



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO**

REBECA COSTA GADELHA DA SILVEIRA LOPES FERREIRA

**AS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS NO MODELO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES SURDOS**

**FORTALEZA
2019**

REBECA COSTA GADELHA DA SILVEIRA LOPES FERREIRA

**AS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS NO MODELO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito, com ênfase em Ordem Jurídica Constitucional.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Coelho de Freitas

FORTALEZA

2019

Dados internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

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

REBECA COSTA GADELHA DA SILVEIRA LOPES FERREIRA

**AS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS NO MODELO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito, com ênfase em Ordem Jurídica Constitucional.

Linha de pesquisa: Implementação dos direitos fundamentais e políticas públicas

Aprovada em: 03 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Coelho de Freitas (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos César Souza Cintra
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Paula Barbosa-Forhmann
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Aos meus pais, os primeiros e eternos educadores de minha vida.

Ao meu amado Pedro, que me ensinou a ser criança mesmo sendo adulta.

Para todos os educadores de minha vida, do ensino básico ao ensino superior.

Ao Árvore-ser, por plantar e semear o saber em sua quintessência mais humana.

AGRADECIMENTOS

É chegada a ora de apresentar “o elenco e os técnicos responsáveis pelo espetáculo” deste trabalho, à luz da inspiração de Angela Duckworth nos agradecimentos de sua obra “Garra: O poder da paixão e da perseverança”. São muitas pessoas e temo que minha “perda de memória recente” não faça jus a todas elas. Muitas mãos moldaram essa pesquisa, moldaram a mim mesma, razão pela qual devo muitos agradecimentos e porque temo justamente esquecer de alguém que foi crucial para esta caminhada. Se o fiz, peço perdão, não foi voluntário.

Em primeiro lugar, sempre a Deus. Suas mãos me embalaram nessa jornada de muitos altos e baixos, como de barreiras, a primeira vista, intransponíveis e dificuldades, que não foram poucas. Não obstante todos os percalços, foi confiando no Senhor que eu pude ver sempre a luz no fim do túnel e por mais alta que fosse a montanha, não me sentia sozinha, pois o Senhor me guiava ou colocava as melhores pessoas para mostrar que poderia sempre estar aprendendo, sempre alcançando metas maiores e sempre dando a minha melhor versão. Não há agradecimentos suficientes que possam mostrar o quão grata sou por o Senhor acreditar em mim, mesmo antes de eu acreditar em mim mesma.

Meus pais. O ciclo sem fim de tudo. Meus pilares mais essenciais. Foi a influência de meu pai – pessoa que sempre tentou ao máximo ser justo em tudo a que se propunha realizar – que me impulsionou na carreira jurídica e a insistência de minhas mães que perseveraram para que eu continuasse trilhando por esse caminho. Sou uma mescla de todos eles. Cada um deles. Meus primeiros e eternos educadores. Minha mãe que me ensinou a ler e escrever; meu pai que me ensinou a sempre dar o melhor de mim e minha mainha/irmã mais velha, que me incentivou a buscar o que eu gostasse de fazer de verdade e não só por conveniência.

Meus irmãos, Carlinhos e Eduardo. Nossa jornada só está começando, mas o incentivo que vocês me deram foi crucial. Obrigada por me apoiar, mesmo nas decisões mais loucas que eu decidi tomar e, literalmente, por me divertir durante essa caminhada.

Meu amado, Pedro Ferreira. Meu amigo de graduação, meu namorado, meu noivo e, agora, meu marido. Minha inspiração de ser uma pessoa melhor todos os dias, minha motivação de continuar sempre aprendendo e tentar doar sempre que possível um pouco do tanto que eu recebo. Sem você, não teria realizado a seleção do Programa de Pós-Graduação

em Direito da UFC, não teria feito o concurso do Ministério Público do Estado do Ceará; você sempre me impulsiona e sempre pede para acreditar em você que acredita em mim. Obrigada por todos os conselhos, por me mostrar um mundo novo e me incentivar a cada dia que uma pessoa pode fazer a diferença, basta querer. Obrigada por me ensinar tanto. Peço vênua neste trabalho científico, de dizer que te amo.

À família que eu ganhei. Meus sinceros agradecimentos a todos. Minha sogra Patrícia, por compartilhar o amor pela educação e me inspirar a cada dia a ser uma educadora; meu sogro Eliézer, por me acolher tão sinceramente; a Gabi e o Victor, pelas brincadeiras e momentos de lazer. Aos demais membros das famílias Azevedo Lopes e Ferreira, deixo meu sincero obrigado.

À minha família, mais que um agradecimento, dedico humildemente esta pesquisa para vocês.

Decidir pela seleção do Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará foi por si só um passo muito grande. Mudar o foco de estudo, ampliar os horizontes de conhecimento além do formalismo jurídico habitual com o qual eu trabalho e construir um sonho de ser Mestre em Direito foi somente o início dessa jornada.

Ser selecionada para fazer parte da 40ª Turma de Mestrado em Direito da UFC foi uma honra. Agradeço todos os dias pela oportunidade que me foi dada. A caminhada me moldou como nenhuma outra o fez. O tanto que eu aprendi, o tanto que me foi dado durante esses dois anos, são impagáveis. Agradeço tudo que me foi ensinado pelos grandes mestres com quem tive contato. Cada um exerceu um papel essencial para várias quebras do meu pensamento e da construção de um novo, melhor e que sempre pode ser aprimorado. Sou grata a este programa e com ele tenho uma dívida eterna. Em nome da Professora Tarin Cristino Frota Mont'Alverne, Coordenadora do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu*, agradeço pelas oportunidades e experiências vivenciadas durante o Curso de Mestrado.

Aos professores componentes da banca, por aceitarem o convite de participar deste momento. Professora Raquel, agradeço pela leveza de suas palavras e orientações que tanto contribuiriam para que a ideia se organizasse e se tornasse escrita sensível a uma condição humana e um direito essencial, a educação, o ponto de partida e o ponto de chegada de tantos outros direitos.

Professora Geny, apesar do pouco tempo de convivência, aprendi muito sobre o educar, o educador e o educando. Obrigada, primeiramente, pelo convite de participar do Grupo PróInclusão da Faculdade de Educação da UFC e por aceitar o convite de coorientação deste trabalho e exigir excelência na escrita e organização da pesquisa. Espero continuar aprendendo mais sobre algo que inesperadamente se transformou numa vocação, num desejo de ensinar, de doar.

Professora Ana Paula, obrigada por atravessar o território brasileiro e compor esta banca. Seus ensinamentos foram cruciais para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a pessoa com deficiência.

Professor Carlos Cintra, sou grata por me acolher durante a jornada desta pós-graduação. Por me aceitar como sua estagiária docente e, acima de tudo, mostrar o caminho das pedras do lecionar. Agradeço as considerações apontadas na banca de qualificação e agora por compor esta banca de defesa.

Obrigada por contribuírem para o enriquecimento desta pesquisa.

Participar de grupos de extensão e de pesquisa foi outro presente dado pelo programa. Aprender de forma transdisciplinar. Por isso, agradeço ao Árvore-ser, em nome da Professora Beatriz Rêgo Xavier e da Doutoranda Luana Adriano Araújo, pelo convite e por compartilharem tantos conhecimentos e experiências sobre a deficiência, sobre pessoas com deficiência e, principalmente, sobre doar o saber para todos sem distinções, tudo com muito de bolo de chocolate e café na casa da Bia. Obrigada a todos.

Aparentemente distante do meu tema a uma primeira vista, o ECOMPLEX, grupo de pesquisa do Centro Universitário Sete de Setembro (UNI7), coordenado pela Professora Germana Belchior, plantou uma semente em meu coração. Semente que está a germinar e espero se transformar algum dia numa árvore que possa dar frutos a todos que dela precisarem. Aprendi a ver o direito em várias cores, cores complexas e a pensar fora da moldura. Tanto que um novo amor foi crescendo e encontrou um companheiro nos estudos da pessoa com deficiência.

Agradeço, ainda, a UNI7, nas pessoas do Professor Felipe Barroso e da Professora Maria Vital Rocha, os diversos convites para participar das bancas de defesa dos trabalhos acadêmicos e científicos dos alunos desta casa, oportunidade que me fez amar ainda mais a

docência e a pesquisa. Obrigada.

Aos professores da Diplomatura em Discapacidade da Pontificia Universidad Católica do Perú, meus agradecimentos por ampliar meus conhecimentos sobre a problemática das pessoas com deficiência.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas e estagiários do Núcleo de Recursos Cíveis (NURCIV) do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), assim como não poderia deixar de prestar agradecimentos as minhas “chefas” que me apoiaram durante todo esse processo: Dra. Zélia Maria Moraes Rocha (*in memorium*), Dra. Sheila Cavalcante Pitombeira, Dra. Nádia Costa Maia e Dra. Suzanne Pompeu Sampaio Saraiva. Foi difícil, mas conseguimos provar que é possível conciliar a academia com o serviço público e, mais, de engrandecê-lo por meio do compartilhamento de saberes. Aos demais membros, servidores, terceirizados e componentes do *Parquet* Estadual, obrigada.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos amigos. À Belle e ao Café, sempre presentes e preocupados do quanto eu estava me esforçando, mas que me deram um Bolinho para eu mimar e me desligar, mesmo que um pouquinho, da pesquisa. Minha jornada não foi solitária porque vocês sempre estavam lá.

À Luana Adriano, agradeço por todas as revisões, indicações e sugestões que você me deu durante toda essa jornada de dois anos. Obrigada, amiga, pela companhia na Faculdade de Direito.

Aos novos amigos, os ppgditos. Foi uma experiência incrível fazer parte da 40ª Turma de Mestrado da UFC e compartilhar experiências com a Turma de Doutorado do ano de 2017. Foi divertido e guardarei para sempre todos esses momentos. Especialmente, à Fernanda Estanislau e à Zayda Torres, obrigada pela companhia nos cafés e as conversas de incentivo nos momentos mais difíceis. À Lara Dourado, pelo simples “tudo bem?” trocado no WhatsApp.

À Marcela e à Lícia, pelas conversas e o cuidado durante este jornada. Conquistar o título em Mestre em Direito foi porque vocês lutaram comigo e me ajudaram a não sucumbir diante dos obstáculos. Obrigada, sinceramente.

São tantas pessoas, tantas inspirações. Muito foi me dado, espero algum dia retornar o que ganhei, mas, por enquanto, só posso agradecer. Muito obrigada a todos!

