar e outras práticas que realizem

a educação inclusiva, pois as pessoas com deficiência, para seu efetivo acesso à educação, devem ser munidas do aparato necessário, não só estruturalmente, mas considerando-as individualmente, dentro da escola, para assim, promover um ambiente saudável de aprendizado e de promoção de direitos.

Além da lista de capacidades centrais que elegem vida, integridade física, saúde, entre outras, Nussbaum ainda está preocupada com outras duas no que tange à pessoa com deficiência, qual sejam, a assistência e o cuidado, visto que anuncia que pessoas com diferentes impedimentos precisam de diferentes assistências ao longo da vida com qualidade, políticas públicas que suportem o cuidado, conhecendo e adequando para que aquele indivíduo possa, portanto, desenvolver-se dentro de suas próprias habilidades.

Assim, para concluirmos, é importante pontuar que, em que pese as críticas formuladas pelos autores trazidos, o presente estudo compreende que é possível traçar a defesa do direito à educação inclusiva por meio da teoria de “justiça como equidade”, a partir da noção de bens primários e dos princípios de justiça, fundamentando-se que é possível fazer uma interpretação extensiva não só dos aspectos de renda e riqueza, mas também socioculturais da perspectiva rawlsiana, considerando-se a pluralidade de indivíduos considerados singularmente, mas que de algum modo, participam de grupos que são vulnerabilizados socialmente.

De todo modo, dialogar com autores que discutem com Rawls, como Dworkin, Sen e, principalmente, Nussbaum, é importante porque se permite um aprofundamento da concepção de liberalismo igualitário defendida no presente estudo, onde pessoas precisam de um mínimo para ter dignidade. Esse patamar, todavia, deve ser garantido fundado na ideia do que é preciso para que elas atinjam planos de vidas e consigam realizar bens e direitos, dentre eles o direito à educação.

A educação inclusiva para pessoas com deficiência, nesse ínterim, é completamente justificável, pois busca tratar todos os seres humanos dentro de uma comunidade política de forma equânime, o que significa dizer que o acesso a um direito, garantido constitucionalmente, nesse caso, deve se dar de modo diferenciado, a fim de garantir o efetivo desenvolvimento do aluno com deficiência, o estímulo de suas habilidades, potencialidades, para que este possa ser um cidadão politicamente ativo e incluído na sociedade.

Nesse sentido, Nussbaum complementa as ideias de Rawls agregando a perspectiva da pluralidade de identidades das pessoas com deficiência e da

necessidade de diferentes cuidados e políticas públicas, aptas ao desenvolvimento das capacidades centrais humanas desses indivíduos.

Deste modo, é possível concluir por todos os pressupostos adotados e construídos na presente dissertação que o direito à educação inclusiva é fundamental à dignidade humana da pessoa com deficiência, basilar à sua constituição enquanto cidadão político e atuante dentro da sociedade, indispensável a construção da identidade e do reconhecimento da diversidade humana, bem como necessário ao desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, a fim de que possa obter o ensino de qualidade, socializar com os demais alunos, e assim, estar em um ambiente de inclusão educacional e social, que seja capaz de garantir a efetiva igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Elizabeth S. Qual é o sentido da igualdade?. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão técnica da tradução por Flávia Biroli. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº15. Brasília, setembro - dezembro de 2014, pp. 163-227. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220141507>> Acesso em 30 nov. 2017

BACCEGA, Maria Aparecida. **O estereótipo e as diversidades**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (1 31: 7 a 14, set./dez. 1998. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>> Acesso em 25 mar. 2018.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BENEVIDES, Rubens de Freitas. **O debate entre Axel Honneth e Nancy Fraser e algumas implicações para a sociedade brasileira**. Emblemas - Revista do Departamento de História e Ciências Sociais - UFG/CAC. V. 10. N. 1., 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/29216>> Acesso em 15 out. 2018.

BISSOTO, Maria Luisa. **Educação Inclusiva e Exclusão Social**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 45, | p. 91-108 | jan./abr. 2013. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 10 dez. 2016.