“O que importa nesta vida, mais do que ganhar sozinho é ajudar os outros a vencer, mesmo que isso signifique diminuir nossos passos”.

Autor desconhecido

“Todos nós desejamos ter superpoderes. Todos desejamos que pudéssemos fazer mais do que podemos fazer.”

Stan Lee

RESUMO

A Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência inaugurou novo paradigma no que diz respeito a conquista e a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, podendo-se falar, nos moldes delineados por Rafael de Asís Roig, na existência de um cenário anterior e posterior à criação e adoção deste diploma normativo. Não há dúvidas de que muitos paradigmas foram substituídos para se compreender a problemática deste coletivo como uma questão, antes de tudo, de direitos humanos e fundamentais, inspirando-se, assim, no modelo de direitos humanos, alinhado ao entendimento de Theresia Degener. Busca-se, por meio da presente pesquisa, analisar o mecanismo das adaptações razoáveis ou dos ajustes razoáveis, nos termos propostos pela CDPCD e sua compatibilidade com a Lei Brasileira de Inclusão, investigando sua aplicação teórica e conceitual para promover o direito à educação de estudantes surdos, sob o viés do paradigma da inclusão. Para tanto, algumas metas serão traçadas ao longo dos capítulos para dissertar sobre a temática e problemática da educação inclusiva para alunos surdos e as adaptações razoáveis. Objetiva-se, primeiramente, apontar quais elementos compõem os ajustes razoáveis e, em seguida, determinar como se daria o procedimento hermenêutico para a aplicação desse instrumento. Em segundo lugar, após o desenvolvimento teórico-conceitual das adaptações, objetiva-se analisar como e em que medida poderiam ser utilizadas para o aperfeiçoamento da educação inclusiva de estudantes surdos, apontando-se exemplos de sua aplicação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, quando necessários e solicitados pelo estudante para possibilitar sua plena participação educativa (de compreender o que está sendo ensinado) e escolar (de acompanhar outros estudantes em igualdade de oportunidades). Nesse sentido, propõe-se a desenvolver uma base estruturante conceitual e introdutória de aplicação das adaptações razoáveis, à luz do olhar de teóricos internacionais, adaptando-se os conceitos apreendidos ao contexto cultural, social e político brasileiro. A pesquisa realizada se estruturou segundo as bases metodológicas da pesquisa teórica, descritiva, bibliográfica, documental, qualitativa de natureza exploratória, com a apresentação de três capítulos. O primeiro dissertará sobre a evolução não linear dos modelos da deficiência, segundo a produção bibliográfica de Agustina Palácios, Rafael de Asís Roig e Theresia Degener. O segundo capítulo explorará as adaptações razoáveis, notadamente, seu conceito e elementos interpretativos para possibilitar a construção do passo a passo para a sua aplicação, em conformidade com o apresentado e discutido por Rafael de Asís Roig. Objetiva-se, assim, o aperfeiçoamento da adaptação para possibilitar o acesso de estudantes surdos à educação, à luz do paradigma da inclusão, quando verificado que a acessibilidade e o desenho universal justificadamente não podem ser aplicados. O terceiro e último capítulo, apresentará, de forma conceitual e teórica, a aplicação das adaptações razoáveis na educação de surdos incluídos no ensino regular por meio de práticas inclusivas sensíveis à complexidade da comunidade surda. Ressalta-se, por fim, que a temática apresentada na presente pesquisa deve ser discutida e pesquisada, vez que faz parte de todo um movimento de lutas, resistências, reconhecimento e proteção dos direitos dos estudantes surdos na afirmação do “ser surdo” inserido numa comunidade, cultura e identidade próprias.

Palavras-chave: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão. Adaptações razoáveis. Educação Inclusiva. Educação de surdos.

ABSTRACT

The UN International Convention on the Rights of Persons with Disabilities has launched a new paradigm about the conquest and protection of the rights of persons with disabilities, in order to affirm, according to Rafael de Assís Roig, the existence of a scenario before and after the creation and adoption of this international law. There is no doubt that many paradigms have been substituted in order to understand the problematic involving persons with disabilities as an issue of human and fundamental rights, which is inspired by the human rights model, in accordance to Theresia Degener. The present research seeks to analyze the mechanism of reasonable accommodations, as proposed by the CRPCD and its compatibility with the Brazilian Inclusion Law, intending to investigate its theoretical and conceptual application in order to promote the right to education of deaf students, under the bias of the inclusion paradigm. To do so, some goals will be outlined throughout the chapters to discuss the thematic and problem of inclusive education for deaf students and reasonable accommodation. It is intended, firstly, to indicate which elements encompass reasonable accommodations and, therefore, to determine how the hermeneutical procedure for the application of this instrument would be given. Secondly, after the theoretical-conceptual development of the accommodations, it aims to analyze how and to what extent they could be used to improve the inclusive education of deaf students, pointing out examples of their application in the context of the teaching and learning process, especially when it is necessary and requested by the student to enable his / her full participation in education (to understand what is being taught) and school (to participate with other students on equal opportunities). In this sense, it is proposed to develop a conceptual and introductory framework for the application of reasonable accommodations, according to the international theorists' view, adapting these concepts seized to the Brazilian cultural, social and political context. This research was structured according to the methodological bases of the theoretical, descriptive, bibliographic, documentary, qualitative exploratory research, with the presentation of three chapters. The first one will discuss the non-linear evolution of disability models, according to the bibliographic production of Agustina Palácios, Rafael de Assís Roig and Theresia Degener. The second chapter will explore reasonable accommodations, especially its concept and interpretative elements in order to enable the development of the step by step for its application, in accordance to Rafael de Assís Roig. Thus, the aim is to improve the accommodation to enable deaf students to access education in the light of the inclusion paradigm, when it is verified that accessibility and universal design can not justifiably be applied. The third and final chapter will present, in a conceptual and theoretical way, the application of reasonable accommodations in the education of the deaf included in the regular education through inclusive practices which are sensitive to the complexity of the deaf community. Finally, it should be pointed out that the theme presented in this research must be discussed, since it is part of a whole movement of struggles, resistance, recognition and protection of the rights of deaf students in the affirmation of "being deaf" inserted in a community, culture and identity of their own.

Keywords: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Brazilian Inclusion Law. Reasonable accommodations. Inclusive education. Education for the deaf.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro sinóptico correlacionando os modelos de deficiência, os paradigmas predominantes em cada modelo e submodelo, a relação entre educação e deficiência e a existência de adaptações razoáveis.....	53
Quadro 02 - Adaptações razoáveis da CDPCD e na LBI.....	130
Quadro 03 - Adaptações razoáveis da CDPCD e na LBI no âmbito do direito à educação..	131
Quadro 04 - Modelo de formulário de solicitação de adaptações razoáveis.....	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Princípios orientadores e objetivos do Desenho Universal para a aprendizagem (CAST, 2011).....	93
Gráfico 02 - The Universal Design for Learning Guidelines (CAST, 2018).....	94
Gráfico 03 -Limites à concretização do desenho universal.....	96
Gráfico 04 - Diferença entre acessibilidade, desenho universal e ajustes razoáveis.....	100
Gráfico 05 - Primeira projeção da razoabilidade nas adaptações razoáveis: justificação da acessibilidade universal.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - A volta do Congresso de Milão. Fonte: Revista da FENEIS (2011).....	156
Figura 02 - Parâmetros fonológicos. Fonte: Curso Libras UFSJ.....	159
Figura 03 - As 46 configurações de mão da LIBRAS. Fonte: Curso Libras UFSJ.....	160
Figura 04 - Expressões não manuais. Fonte: Curso Libras UFSJ.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Americans with Disabilities Act
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAST	Center for Applied Special Technology
CF/88	Constituição Federal de 1988
CDPCD	Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CDESC	Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
CDPD	Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
db	Decibéis
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
DU	Desenho Universal
EUA	Estados Unidos da América
INES	Instituto Nacional de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos Mudos
LAS	Língua Americana de Sinais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCIE	Maryland Coalition for Inclusive Education
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa(s) com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
UDL	Universal Design of Learning
UPIAS	Union of Physically Impaired Against Segregation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. TRANSPASSANDO PELOS MODELOS DE TRATAMENTO DA DEFICIÊNCIA SOB O ENFOQUE DO DESENVOLVIMENTO DAS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS.....	28
1.1. Modelo da prescindência, modelo do extermínio: quando a pessoa com deficiência não era digna de viver, de ser, de fazer ou realizar.....	29
1.2. Modelo médico-reabilitador: a cura para a normalização e o <i>rivotril</i> social do (des)conhecimento das capacidades das pessoas com deficiência.....	36
1.3. Modelo social: a deficiência tem endereço nas barreiras impostas e não na pessoa com deficiência.....	42
1.4. Modelo de direitos humanos: não é porque está funcionando que não pode ser aprimorado.....	54
1.4.1. <i>Reconhecimento da igualdade e do mandamento da não discriminação.....</i>	<i>60</i>
2. APLICAÇÃO E INTEPRETAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS SEGUNDO A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO.....	79
2.1. Acessibilidade, desenho universal, adaptação razoável e ações afirmativas: conceitos similares?.....	80
2.2. Conceito e elementos hermenêuticos configuradores da adaptação razoável.....	101
2.3. Projeções da razoabilidade e o passo a passo para a aplicação das adaptações razoáveis.....	105
2.3.1 <i>Primeiro passo: houve ou não a satisfação do desenho universal?.....</i>	<i>107</i>
2.3.2 <i>Segundo passo: elementos da adaptação razoável.....</i>	<i>108</i>
2.3.3 <i>Terceiro passo: não discriminação e proporcionalidade.....</i>	<i>115</i>
2.3.4 <i>Quarto passo: aceitabilidade das adaptações razoáveis.....</i>	<i>121</i>
2.3.5 <i>Quinto passo: aplicação do custo econômico às adaptações razoáveis.....</i>	<i>123</i>
2.4. Compatibilidade entre a previsão de adaptações razoáveis na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão.....	130
3. AS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS NO MODELO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES SURDOS.....	134
3.1. SURDOS: quem são, como se identificam e quais as especificidades de “ser surdo”?.....	137
3.1.1. <i>A surdez segundo as perspectivas do modelo médico-terapêutico e do modelo socioantropológico.....</i>	<i>137</i>
3.1.2. <i>A evolução da educação de surdos: da exclusão e segregação à inclusão.....</i>	<i>137</i>

<i>escolar</i>	146
3.2. Aplicação das adaptações razoáveis na educação para estudantes surdos à luz do paradigma da inclusão.....	175
3.2.1. <i>Adaptações razoáveis na prática: flexibilização curricular por meio da adaptação do conteúdo programático e o ensino de poesia sinalizada</i>	181
CONCLUSÃO	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193

INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPCD), sob o paradigma do modelo social da deficiência e, posteriormente, sob o viés do modelo de direitos humanos, apresentou o resultado das lutas, das reivindicações, das conquistas, culminando, por consequência, na proteção expressa dos direitos das pessoas com deficiência (PCD).

Por meio desta, a ordem jurídica ganha roupagem essencial para que possa concretizar através dos instrumentos jurídicos previstos na Convenção, postulados cujos valores primordiais se pautam nos mandamentos da igualdade de oportunidades e da não discriminação. No Brasil, as diretrizes desse diploma internacional são apresentadas por meio da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

Os mandamentos da igualdade e da não discriminação constituem pilares destes diplomas normativos, principalmente, em relação ao fomento do direito à educação de pessoas com deficiência, reconhecendo-se a necessidade de se atentar para características naturais de certos grupos de PCD, como os surdos e os cegos.

Com efeito, há previsão expressa tanto na Convenção Internacional como na LBI do ensino de surdos por meio da língua de sinais de seu país, denominada no Brasil de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e, por outro lado, do ensino de cegos por meio de Braille. Esses diplomas normativos também preveem a garantia de outras adaptações que se mostrem necessárias e adequadas a fim de possibilitar o efetivo acesso de pessoas com deficiência à educação.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem não será limitado apenas à inserção de estudantes com deficiência no espaço físico da escola, mas proporcionará condições próprias, pensadas e adaptadas para as necessidades de cada grupo ou estudante com deficiência, buscando-se, assim, evitar a padronização de métodos e técnicas educativas, ressignificando a estrutura educacional como um todo à luz do paradigma da inclusão e em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e os diplomas internacionais dos quais o Brasil é estado signatário e da legislação brasileira sobre direitos das pessoas com deficiência.

Por sua vez, o mandamento da igualdade de oportunidades torna-se essencial para o desenvolvimento e a aplicação de medidas que eliminem os obstáculos e barreiras que impedem o acesso à educação em igualdade de condições.

Não obstante seja garantida, constitucional e infraconstitucionalmente, a igualdade formal e a igualdade substancial para todas as pessoas, ainda assim, é possível se deparar com hipóteses de desequilíbrios atitudinais em decorrência de uma herança histórica, social e política de tratamentos segregatórios, ocasionando impactos adversos, também denominados de discriminação indireta: uma conduta *a priori* igualitária torna-se discriminatória em face de determinada condição inerente à pessoa a ela submetida.

Para se reestabelecer o equilíbrio da relação, devem-se oportunizar mecanismos que possibilitem o exercício de direitos, em igualdade de oportunidades, e se reconheça o direito à diferença, no sentido de se assegurar a utilização de apoios ou outros tipos de suportes que melhor proporcionem a ampla participação da pessoa com deficiência.

Mesmo com previsão normativa expressa dos direitos das pessoas com deficiência por meio dos diplomas normativos citados e, em relação aos surdos, do reconhecimento e determinação obrigatória do ensino por meio da língua de sinais, ainda assim é possível verificar a existência de barreiras e obstáculos ao pleno acesso do direito à educação por parte dos estudantes com deficiência, as quais constituem reminiscências dos modelos da deficiência, especialmente do modelo médico-reabilitador, clínico-terapêutico ou caritativo, que serão abordados com mais detalhes no primeiro capítulo.

Objetiva-se por meio da presente pesquisa a saída da caverna, à luz da alegoria de Platão, desmistificando pressuposições e estruturas imaginadas construídas segundo parâmetros não lapidados e provenientes de crenças ou dogmas adotados pelo homem médio padrão, que, por sua vez, estaria pré-condicionado por um horizonte de reminiscências dos paradigmas de exclusão, segregação e integração destinada às pessoas com deficiência no decorrer do tempo, reproduzindo-os, ainda que de forma sutil e implícita.¹

¹ Valle e Connor apresentam ao final de sua obra e após o desenvolvimento de várias alternativas de práticas inclusivas para ser abordada na escola uma proposta de reflexão que justificaria a resistência de obstáculos e barreiras para a inclusão de pessoas com deficiência, não obstante o advento da CDPCD e da LBI. Nesse sentido, os autores interrogam sobre as seguintes questões: “Fala-se sobre as deficiências em sala de aula? Que expressões idiomáticas os professores, colaboradores, prestadores de serviços e administradores usam quando falam sobre as deficiências? Que expressões os alunos usam quando falam sobre as deficiências? Como os alunos com deficiência falam sobre si mesmos? Como os alunos com e sem deficiência se relacionam uns com

Com efeito, esta percepção moldada pelo contexto da evolução dos modelos da deficiência deve ser aprimorada por meio de uma abertura dialógica na qual seja possível o compartilhamento de conhecimentos sobre lutas, resistências, e conquistas dos direitos desse grupo de pessoas, aproximando-se, assim, da diferença e da diversidade², sem discriminações e oportunizando pesos e contrapesos equivalentes para todos os envolvidos e interessados.

Diante desse cenário, deve-se questionar se o Direito possui mecanismos adequados e eficientes para conglobar todos esses elementos, cuja complexidade permeia o direito à educação, direito objeto dessa pesquisa.

Como e em que medida seria possível oportunizar o acesso à educação em sua tríade constitucional, além de garantir a inclusão e o respeito à diferença?

Seguindo-se esse raciocínio: haveria um instrumento estruturado segundo o paradigma da inclusão escolar consubstanciado num direito juridicamente exigível na hipótese de discriminação ou violações?

À luz dos diplomas normativos internacionais e regionais já citados, a concretização da acessibilidade poderia ser promovida, especialmente, por meio de dois mecanismos: o desenho universal e a adaptação razoável, sendo este último o objeto principal desta pesquisa.

Contudo, não são termos sinônimos. Cada um possui aplicabilidade própria, além de se diferenciarem em razão dos métodos interpretativos que viabilizam e concretizam os mandamentos da não discriminação e da igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, podem ser aplicados no âmbito da educação inclusiva, de tal forma a aperfeiçoar, adaptar e adequar o processo de ensino e aprendizagem em conformidade com as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Portanto, não obstante persiga o mesmo resultado (a inclusão/a acessibilidade de pessoas com deficiência), as vias que serão percorridas pelo desenho universal e pela adaptação razoável serão diferentes.

os outros? Que oportunidades os alunos com e sem deficiência têm para interagirem uns com os outros de maneira significativa? [...]”. Embora não tenham mencionado expressamente, trata-se de uma reflexão crítica na medida em que atrai a inquietação sobre a superação (ou não) de preconceitos em relação às pessoas com deficiência pela sociedade. Ao se indagar quais expressões se utilizam para referir às PCD, revela-se que o preconceito, na verdade, estaria apenas à espreita esperando uma oportunidade para aflorar e se enraizar no subconsciente social. In: VALLE, Jan W; CONNOR David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014, p. 215-216.

² Entendidas nessa pesquisa como sinônimas, reconhecendo-se a existência de controvérsias sobre a similitude das expressões “diferenças” e “diversidade”.

A pergunta de partida do presente trabalho, após proceder ao corte epistemológico dos instrumentos jurídicos disponíveis, seria: como as adaptações razoáveis³ são aplicadas de forma teórica e conceitual para promover o direito à educação inclusiva de estudantes surdos?

Parte-se do pressuposto de que a educação de surdos requer, em certas circunstâncias, diante da justificada falta de acessibilidade geral ou da impossibilidade de se implementar o desenho universal, comprovando-se a razoabilidade da medida e a proporcionalidade do custo a ser suportado, a aplicação de acomodações razoáveis para superar as dificuldades enfrentadas para a inclusão e permanência de estudantes surdos em escolas regulares, tema que será abordado no terceiro capítulo desse trabalho.

Objetiva-se, num primeiro momento, traçar os elementos que compõem a adaptação razoável, delimitando-se no que ela consistiria e quais vetores devem ser preenchidos para a sua aplicação em relação ao direito à educação inclusiva de alunos surdos. Tem-se ainda como meta dessa pesquisa analisar se os ajustes razoáveis como propostos pela CDPCD, encontram correspondência semelhante na LBI.

Em sequência, propõe-se a detalhar, de forma conceitual-teórica, o procedimento hermenêutico de aplicação das adaptações razoáveis, adotando-se como hipótese inicial que os ajustes quando bem delineados e estruturados funcionam como mecanismo ou técnica que pode ser aplicado de forma a concretizar a igualdade substancial e o mandamento da não discriminação, promovendo o direito à educação sob o paradigma da inclusão.

Por fim, após o desenvolvimento da parte teórica do conceito e dos elementos referentes aos ajustes razoáveis, intenciona-se analisar como este instrumento poderia contribuir para aperfeiçoar o modelo de educação inclusiva para estudantes surdos.

Para tanto, utilizam-se exemplos de aplicação das adaptações razoáveis no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, disseratando-se especialmente sobre a proposta de

³ Serão utilizadas para se referir a “adaptações razoáveis”, as expressões “ajustes razoáveis” e “acomodações razoáveis” que guardam entre si relação de sinonímia. O termo “adaptações razoáveis” foi o escolhido no Brasil para definir as acomodações e os ajustes necessários para que uma pessoa com deficiência possa usufruir ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. As acomodações razoáveis podem ser aplicadas em estruturas físicas com o intuito de torná-las mais acessíveis ou mesmo podem consistir numa ressignificação de uma prática pedagógica, metodologia, método ou tecnologia para atender a demanda da pessoa com deficiência por meio da criação de alternativas objetivando sua inclusão no setor desejado (educação, saúde, trabalho). O conceito será investigado no segundo capítulo dessa pesquisa.

adaptação curricular por meio da flexibilização do conteúdo programático, quando necessário e socilitado pelo estudante surdo para possibilitar sua plena inclusão educativa (de compreender o que está sendo ensinado) e escolar (de acompanhar outros estudantes em igualdade de oportunidades).

Busca-se por meio desse trabalho construir uma base para aplicação das adaptações ou ajustes razoáveis, tendo em vista que a temática, embora possua trabalhos e pesquisas publicadas, ainda não encontrou por completo seu espaço na academia brasileira.