BONAVIDES, Paulo Bonavides. **Curso de Direito Constitucional**. 28ª ed. atualizada. São Paulo: Malheiros, 2013.

BOSI, Ecléa. **Entre a opinião e o estereótipo**. Revista Novos Estudos nº 32 — março de 1992. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38737848/Entre_a_opiniao_e_o_estereotipo_-_Eclea_Bosi.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522105521&Signature=AFICOJJ%2BFg%2Bm3UmWguUIX9aSgFs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEntre_a_opinia_o_e_o_estereotipo_-_Ecle.pdf> Acesso em 25 mar. 2018.

BRASIL. Palácio do Planalto. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 15 nov. 2016.

_____. Palácio do Planalto. Presidência da República. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** – Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 15 nov. 2016.

_____. Palácio do Planalto. Presidência da República. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** – Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 15 nov. 2016.

_____. Palácio do Planalto. Presidência da República. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** – Decreto 3.956. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 15 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 10 jun. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf> Acesso em 01 jul. 2018.

_____. _____. **Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais**. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/20438-panorama-nacional-e-internacional-da-producao-de-indicadores-sociais.html?edicao=20935&t=sobre>> Acesso em 10 ago. 2018.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. São Paulo: LTr, 2016.

_____. **Ações afirmativas**. São Paulo: LTr, 2012.

_____. **Discriminação no trabalho**. São Paulo: LTr, 2002.

_____. **Direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2015.

_____. A justiça como equidade, de John Rawls, como uma teoria suficiente para justificar a concessão adequada dos direitos fundamentais sociais. In: **Direito e desenvolvimento** (DIAS, Jean Carlos Dias e GOMES, Marcus Alan de Melo (Org.)). Rio de Janeiro / São Paulo: Forense / Método, p. 227-246, 2014).

_____. **Asegurando el goce de los derechos en condiciones de igualdad: derechos humanos de las personas con discapacidad** – contexto general. In: BELTRÃO, Jane Felipe; BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de Brito Filho; GÓMEZ, Itziar; PAJARES, Emilio; PAREDES, Felipe; ZÚÑIGA, Yanira. Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables. Manual dhes. Red de Derechos Humanos y Educación Superior, 2014.

BRITO, Jaime Domingues. **Minorias e grupos vulneráveis**: aquilatando as possíveis diferenças para os fins de implementação das políticas públicas. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho - PR, n. 11, p. 95-110, fev. 2013. ISSN 2317-3882. Disponível em:

<<https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/145>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

BROWN, Alexander. **Ronald Dworkin's Theory of Equality. Domestic and Global Perspectives**. University College London. Palgrave Macmillan, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Saraiva, 2003.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cad. Pesqui., São Paulo, n.116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DAOU, Heloisa Sami. **O direito à saúde e a distribuição de medicamentos na perspectiva da justiça distributiva**. Dissertação apresentada ao PPGD/CESUPA sob orientação do professor Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho. Belém, 2018. Disponível em: <<http://www.cesupa.br/MestradoDireito/dissertacoes.asp>> Acesso em 29 out. 2018.

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

DISCHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. 2014. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>> Acesso em 02 dez. 2016.

DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A virtude soberana: a teoria e a prática da igualdade**. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **A raposa e o porco-espinho: justiça e valor**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. The Original Position. **University of Chicago Law Review**: Vol. 40: Iss. 3, 1973 Article 4. Disponível em <<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclrev/vol40/iss3/4>> Acesso em: 30 nov. 2017.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **O direito a uma educação inclusiva**. In: Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Organização de Maria Aparecida Gurgel, Waldir Macieira da Costa Filho, Lauro Luiz Gomes Ribeiro. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

_____. **Definição de discriminação.** In: GUGEL, Maria Aparecida, MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro. *Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência.* Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

_____. **Direito à educação das pessoas com deficiência.** In: Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 27-35, jul. /Set. 2004. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/621/801>> Acesso em 28 nov. 2016.

_____. **Direito das pessoas com deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. **Direitos humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência:** normas constitucionais de acesso e efetivação da cidadania à luz da Constituição Federal de 1988. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão. (coords.). **Manual dos Direitos da Pessoa Com Deficiência.** São Paulo: Saraiva, 2012.

FERREIRA, Windyz B. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.** In: Tornar a educação inclusiva. Organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência:** um ato de coragem. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão. (coords.). *Manual dos Direitos da Pessoa Com Deficiência.* São Paulo: Saraiva, 2012.

FRANÇA, Thiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência:** uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Revista Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FRASER, Nancy. **Escalas de Justicia.** Tradução de Antoni Martínez Riu. Barcelona/ES: Herder Editorial, 2012.

_____. **Da redistribuição ao reconhecimento?** Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229>> Acesso em 24 mar. 2018.

_____. HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition?** A political-philosophical exchange. Ed. Verso. New Ed., 2004.

GALERY, Augusto. **O que é (e o que não é) inclusão.** In: A escola para todos e para cada um. Augusto Galery (org.). São Paulo: Summus, 2017.

_____. **A Lei na perspectiva da inclusão.** In: A escola para todos e para cada um. Augusto Galery (org.). São Paulo: Summus, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed, Tradução de Márcia Bandeira de Mello Nunes, Rio de Janeiro – Brasil, Guanabara, 1988.

GUEST, Stephen. **Ronald Dworkin.** 3. Ed. Stanford University Press. Stanford, California, 2013.

GURGEL, Yara Maria Pereira; LIMA, Leonidas Zeferino Fernandes Lima. **Solidariedade Social como Princípio Constitucional Fundamental para a Realização dos Direitos Fundamentais.** In: Concretização dos Direitos Fundamentais e sua Fundamentação: abordagens a partir da teoria do processo, da análise econômica e das teorias da justiça. Jean Carlos Dias, José Claudio Monteiro de Brito Filho, José Henrique Mouta (org.). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. 1. Ed. Editora 34, São Paulo – SP, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** 1ªed. Lisboa, Portugal: EDIÇÕES 70, Lda. 2007.

KYMLIKA, Will. **Filosofia política contemporânea: uma introdução.** Tradução de Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2006

LUNA, Miguel Ángel Cabra de, y otros (Coord.). **Derechos humanos de las personas con discapacidad:** la Convención Internacional de las Naciones Unidas, Madrid – España, Editorial Centro de Estudios Ramón Aceres, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 184-209.

MATTOS, Patrícia Castro. **A Sociologia Política do Reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser.** Soc. estado., Brasília, v. 19, n. 1, p. 255-256, June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922004000100017>.

MELLETI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. **Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 13 jun. 2017.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade.** 3.ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade.** Lisboa, Portugal: EDIÇÕES 70, Lda. 2006.

MORENO, Jamille Coelho. **Conceito de minorias e discriminação**. In: Revista USCS – Direito – ano X - n. 17 – jul./dez. 2009. Disponível em: <seer.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/article/download/888/740> Acesso em 25 mar. 2018.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Development and Human Capabilities: The Contribution of a Philosophical Theory of Justice**. University of Chicago. Public Lecture. 2012. Disponível em: <<https://philevents.org/event/show/7919>> Acesso em 20 jun. 2017

_____. **Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice**. In Feminist Economics ISSN 1354-5701. 2003. DOI: 10.1080/1354570022000077926. Disponível em: <<http://www.tandf.co.uk/journals>> Acesso em 15 nov. 2017.

_____. **Capacidades e Justiça Social**. In: Medeiros, Marcelo. (Org.) Deficiência e igualdade / Debora Diniz, Marcelo Medeiros, Lívia Barbosa (Organizadores) -- Brasília: Letras Livres : Editora Universidade de Brasília, 2010, p. 19-40.

_____. **Women and human development: the capabilities approach**. Cambridge University Press, 2000.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, **Informe mundial sobre la discapacidad**, Suíza – Ginebra, OMS, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/302/Informe_discapacidad_spa.pdf?sequence=1> Acesso em 02 mar 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf> Acesso em 10 out. 2018.