Dessa forma, faz-se necessário buscar pesquisas que tenham com o presente trabalho nexos de causalidade, ao passo de ser possível adaptar (com a devida cautela) conceitos ocidentais ao contexto cultural, social e político do Brasil.

Cuida-se, assim, de temática que não pode deixar de ser discutida e pesquisada, vez que faz parte de todo um movimento de lutas, resistências, reconhecimento e proteção de direitos das pessoas com deficiência, além de contribuir para a construção de sociedades inclusivas que abraçam as diferenças.

Diante desse contexto, a pesquisa realizada se estruturou segundo as bases metodológicas da pesquisa teórica, descritiva, bibliográfica, documental, qualitativa de natureza exploratória.

Adriano Araújo destaca que “[...] qualquer trabalho que se proponha a analisar a realidade, perfazer o eterno retorno teórico que, tão paradoxalmente, se constitui como o melhor antídoto para o puramente retórico”, justificando-se, nessa linha, a escolha da pesquisa bibliográfica⁴ e da pesquisa teórica⁵, como centrais do presente trabalho.

⁴ Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos apontam que esta pode ser considerada o primeiro passo de toda pesquisa científica, possibilitando que o pesquisador entre em contato direto com tudo o que foi pesquisado pela temática escolhida.

“A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias é a que especificamente interessa a este trabalho. Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e impressa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” [...]. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica”. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 43-44.

⁵ Sobre a pesquisa teórica, Mezzaroba e Monteiro ressaltam que esta deve compreender uma revisão bibliográfica rigorosa, não possuindo compromisso direto com a pesquisa prática, o que não afastaria a sua importância para lastrear pesquisas práticas futuras.

“A modalidade teórica de pesquisa pressupõe que você irá trabalhar com um arsenal bibliográfico suficiente e de excelente qualidade para se aproximar dos problemas. Assim, obrigatoriamente, a investigação deverá

Tais pesquisas são de importância salutar para investigar as lacunas existentes sobre a educação inclusiva e a aplicação de adaptações razoáveis, pontos ainda não desvendados em sua completude na ordem jurídica brasileira, razão pela qual se torna necessário o retorno teórico por meio da pesquisa científica para o fim de alcançar todas as potencialidades desses mecanismos de inclusão para estudantes com deficiência, especialmente, de alunos surdos.

Lastreando-se, assim, nas obras de Rafael de Asís Roig, Leticia de Campos Velho Martel, Agustina Palácios, Theresia Degener, Renata Bregaglio Lazarte, Luiz Cayo Pérez Bueno, Virgílio Afonso da Silva, Paulo Bonavides, Luana Adriano Araújo, Francisca Geny Lustosa, Raquel Coelho de Freitas e Romeo Sasaki, buscou-se investigar a evolução dos modelos da deficiência e, por conseguinte, do tratamento destinado a este grupo de pessoas ao longo do tempo e se seria possível considerar em cada um deles a existência de adaptações ou ajustes razoáveis para as pessoas com deficiência, tomadas em sentido amplo (todos os grupos de PCD).

A análise de pesquisas estrangeiras foi realizada por meio do referencial bibliográfico disponibilizado para os alunos selecionados (dentre os quais se insere a autora) para participar da “Diplomatura em Discapacidade” oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Perú, na modalidade de ensino à distância. Durante o curso, a problemática da presente pesquisa tomou seus primeiros esboços por meio do contato com autores latino-americanos que já pesquisavam sobre o tema da acessibilidade e adaptações razoáveis.

Nesse sentido, procedeu-se, através da pesquisa descritiva⁶, a conexão das

contemplar uma revisão bibliográfica rigorosa para sustentar a abordagem de seu objeto. Perceba que uma pesquisa teórica não tem o compromisso direto com sua contrapartida prática, o que não a impede de trazer consigo grande carga de aplicabilidade prática a objetos práticos específicos a serem determinados em outras pesquisas. Então, nesse caso, não há a obrigação direta de promover objetos experimentais”. In: MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 141.

⁶ Mezzaroba e Monteiro definem a pesquisa descritiva como sendo aquela que não busca solucionar problemas, mas descrever os fenômenos pesquisados através do olhar do pesquisador. Como ente dotado de subjetividade e situado em contextos ideológicos, a crua cientificidade inerente à pesquisa científica resta mitigada no sentido de que, não obstante a finalidade seja descrever os elementos pesquisados, isso não significa que o pesquisador não possa criticá-los ou interpretá-los, o que se intenciona na construção da presente dissertação.

“A pesquisa descritiva não propõe soluções, apenas descreve os fenômenos tal como são vistos pelo pesquisador, o que não significa que não serão interpretados, mas somente que a contribuição que se deseja dar é no sentido de promover uma análise rigorosa de seu objeto para, com isso, penetrar em sua natureza (pesquisa quantitativa) ou para dimensionar sua extensão (pesquisa qualitativa). Descrição permite diagnóstico do problema, o que é sempre muito importante e tarefa precedente. Frequentemente o uso da descrição é entendido como pesquisa analítica porque a análise, a desconstrução e/ou reconstrução dos conceitos são pressupostos para reorganizar e iluminar discussões intensas sobre os mais variados assuntos. Assim, uma pesquisa teórica pode assumir caráter descritivo, assim como certamente pode ocorrer com a pesquisa prática e ainda com a teórico-prática”. In: MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 7. ed.

investigações realizadas por Rafael de Asís Roig, Agustina Palácios, Renata Bregaglio com autores brasileiros, a exemplo de Virgílio Afonso da Silva, Paulo Bonavides e Luana Adriano Araújo, que tratam sobre o postulado da proporcionalidade, da razoabilidade e da temática em destaque, respectivamente, para então construir a base do passo a passo da aplicação dos ajustes razoáveis, isto é, de quais vetores interpretativos comporiam este direito.

Ainda se utilizando deste referencial, buscou-se investigar se haveria compatibilidade da previsão dos ajustes na Convenção Internacional da ONU com a Lei Brasileira de Inclusão, comparando-se ambos os diplomas normativos para obter os pontos que se assemelham, bem como os que são diferentes em cada dispositivo normativo.

Nessa linha, intencionando-se alcançar os objetivos gerais e específicos traçados, a pesquisa documental, também foi necessária para se conferir o substrato jurídico tanto das adaptações razoáveis como da educação de estudantes surdos, à luz do paradigma de inclusão.

Procedeu-se à análise, como ponto de partida, dos diplomas normativos internacionais e dos regionais relacionados à temática de pessoas com deficiência, realizando corte epistemológico em relação à educação de estudantes surdos e da educação inclusiva, contemplando legislação específica que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como oficial do povo surdo brasileiro.

A Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi o primeiro documento normativo analisado. Tem o Brasil como um dos estados membro signatário, que incorporou o diploma internacional com *status* de emenda constitucional, à luz do artigo 5º, §3º, da Constituição Federal de 1988, regulamentada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Em seguida, com o intuito de se estruturar juridicamente o problema da pesquisa, debruçou-se sobre a Constituição Federal de 1988, diploma regional que constitui a Lei Fundamental e máxima da ordem jurídica brasileira, delimitando a análise ao direito à educação, que possui natureza de direito humano, fundamental e social.

Nessa linha, os próximos diplomas normativos configuram-se em legislações infraconstitucionais que dispõem sobre os direitos da pessoa com deficiência (direito à educação), as diretrizes e bases da educação nacional e da LIBRAS, a saber: a Lei nº 13.146

de 06 de julho de 2015, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, respectivamente.

Procedeu-se também a investigação de decisões jurídicas estrangeiras proferidas pelas Cortes Constitucionais, selecionando os *cases* que abordaram a aplicabilidade das adaptações razoáveis para proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência com a consequente superação da barreira encontrada.

Destaca-se, nesse sentido, o precedente desenvolvido durante o julgamento pela Suprema Corte dos Estados Unidos do *case law* Vande Zande contra o Departamento de Administração do Estado de Winsconsin, a Sentença nº 10, de 27 de janeiro de 2014 proferida pelo Tribunal Constitucional da Espanha.

Outros documentos foram utilizados para se alcançar os objetivos dessa pesquisa, como os cometários e observações gerais apresentados pelo Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e pelo Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, documentos produzidos no âmbito da Universidade da Carolina do Norte por meio da rede CAST sobre desenho universal de aprendizagem (DUA), formulários de solicitação de adaptações razoáveis extraídos do sítio eletrônico da Universidade Wesleyana de Connecticut e, por fim, resoluções e pareceres do MEC sobre a educação e necessidades especiais de pessoas com deficiência.

Para tanto, essa pesquisa foi dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo serão analisados os modelos da deficiência, objetivando-se abordar a evolução e a conquista relacionada aos direitos da pessoa com deficiência desde o modelo da prescindência, passando o modelo médico reabilitador, o modelo social com o advento da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, consolidando-se com o modelo de direitos humanos em conformidade com os ensinamentos de Theresia Degener.

Busca-se, ainda, investigar a existência de adaptações razoáveis em cada um dos modelos segundo os princípios, postulados e diretrizes por eles adotados.

Discute-se, por fim, neste capítulo sobre a definição introdutória das adaptações ou ajustes razoáveis, diferenciando-as da acessibilidade geral, do desenho universal e das ações afirmativas. Para tanto, utiliza-se principalmente o referencial teórico das pesquisas de Rafael

de Asís Roig e Renata Bregaglio Lazarte.

O segundo capítulo se estruturará segundo três metas essenciais. A primeira seria delimitar a definição de adaptações ou ajustes razoáveis segundo a CDPCD e a LBI. A segunda meta consistiria em diferenciar os ajustes, da acessibilidade geral e do desenho universal que se intersecciona no desenho universal para aprendizagem. Ainda na segunda meta, busca-se explorar os elementos configuradores das adaptações razoáveis referentes à razoabilidade e a carga indevida e desproporcional.

A terceira meta do segundo capítulo consiste na elaboração, com base no referencial de Rafael de Asís Roig, Leticia de Campos Velho Martel e Luiz Cayo Pérez Bueno, do passo a passo hermenêutico para a aplicação das adaptações, a fim de fundamentar, lógica e racionalmente, sua utilização como ferramental inclusivo de concretização dos mandamentos da igualdade de oportunidades e da não discriminação.

Por fim, o terceiro capítulo analisará a aplicação das adaptações razoáveis à luz do paradigma de inclusão em relação à educação de estudantes surdos no ensino regular. Visando estruturar o objeto deste capítulo, adotam-se as premissas da educação inclusiva, situando-se a discussão nos dois modelos paradoxais de educação de pessoas com deficiência: a Educação Especial e a Educação Inclusiva, centrando-se na evolução dessa última e a possibilidade de aplicação de adaptações razoáveis.

O segundo objeto de investigação do último capítulo diz respeito à aplicação de ajustes razoáveis na educação de estudantes surdos, dissertando sobre a problemática da educação de surdos, o reconhecimento oficial da língua de sinais e a filosofia educacional do bilinguismo como vetores para propiciar a inclusão dos alunos surdos no ensino regular.

Para responder a pergunta de partida, intenciona-se trabalhar com exemplos de quais adaptações poderiam ser utilizadas que estejam em conformidade com as necessidades educacionais dos estudantes surdos, focando-se, principalmente, nas adaptações curriculares, quando necessárias e solicitadas, centralizando-se a discussão na flexibilização do conteúdo programático por meio do ensino de poesia sinalizada tanto para estudantes surdos como para os alunos ouvintes.

Feitas estas considerações introdutórias, inicia-se a exposição do conteúdo específico desta investigação.

**1. TRANSPASSANDO PELOS MODELOS DE TRATAMENTO DA DEFICIÊNCIA
SOB O ENFOQUE DO DESENVOLVIMENTO DAS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS**

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência inaugurou novo paradigma no que diz respeito a conquista e proteção dos direitos das pessoas com deficiência, podendo-se falar, nos moldes delineados por Rafael de Asís⁷, na existência de um cenário anterior e posterior a criação e adoção deste diploma normativo. Não há dúvidas de que muitos paradigmas foram substituídos para se compreender a problemática das pessoas com deficiência como uma questão, antes de tudo, de direitos humanos e fundamentais.

Todavia, a resistência às violações e às discriminações e a própria conquista ou o redimensionamento destes direitos perpassaram por uma evolução da concepção, do olhar que se destinava a deficiência. De fato, a Convenção Internacional cumpre papel primordial na proteção desses direitos, mas, para que se possa compreender seus contornos hermenêuticos, deve-se atentar para os modelos de tratamento da deficiência que a antecederam, modelos que foram responsáveis por lhe fornecer o substrato para o seu desenvolvimento e o modelo posterior a sua consecução que levanta novos apontamentos sobre a teoria dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, não obstante a existência de outros modelos que se destinam ao tratamento da deficiência, destacam-se o modelo da prescindência, o modelo médico reabilitador, o modelo social, sendo este último o modelo em que se plasmou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e o modelo de direitos humanos, nos termos dos ensinamentos de Theresia Degener.⁸

Ressalta-se que os modelos apresentados podem encontrar, em maior ou menor força, repercussão nas estruturas sociais vigentes em virtude da transmissão de paradigmas já enraizados na sociedade e reproduzidos por hábito. Dessa forma, características de modelos pretéritos e em desconformidade com os valores contemporâneos relativos ao paradigma da inclusão podem encontrar abrigo em práticas sociais mais assépticas e inocentes.⁹

Neste capítulo introdutório, apontam-se os principais modelos de tratamento da deficiência, notadamente, o da prescindência, o médico-reabilitador, o social e o de direitos

⁷ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 16.

⁸ DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016.

⁹ BROGNA, Patrícia. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: BROGNA, Patricia (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009, p. 175.

humanos, buscando investigar se seria possível considerar as adaptações razoáveis¹⁰ para o tratamento de pessoas com deficiência segundo os postulados e paradigmas de cada um deles.

1.1. O modelo da prescindência, modelo do extermínio: quando a pessoa com deficiência não era digna de viver, de ser, de fazer ou realizar.

Ainda na Antiguidade Clássica, Aristóteles dissertou sobre o tratamento que deveria ser destinado para as crianças nascidas com deformidades ou deficiências, determinando, nessa linha, que “nenhuma criança disforme será criada”.¹¹ Destacou, assim, a importância de elaboração de uma lei, na qual se impedia a criação de crianças disformes, ou seja, de crianças com deficiência a fim de evitar o excesso populacional que levaria a cidade a se afastar do melhor caminho para se tornar ideal.

Embora Aristóteles apenas tenha afirmado que nenhuma criança deformada deveria ser criada, não realizando maiores apontamentos sobre qual o tratamento que deveria ser adotado, se infanticídio, aborto ou qualquer outra medida de negligência ou abandono, tal período é marcado pelas práticas eugênicas e o abandono de crianças com deficiência.

Essas diretrizes, inauguradas nos primórdios dos tempos, ainda que não tivessem essa nomenclatura na época, passaram a constituir, na atualidade, o denominado modelo da prescindência da pessoa com deficiência.¹²

Com efeito, o chamado modelo da prescindência traz como paradigma fundamental a inutilidade das pessoas com deficiência no sentido de que não seriam úteis para a consecução dos fins da sociedade ou nasceriam em razão da ira dos deuses ou como mau presságio, ensejando, assim, uma justificativa primordialmente religiosa para as práticas sociais adotadas em relação às crianças nascidas com uma deficiência na antiguidade clássica.¹³

¹⁰ A definição de adaptações razoáveis será apresentada quando da análise do modelo, cujo contexto histórico possibilitou a sua institucionalização como mecanismo de proteção das pessoas com deficiência e, portanto, como uma das formas de implementação do paradigma da inclusão deste grupo de pessoas.

¹¹ ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985, p. 267.

¹² A expressão “pessoa com deficiência” foi adotada recentemente com a superveniência do modelo social e do protagonismo dos movimentos das pessoas com deficiência. Predominavam, no modelo da prescindência, no modelo médico e no início do modelo social, outras nomenclaturas para este grupo (notadamente pessoas portadoras de deficiência), as quais possuíam, normalmente, cunho pejorativo e de negatização dos direitos da pessoa com deficiência. Não obstante se reconheça tal fato, busca-se no presente trabalho, a despeito do contexto histórico e social em que se plasmaram os modelos anteriores, utilizar a expressão “pessoa com deficiência”.

¹³ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la

Aguado Diaz ressalta que na Grécia clássica se teria a evidência mais antiga das condutas eugênicas negativas, não sendo somente uma prática usual, como também, recomendada pelos intelectuais da época, a exemplo de Platão e Aristóteles.

En la Grecia clásica, donde se perpetúa el culto a la salud e a la belleza físicas, nos es de extrañar que se practique el infanticidio, no sólo de los deformes sino, probablemente, también de los neonatos con apariencia inusual, y que se lleve a cabo tanto en Esparta como en Atenas, ciudades ambas que “proporcionan la evidencia más antigua de eugenesia negativa. Y no se trata, tan sólo, de una práctica usual, sino que es recomendado por los “intelectuales”: así, Platón (428-347^a.C.) considera necesario eliminar a los débiles e a los deficientes, de igual forma que Aristóteles (384-322 a.C.), en la **Política**, lo deja bien claro [...]”¹⁴

O modelo da prescindência traz, segundo Agustina Palácios¹⁵, dois submodelos: o primeiro consiste no modelo eugênico e o segundo no de marginalização¹⁶ de “personas con discapacidad”. Assemelham-se justamente por não reconhecerem a condição inerente de pessoa aos nascidos com uma deficiência, além de condicionar negativamente seu direito à vida e a sua dignidade como pessoa.

Preleciona Palácios, no que diz respeito ao **modelo eugênico** que a pessoa com deficiência seria um ser “[...] cuya vida no merece ser vivida”¹⁷, utilizando-se, assim, como resposta social para o problema dos nascidos com deformidades a prática de infanticídio por meio de tratamento cruel para com as crianças que possuíam alguma deficiência, considerada, nesse contexto, marca predominante deste modelo.

A deficiência em si era considerada um mal irreparável que traria como consequência o ônus e a carga a ser suportada pelos pais, pelos familiares e a própria comunidade no que

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 37-38.

¹⁴ DIAZ, Antonio Leon Aguado. **Historia de las deficiencias**. Madrid: Escuela Libre Editorial, 1995, p. 48.

¹⁵ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 37.

¹⁶ Modelo marcado pela exclusão de pessoas com deficiência, dispensando-as tratamento caridoso no sentido de torna-las um objeto de compaixão ou tratamento discriminatório por considerá-las um mau presságio ou uma advertência de um perigo iminente. Ao contrário do modelo eugênico, a maioria das mortes de crianças nascidas com deficiência seria em razão das omissões perpetradas, seja pela falta de recursos necessários ou como justificativa para a sua salvação. Neste submodelo, a deficiência deveria ser aceita com resignação, deixando para os médicos o diagnóstico da natureza maléfica ou natural de uma deficiência. PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 54-55.

¹⁷ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 38.

diz respeito à criação de uma criança deformada ou com deficiência.

Nesse sentido, Coulanges¹⁸ destaca que tal forma de pensar adotada na antiguidade clássica se devia em razão de que a pessoa existia em função do estado, sendo considerada seu escravo na medida em que a sua existência e a sua função era determinada no quanto uma pessoa poderia contribuir para o crescimento da cidade, para a sua expansão e o fortalecimento do seu poderio militar. Não haveria, portanto, a noção de liberdade individual, mas sujeição do indivíduo ao poderio estatal.¹⁹

Com efeito, a fim de permitir o progresso da cidade não se poderia dar ao luxo de criar crianças nascidas com deficiência, uma vez que não poderiam ser aproveitadas em prol da comunidade, além de exigirem de seus pais ou tutores maiores gastos para a sua criação. Coulanges destaca, ainda neste ponto, que o Estado não poderia tolerar deformidades ou monstruosidades de seus cidadãos, ordenando e permitindo o infanticídio dos nascidos com deficiência.²⁰

Todavia, o tratamento dispensado para as pessoas com deficiência poderia se dar de forma diferente a depender do momento de sua aquisição e de sua classe social. O ponto crucial seria saber se uma pessoa nasceu ou não com alguma espécie de deformidade. O tratamento eugênico, de exclusão ou de negligência se destinava para aqueles que nasciam com uma deficiência. Para os que a adquiriam posteriormente em decorrência de guerras poderia haver a estipulação de um auxílio a ser pago pelo Estado, por exemplo.