PARÁ. Cidade de Castanhal. **Lei Municipal nº 005/2018** que dispõe sobre a criação do cargo de profissional de apoio escolar. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/ed.647_capa.pdf> Acesso em 04 mar 2018.

_____. Secretaria de Educação – SEDUC. **Seduc oferece atendimento especializado para estudantes da Educação Especial**. 2018. Disponível em: <<http://redepara.com.br/Noticia/170432/seduc-oferece-atendimento-especializado-para-estudantes-da-educacao-especial>>. Acesso em 20 jul. 2018.

_____. Governo do Estado. Coordenadoria de Educação Especial (COEES) – SEDUC. **No caminho certo para educação inclusiva**. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: inovações, alcance e impacto**. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão. (coords.). Manual dos Direitos da Pessoa Com Deficiência. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Ações afirmativas e direitos humanos.** Revista USP, São Paulo, n.69, p. 36-43, março/maio 2006. Disponível em: <www.periodicos.usp.br/revusp/article/download/13511/15329> Acesso em 02 dez. 2016.

_____. **Ações afirmativas no brasil:** Desafios e perspectivas. In: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300010/9142>> Acesso em 25 abr. 2017.

PLETSCH, Márcia Denise, GLAT, Rosana, **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas [en linea] 2012, 18 (Enero-Abril) : Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193523804012>> ISSN 1516-4896. Acesso em 15 Ago. 2017.

_____; _____ VIANNA, Marcia Marin; MASCARO, Cristina Angélica de; CRUZ, Mara. **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI):** estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, 2010, p. 1-10.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza. **Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça ambiental:** um ensaio de epistemologia política. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 93 | 2011, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 26 Março 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rccs/133> ; DOI : 10.4000/rccs.133

RAIOL, Raimundo Wilson da Gama. **Os direitos humanos de acessibilidade e locomoção das pessoas com necessidades especiais:** a realidade paraense com ênfase em Belém/PA; Orientador: José Claudio Monteiro de Brito Filho. Belém, 2008.

RAWLS, John, 1991-2002. **Uma teoria da justiça.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

_____. **Justice as fairness:** a restatement. Harvard University Press. Cambridge, 2001.

RESQUE, João Daniel Daibes. **O conceito normativo de pessoa com deficiência para fins de reserva de vagas ao mercado de trabalho.** Dissertação apresentada ao PPGD/ICJ/UFGA sob orientação do professor Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho. Belém, 2014.

RESQUE, João Daniel Daibes; RAIOL, Raimundo Wilson Gama. A “igualdade de recursos” como marco teórico das políticas públicas de inclusão social para pessoas com deficiência. In: **Teorias da justiça, da decisão e da argumentação jurídica** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UnB/UCB/IDP/UDF; Coordenadores: Ilton Norberto Robl Filho, Robison Tramontina – Florianópolis: CONPEDI, 2016.

RIBAS, João Baptista Cintra. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: editora brasiliense, 2003

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: (2006) David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf> Acesso em 17 abr 2017.

SANDEL, Michael J. **Justiça – O que é fazer a coisa certa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de direito constitucional**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial*, out/2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 17 jun. 2017.

_____. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1**. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SÉGUIN, Elida. **Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade reexaminada**. Tradução Ricardo Doninelli Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Luciene M. da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência**. *Revista Brasileira de Educação [en linea]* 2006, 11 (setembro-dezembro) Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503304>> ISSN 1413-2478. Acesso em 26 mar. 2018.

WERNECK, Cláudia. **Modelo médico x Modelo social da deficiência**. Em: *Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004, páginas 16 a 20.*

YOUNG, Iris Marion. **Representação Política, Identidade e Minorias**. Capítulo 4 do livro "Inclusion and democracy", Tradução Alexandre Morales. Lua Nova, São Paulo, 67: 139-190, 2006.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 21-27, Mar. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 Nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342004000100003>.