Palácios destaca que essa diferenciação se dava por duas razões. Justamente por não ter nascido com uma deficiência, a sua aquisição posterior, seja por um acidente ou por uma ferida de guerra, não estaria maculada pelo estigma de nascer com uma deficiência. Além disso, especificar determinada quantia monetária ou outro tipo de benefício para aqueles que adquiriram uma deformidade em razão da guerra, acabaria por incentivar os cidadãos para as batalhas, posto que possuiriam uma espécie de seguro ou salvaguarda caso ocorresse o

¹⁸ COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Tradução de Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 248-252.

¹⁹ “A cidade havia sido fundada sobre uma religião e constituída como uma igreja. Daí a sua força; daí também a sua onipotência e domínio absoluto que exercia sobre seus membros. Em uma sociedade organizada sobre tais princípios, a liberdade individual não podia existir. O cidadão estava submetido em tudo, e sem reservas, à cidade; pertencia-lhe inteiramente. A religião que lhe dera origem ao Estado, e ao Estado que matinha a religião, apoiavam-se mutuamente e formavam um só corpo; esses dois poderes associados e identificados formavam um poder quase sobre-humano, ao qual a alma e o corpo estavam igualmente submetidos.” In: COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Tradução de Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 248.

²⁰ COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Tradução de Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 249.

infortúnio de uma deformidade que o inutilizassem para o exercício militar.

Portanto, o estigma de nascer com uma deficiência acabaria por afastar a criança do necessário para se tornar um cidadão ideal, autorizando, assim, a prática de infanticídios, abandonos e abortos não só por razões religiosas, mas também por motivos econômicos e em decorrência da pouca produtividade.²¹

Outro fator essencial para a determinação do destino da pessoa com deficiência na Antiguidade seria a classe social ocupada, a qual influenciaria no tratamento que lhe seria dispensado, como ocorreu, segundo pondera Palácios, com o Imperador Cláudio (10-54 d.C) e o irmão de Alexandre, o Grande²², o qual fora, inclusive, aluno de Aristóteles²³.

Ainda neste contexto, conforme destaca Palácios, a ausência do reconhecimento do direito à vida facilitava a prática eugênica, de tal forma que a criança que parece débil ou deformada poderia ser abandonada ou poderia ser-lhe retirada a vida. No entanto, caso não houvesse o seu extermínio após dez dias de nascida, a criança ganhava um nome e certa proteção para a sua sobrevivência.

En *Esparta*, la decisión de permitir vivir al recién nacido se encontraba reservada a los miembros más ancianos de la tribu a la que pertenecía el padre. El niño que pareciera *débil o deforme* podía ser abandonado en las cercanías del Monte Taigeto. Más allá de los motivos religiosos, la práctica del infanticidio se consideraba esencial para controlar la naturaleza de la población espartana, para promover el ideal de la raza pura e poder cumplir con los objetivos militares. El recién nacido entonces era expuesto ante un consejo de ciudadanos inspectores, y si se demostrasen o sospechasen signos de *deformidad, taras o debilidad* debía ser despeñado desde el monte Taigeto.

²¹ GARLAND, Robert. **The eye of the beholder: deformity and disability in the Graeco-Roman world.** Cornell University Press, 1995, p. 43.

²² “[...] Un claro exponente de ello fue el Emperador Claudio (10-54 d.C.) en la cultura romana, quién llegó a ocupar el puesto más alto de su civilización. En su obra *Los doce Césares*, Cayo Suetonio lo describe de la siguiente manera: “cuando marchaba, sus inseguras piernas se doblaban frecuentemente; en sus juegos, así como en los actos más graves de su vida, mostraba varios defectos naturales...”. Comenta Garland que Claudio era considerado un *deforme* y tratado como ta. Su propia madre – Antonia – se refería frecuentemente a él como “una caricatura de hombre”. Sin embargo, a pesar de la falta de apoyo e de contención familiar, y de las circunstancias tan adversas que lo acompañaran, Claudio llegó a ocupar el puesto más encumbrado de su civilización. Aunque, desde luego, ello fue excepcional”. In: PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 53.

²³ Informação fornecida pelo Procurador de Justiça do Estado do Ceará, Dr. Oscar d’Alva e Souza Filho, em conversa informal fazendo referência a obra “Bucéfalo”, no qual se tinha notícia de que um dos irmãos de Alexandre possuía uma deficiência. Todavia, não obstante as práticas usuais da época, fora aluno de Aristóteles tal qual Alexandre, ao passo que se pode concluir, nesse sentido, que a classe social influenciaria no destino daquele nascido com uma deformidade.

En *Atenas*, el infanticidio también se reservaba para los *débiles y deformes*. Pero aún entonces era diferente del que practicaban los espartanos. Se recurría al método de la exposición del recién nacido en una vasija de barro o en otro recipiente lejos de su casa, a menudo en lugares inhóspitos, fuera de la ciudad, donde podía morir de hambre o ser despedazado por las fieras, a no ser que alguien los recogiera. A través de los años, el grado y la naturaleza de esta práctica fueron variando considerablemente. A medida que fue aumentando la afluencia de población, el infanticidio comenzó a ser más frecuente. Inmediatamente después del nacimiento, era preciso tomar una decisión. Se el pequeño no había sido aniquilado antes de cumplir 10 días de edad, recibía un nombre de su padre; garantía de supervivencia y de cierta protección.²⁴

Na Grécia, o culto pela perfeição, seja do corpo, da beleza física ou da saúde, traria um *plus* essencial à justificativa de práticas eugênicas em relação às crianças com deficiência, uma vez que o homem deveria se espelhar no máximo de perfeição advinda dos deuses, recomendando-se, nesse sentido, a formulação de leis cujo objetivo seria impedir a criação de filhos defeituosos para manter a perfeição tal qual os deuses do Olimpo a apresentavam.²⁵

Ainda no modelo da prescindência, tem-se o **submodelo da marginalização**²⁶, segundo o qual, embora se tenha a exclusão como fator comum com o submodelo da eugenia, dele se diferencia no que diz respeito ao tratamento destinado as pessoas com deficiência, as quais eram consideradas objetos de caridade e compaixão, proibindo-se, sob a influência do Cristianismo, a prática de infanticídios e vendas de crianças com deficiência.

Nessa linha, as mortes de pessoas com deficiência seriam ocasionadas pela própria negligência ou omissões do que uma conduta ativa perpetrada no sentido de eugenia. A deficiência, portanto, deveria ser aceita com resignação, sendo as pessoas com deficiência objeto de diversão pública. Ainda nesse contexto, o Cristianismo exerceu influência significativa tanto na identificação da deficiência, subordinando as perícias médicas a uma lógica teleológica, como no próprio tratamento deste grupo, o qual oscilava entre o tratamento caridoso e as verificações de possessões demoníacas por meio de métodos e penas cruéis.

Este submodelo se situa na Idade Média, época na qual as pessoas com deficiência eram relegadas aos grupos dos pobres e marginalizados, sendo a marginalização considerada,

²⁴ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 42-43.

²⁵ Garland destaca que há somente um dos deuses com defeito físico, Hefesto, filho de Zeus e Hera. Em razão de fatores referentes a sua concepção, ou seja, por um erro dos seus próprios pais, Hefesto nasceu com um defeito físico. GARLAND, Robert. **The eye of the beholder**: deformity and disability in the Graeco-Roman world. Cornell University Press, 1995, p. 19.

²⁶ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 56.

conforme Palácios²⁷, necessária a fim de se possibilitar a prática de ações caridosas por parte da parcela rica da população. Nesse sentido, mendigar foi alçada, notadamente na Alta Idade Média, como principal meio de subsistência principal, levando às pessoas com deficiência a apelar pelo asilo da Igreja. Em contraponto, as pessoas com deficiência também foram objeto de diversão e ridículo durante o período medieval.

Não obstante se tenha a prática de tratamento humilde e caridoso para com as pessoas com deficiência durante a Idade Média não se pode desconsiderar os pensamentos contrapostos vivenciados nesta época, a qual constituiu a época das grandes pestes, gerando medo e repulsa diante da ameaça de doenças contagiantes e altamente mortíferas. Embora configurem tratamento diferenciado – medo e caridade – o resultado permanecia o mesmo: vivenciou-se a exclusão de pessoas com deficiência. A marginalização, portanto, seria a consequência tanto da prática caridosa como da própria repulsa.²⁸

A Baixa Idade Média foi marcada pelo avanço da peste negra²⁹, modificando-se, inclusive, a forma pela qual se via os mendigos, considerando-os uma ameaça social, vez que se relacionou a mendicância com o contágio, passando-se a realizar acusações de bruxaria e possessão diabólica, notadamente marcada pela Inquisição e a chamada tradição demonológica. Nessa linha, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas endemoniadas ou filhas do diabo.

Essa crença influenciou sobremaneira a forma de pensar os aspectos culturais da época, especialmente, no que diz respeito à concepção das doenças mentais. O combate aos possuídos pelo diabo se tornou parte da agenda medieval, passando a ser prática institucionalizada, concretizada através da criação do *Malleus Maleficarum*, manual de identificação de bruxas e demônios da Idade Média, cujas folhas possuíam os vetores de interpretação de rituais não divinos.

²⁷ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 57-58.

²⁸ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 62.

²⁹ “La *peste negra* no solo abrió un camino de decadencia demográfica y crisis económica, sino que determinó un cambio en las estructuras e injirió en el nacimiento de una nueva sociedad, en la que las legiones de mendigos llegaron a constituir una amenaza social, entre otras cosas por la identificación entre mendicidad y contagio. En este momento, comenzaron a descargarse sobre ellos acusaciones de brujería y de posesión de artes diabólicas”. In: PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 64.

Por fim, ainda nesse período histórico, considera-se a existência da boa e da má loucura medieval, ao passo que se passava a destinar ou a cura ou a segregação para essas pessoas.³⁰ Na Idade Média, existiam duas esferas de loucura³¹: a relativa à luta contra as possessões demoníacas, considerada, assim, a má loucura e aquela referente ao oposto das trevas, a boa loucura, do “loco no alborotadores”, que se permitia vagar em liberdade.³²

Dessa forma, ao se compreender o contexto histórico e a própria concepção da deficiência no modelo da prescindência, o próximo passo seria analisar se se poderia falar em adaptações razoáveis. Indaga-se, assim, se esse instrumento jurídico encontrou lugar no modelo da prescindência.

Primeiramente, deve-se apontar que pessoas com deficiência não eram consideradas “pessoas”, sendo categorizadas como objetos, seja de rejeição, de caridade ou de pena. A concepção deste grupo como sujeito de direitos só passou a ser desenvolvida por meio do modelo social plasmado pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Então, se não se partia da concepção de pessoas com deficiência como sujeito de direitos, não poderia se conceber o direito deste coletivo de ter direitos, muito menos seria imaginável um mecanismo para a inclusão deste grupo em setores fundamentais da sociedade.

Não fazia, portanto, sentido criar, desenvolver, executar e efetivar direitos e garantias de proteção para este grupo ou se falar, em regra, de igualdade de oportunidades ou desigualdade e discriminações. Nessa linha, as adaptações razoáveis, como mecanismo de proteção, não encontrou seu lugar neste modelo.

Importa destacar que para os surdos, o modelo da prescindência teve mais um leque de repercussão. O estigma vivenciado pelos surdos foi mais severo do que o experimentado por

³⁰ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 65-66.

³¹ “A complexidade do pensamento medieval em relação à loucura a colocava relacionada a duas esferas. Nas demoníacas, o louco encarnaria o caos, a desordem, a oposição ao equilíbrio da vida adulta. No polo oposto a esta natureza das trevas, o insano poderia ser considerado o símbolo da pureza original, da humildade, da ingenuidade, o conhecedor de saberes inatingíveis e incompreensíveis aos homens comuns. [...]” In: MATIAS, Kamilla Dantas. **A loucura na Idade Média**: ensaio sobre algumas representações. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015, p.19.

³² PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 66.

outras deficiências, sem, com essa afirmativa, desmerecer outros grupos de pessoas com deficiência.

Tal se procedeu, na origem, em virtude de, na Carta aos Romanos, São Paulo ter declarado que “a fé provém de ouvir”³³, cuja interpretação resultou em que os surdos, por não ouvir, seriam incapazes de ter fé e, em virtude da ausência de separação entre Estado e Igreja, não poderiam herdar propriedades ou títulos se não fossem capazes de se confessar.³⁴

Isto é, pela interpretação religiosa de uma passagem bíblica, como consequência, as pessoas surdas tiveram a medida de sua capacidade estabelecida, assim como quais direitos e de que forma estes poderiam ser exercidos. Se não havia espaço para adaptações razoáveis, tampouco este instrumento poderia ser utilizado para a educação de pessoas surdas por meio da língua de sinais, prevalecendo, assim, naquele momento, a educação apenas de alguns filhos provenientes de linhagem nobre.

Não havia ainda um sistema coerente de educação para surdos, o qual só começaria a germinar em meados do século XVIII e início do século XIX.

1.2. Modelo médico-reabilitador: a cura para a normalização e o *rivotril* social do (des)conhecimento das capacidades das pessoas com deficiência

Ao contrário do modelo da prescindência, o modelo médico-reabilitador encontra sua razão de ser na própria ciência, notadamente, a médica, que passa a determinar quem se encaixaria ou não no grupo de deficientes, inválidos ou incapacitados. Nesta senda, a deficiência passa a ser compreendida como uma anomalia patológica impeditiva, a qual acaba por ocasionar a incapacidade das pessoas com deficiência em realizar no mesmo grau e medida que as pessoas sem deficiência certos ofícios, atividades, obstando-lhe, via de consequência, a capacidade de usufruir direitos e deveres em sociedade.

A ideologia do modelo médico começa a ser construída no início do Mundo Moderno, notadamente no interstício das duas Grandes Guerras Mundiais, quando a deficiência passou a ser relacionada com a perda de sentidos, órgãos ou membros em decorrência dos ferimentos

³³ “Mas, como está escrito: As *coisas* que o olho não viu, e ouvido não ouviu, e não subiram ao coração do homem *são* as que Deus preparou para os que o amam”. In: BÍBLIA SAGRADA. **Coríntios**, 1;2-9.

³⁴ SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luiz A. Araújo, Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 67.

de guerra, assim como, os acidentes de trabalho, cada vez mais frequentes após a implementação das grandes indústrias.

A compreensão da deficiência galgou o patamar de insuficiência que deveria ser reparada ou curada para que se pudesse alcançar o padrão médio concebido como normal. Justamente por não seguir um padrão previamente estabelecido, por estar danificada, a pessoa com deficiência não poderia participar plenamente até que sua condição se normalizasse. Com efeito, aquele que dominasse o saber científico da cura e da reparação ocupariam posições predominantes.³⁵

Nesse contexto, palavras chaves como anormalidade, normalidade, incapacidade, institucionalização e medicalização fomentariam o contexto no qual esse modelo se construiria. A deficiência, portanto, seria compreendida como uma causa individual, característica exclusiva de seu portador que “[...] tiene su causa principal en las limitaciones originadas por el padecimiento de una deficiencia provocada por un accidente, enfermedad o condición de salud”.³⁶ Consequentemente, a pessoa com deficiência era compreendida como um doente necessitado de atenção e cuidado a ser prestado pelos médicos especialistas.

O modelo médico foi pautado nas limitações das pessoas com deficiência, justificando-se a deficiência naquela característica que falta para que a pessoa se encaixe num modelo padrão, ou seja, era concebida como consequência individual e intransferível da pessoa, aderindo-se, nessa linha, a **teoria da tragédia pessoal** que definiu o diagnóstico possível das pessoas com deficiência. Esta teoria considera que a “[...] enfermedad era un hecho accidental aleatorio y desafortunado que sufrían determinadas personas, y de ahí surgía la idea de que la insuficiencia era de algún modo un suceso trágico que les ocurría a los individuos”.³⁷

Este modelo aplicou, assim, conforme se extrai do pensamento de Foucault, a ideia da deficiência como códigos genéticos, estilos de vida, formas de funcionar ou às condutas das

³⁵ BROGNA, Patricia. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: BROGNA, Patricia (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009, p. 180.

³⁶ CUENCA, Patricia Gomez. Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. **Papeles El Tiempo de los derechos**. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19335/derechos_cuenca_PTD_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 fev. 2018.

³⁷ OLIVER, Michael. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? **Universidad Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

peessoas.³⁸

Ao contrário do modelo da prescindência, no modelo médico as pessoas com deficiência tinham maiores chances de sobrevivência. Os processos de recuperação e normalização deste grupo envolviam primordialmente a prestação de serviços que objetivavam compensar a perda e erradicar a deficiência. Nesse sentido, a educação especial, os benefícios reabilitadores médicos e vocacionais, as cotas trabalhistas e os serviços de assistência de institucionalização constituiriam as ferramentas essenciais de compensação adotadas para o tratamento de pessoas com deficiência.³⁹

Juridicamente, a problemática atinente a este grupo seria regulamentada pela legislação de assistência e seguridade social ou como matéria pertinente ao direito civil, notadamente, no que diz respeito aos mecanismos de substituição da tomada de decisões e regulamentação da capacidade, como os institutos da tutela e da curatela. Também configurava ferramenta essencial para o tratamento de pessoas com deficiência, a política sanitária, através da institucionalização em abrigos, asilos e manicômios.

Todavia, a proteção dada não seria em termos de direito⁴⁰, mas de políticas assistenciais, porquanto “[...] la discapacidad se veía exclusivamente como un problema individual de la persona, quien no era capaz de enfrentarse a la sociedad”.⁴¹

Nesse contexto, embora tenha configurado ao seu tempo em um avanço na luta pela resistência a violações de direitos das pessoas com deficiência, o modelo médico foi e continua a ser criticado duramente por diversas razões.

Paradoxalmente, os avanços médicos e científicos possibilitaram o conhecimento prévio não só do sexo do feto, mas de anomalias genéticas que se caracterizaria como uma

³⁸ FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

³⁹ BARIFFI, Francisco José. **El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y sus relaciones con la regulación actual de los ordenamientos jurídicos internos**. 2014. 646 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, p. 29.

⁴⁰ BROGNA, Patricia. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: BROGNA, Patricia (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009, p. 181.

⁴¹ “Los niños con discapacidad tenían derecho a la educación, pero en escuelas separadas, las personas con discapacidad tenían derecho a la rehabilitación, pero ello incluía el control de muchas áreas de sus vidas por parte de los expertos, las medidas de acción positiva se introdujeron porque – a diferencia de otros grupos protegidos – no se consideraba que las personas con discapacidad fueran capaces de trabajar por sus propios méritos”. In: BARIFFI, Francisco José. **El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y sus relaciones con la regulación actual de los ordenamientos jurídicos internos**. 2014. 646 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, p. 29.

deficiência, a exemplo da Síndrome de Down. Uma vez identificada a disfunção, abre-se à discussão de práticas eugênicas por meio de aborto seletivo.⁴²

Primeiramente, o fato de se relacionar a deficiência com insuficiência ou incapacidade fez com que se ocultassem, ignorassem ou amenizassem as capacidades das pessoas com deficiência, presumindo-se, assim, ser este grupo incapaz, enquanto não reabilitado, de gozar de direitos e deveres em sociedade, necessitando, via de consequência, de alguém para manifestar uma vontade, isto é, tomar decisões em nome da própria pessoa.

Considerando que a lógica do modelo médico consistia em considerar a deficiência como uma doença sujeita a exame e tratamento médico, cujo ponto de partida seria o assistencialismo, o paternalismo e o integracionismo, as capacidades deste grupo de pessoas foram relegadas ao segundo plano, ao passo que não se verifica protagonismo ou a autonomia de uma pessoa com deficiência de tomar decisões por si própria, de expressar a sua vontade independente de um curador ou de um assistente.⁴³

Em segundo lugar, a discussão do que seria normal ou anormal começou a ganhar espaço, abrindo-se, inclusive, à ideia de eugenia. Brogna⁴⁴ aponta, nesta linha, que a noção do normal e a legitimação da destruição do anormal estariam presentes em práticas atuais.

Em “Os Anormais”, Foucault trata acerca da normalidade e da anormalidade no discurso jurídico, médico e político.⁴⁵ A deficiência, especialmente no que diz respeito aos monstros humanos podiam ser destinados dois pontos de vista, segundo Barbosa-Fohrmann interpretando Foucault. A primeira⁴⁶ impossibilitava a normalização da deficiência por ser ela

⁴² “Uma das técnicas utilizadas para escolher o sexo dos bebês surgiu com os exames pré-natais baseados em ultrassom e na amniocentese. Tais tecnologias foram desenvolvidas para detectar anormalidades genéticas, como espinha bífida e síndrome de Down, mas como também permitiram detectar o sexo de um feto, possibilitaram que se fizesse o aborto de um feto de sexo indesejado. [...] Na Índia, o número de meninas a cada mil meninos caiu de 962 para 927 nas últimas duas décadas. A Índia proibiu o uso de exames de ultrassom para verificação do sexo de bebês, mas a lei raramente é cumprida”. In: SANDEL, Michael J. **Contra a perfeição: ética na era da engenharia genética**. Tradução de Ana Carolina Mesquita, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 31-32.

⁴³ BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016, p. 738.

⁴⁴ BROGNA, Patricia. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: BROGNA, Patricia (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009, p. 181.

⁴⁵ FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

⁴⁶ “[...] O sistema jurídico, por não encontrar em si fundamentos justificados da deficiência, ignorou ou apelou a um outro sistema de referência, eclesiástico ou médico, para justificar a aplicação da lei. Nesse sentido, as múltiplas deficiências não tinham como serem normalizadas, pois eram, pelo sistema jurídico, consideradas infratoras, infratreas das classificações formais e existenciais do que foi historicamente considerado como “normal”. In: BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos

própria uma forma de transgressão, uma violação do sistema jurídico.

A segunda⁴⁷ interpretação destinada à deficiência a classifica como um misto não humano, isto é, o Direito passa a reconhecer o anormal, mas tão somente para enquadrar o deficiente num padrão de normalidade tradicionalmente concebido.

Outro ponto a ser destacado é que a integração almejada por esse modelo não passa, conforme preleciona Stiker, de um ideal social de uma borracha (*the social ideal of erasure*)⁴⁸, uma vez que não se tinha uma inclusão social propriamente dita de pessoas com deficiência, mas, sim, a sua ocultação em instituições, abrigos ou manicômios na busca de sua normalização.

Nesse sentido, a integração social encabeçada no modelo médico não passava de um *rivotril* receitado para a sociedade de que se estaria observando os direitos da pessoa com deficiência, concretizando-se, assim, o ideal de igualdade formal almejado. Todavia, a essência das políticas de assimilação estaria dissociada, dormentemente, do sentido de representação deste grupo de pessoas.⁴⁹ A igualdade substancial ou de resultados não era, portanto, observada nem se disponibilizavam meios eficazes para tanto, encontrando-se, pois, tal qual o efeito de um rivotril, adormecido por uma suposta aparência de inclusão.

As políticas adotadas à época não passavam de paliativos para os sintomas emergentes. A verdadeira causa não poderia ser tratada se não se observassem outros elementos além do diagnóstico médico. Neste modelo, os médicos ditavam o destino de seus pacientes, estabelecendo quem seria ou não deficiente e, assim, numa sequência, quem seria

significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016, p. 747.

⁴⁷ A segunda interpretação, não tão evidente assim, é que a anormalidade obedece a uma dialética de anormalidade-normalidade. Desqualifica-se o sujeito com deficiência para normalizá-lo. A desqualificação promovida pelo Direito, que é abalado pela anormalidade e reage a ela, “calando-se” sobre a deficiência, “renunciando” a ela ou “apelando” a outros sistemas para justificar a própria desqualificação, não implica desconhecê-la. Na desqualificação já está ínsito o próprio reconhecimento e não o desconhecimento. A tentativa mesma de normalizar a deficiência, por meio da sua desqualificação, é também uma forma de reconhecimento do anormal. A consequência da segregação (ou exclusão) decorre, nesta segunda interpretação, do reconhecimento pelo sistema jurídico da existência de um ser, como diz Foucault, misto, não-humano”. IN: BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016, p. 748.

⁴⁸ STIKER, Henri-Jacques. **A History of Disability**. Tradução de William Sayers. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999, p. 12.

⁴⁹ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 98.

ou não capaz de usufruir, gozar e disponibilizar de direitos.⁵⁰

Todavia, nos moldes delineados por Palácios, o diagnóstico médico gera uma visão parcial e incompleta da deficiência; o que não significa que este deva ser descartado, mas complementado com outras informações, de tal forma que não constitua o único aporte e a única justificativa para determinar o destino e a forma de vida de uma pessoa com deficiência.

Ainda no contexto social e histórico do modelo médico, pensava-se a deficiência em termos caritativos, assistencialistas e, por excelência, segregacionistas, de tal maneira que não se concebia a autonomia de pessoas com deficiência para decidir seu próprio destino.

Nesse sentido, as adaptações razoáveis como instrumento jurídico responsável pela inclusão de pessoas com deficiência, especialmente, de surdos ainda não alcançou o patamar fundamental para possibilitar o gozo e o usufruto de direitos para este grupo. No contexto da educação de surdos, prevalecia como prática a educação especial com a proibição do uso da língua de sinais formalizada por meio das resoluções publicadas durante o Congresso de Milão de 1888.

As diretrizes publicadas neste evento direcionaram a gestão educacional de surdos, ressoando mundo a fora, conduzindo e limitando a forma de aprendizagem e as habilidades destes alunos.

No modelo médico e assistencialista, flexibilizar grades curriculares ou adequar métodos avaliativos não fazia parte da concepção tradicional de gestão educacional do ensino de surdos, os quais, limitados pelo ouvintismo dominante, eram forçados a certo grau de normalidade previamente estabelecido, distanciando-lhes, por conseguinte, do aprendizado pela língua de sinais e a própria identificação cultural inerente ao seu grupo.

Dessa forma, com a fragilização do modelo médico-reabilitador, tem-se o advento do modelo social, o qual inaugura novo pensar da luta das resistências e das conquistas dos direitos das pessoas com deficiência.

Com a publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro nos moldes do artigo 5º, §3º, da

⁵⁰ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 99.

Constituição Federal de 1988⁵¹, restando concretizada na ordem interna por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, destinando-se *status* formal e materialmente constitucional como o único texto internacional aprovado com força de emenda constitucional, tem-se a especificação dos direitos da pessoa com deficiência e a concretização de instrumentos jurídicos com conceitos chaves para a inclusão deste grupo de pessoas.

A Convenção, portanto, “protege e promove os direitos que fazem parte do sistema geral de direitos humanos, mas que tem sido desrespeitados sistematicamente quando se trata de pessoas com deficiência”.⁵²

1.3. Modelo social: a deficiência tem endereço nas barreiras impostas pela sociedade e não na pessoa com deficiência.

Com o modelo social, a deficiência passa a ser compreendida em termos e aspectos sociais ou preponderantemente sociais no sentido de que não é a pessoa que carrega uma deficiência, uma incapacidade, uma deformidade, mas a sociedade como um todo que estaria limitada, uma vez que não asseguraria os serviços adequados para as pessoas com deficiência. Resultado de um desenrolar histórico, social e jurídico, o modelo social constitui uma conquista para as pessoas com deficiência.⁵³

Com efeito, segundo Palácios, dois paradigmas são essenciais para a configuração deste modelo: as causas de justificação da deficiência se afastariam da pessoa e estariam localizadas no social e, além disso, as pessoas com deficiência podem contribuir para o desenvolvimento social por meio da inclusão e da aceitação da diferença.⁵⁴

⁵¹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

⁵² BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016, p. 740.

⁵³ BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. Modelo social de abordagem dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 68.

⁵⁴ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 103-104.

Tendo seu nascedouro nos Estados Unidos da América e no Reino Unido por meio do chamando movimento da vida independente, considerado o antecedente imediato do modelo social, perpetrado pelas próprias pessoas com deficiência ou seus representantes, o modelo social traz a lume um novo olhar sobre a problemática das capacidades e direitos das pessoas com deficiência. Tal mudança ocasionada pela manifestação do grupo em destaque passou a discutir questões como direitos civis, apoio mútuo, desmedicalização e desinstitucionalização⁵⁵ em prol do reconhecimento das capacidades da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e não como objeto de atenção e cuidado.

O movimento da vida independente, encabeçada nos EUA, a partir da experiência de Ed Roberts, aluno com deficiência que ingressou na Universidade da Califórnia em Berkeley, quando não eram comuns as solicitações de pessoas com deficiência do tipo severa, principalmente, para frequentar universidades não adaptadas às suas necessidades. Apesar das dificuldades enfrentadas, a experiência vivenciada por este aluno foi o ponto de partida para a formação de um corpo estudantil preocupado com a estrutura arquitetônica da universidade no sentido de que fosse possível proporcionar aos alunos com deficiência a acessibilidade ao mundo acadêmico como um todo, de tal forma que, em igualdade de oportunidades, as pessoas com deficiência pudessem tomar suas próprias decisões sobre aonde, com quem e como desejavam viver.⁵⁶

A autonomia e a independência funcionaram, no movimento da vida independente, como valores chaves, destacando-se, nesta linha, novos princípios, uma nova acepção proposta pelas pessoas com deficiência em relação às suas necessidades, as quais seriam melhores delimitadas pelo próprio grupo e não pelos médicos ou profissionais que não compreendessem a sua realidade, objetivou-se, assim, naquele momento o distanciamento do modelo médico-reabilitador.

Ser autônomo, portanto, passou a ser o ponto de partida como também o ponto de chegada⁵⁷, isto é, primeiramente concebida para a criação de políticas assistenciais em

⁵⁵ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 107.

⁵⁶ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 111.

⁵⁷ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 136.

contraposição as políticas de dependência típicas do modelo anterior e como o ponto final no sentido de tomada de decisões e o de auto conduzir sua vida, incluindo-se o direito de se equivocar quanto às suas escolhas.

Com efeito, este movimento foi responsável por modificar a pré-compreensão e os preconceitos estabelecidos em relação às pessoas com deficiência, sendo, inclusive, adotado e adaptado em outros países, como o Reino Unido⁵⁸ local em que a questão da deficiência encontrou campo fértil quando a UPIAS (*Union of Physically Impaired Against Segregation*) propôs um conjunto de princípios fundamentais da deficiência⁵⁹.

Nesse contexto, realizou-se, ainda, uma diferenciação entre “deficiência” e “discapacidade”, sendo a primeira referente à limitação física, isto é, a limitação de um membro, função ou órgão, enquanto a “discapacidade” se referiria a própria limitação social, ou seja, a suposta incapacidade de uma pessoa com deficiência derivaria não da pessoa, mas do fato de a sociedade negar adaptações às suas necessidades. A “discapacidade” estaria localizada nas barreiras sociais.⁶⁰

A sociedade, portanto, segundo direcionamento da UPIAS, seria a responsável por descapacitar fisicamente pessoas com deficiência, cuja segregação e isolamento resultaria nos baixos índices de sucesso das pessoas deste grupo.⁶¹

A deficiência passou a ser compreendida, conforme destaca Oliver⁶², como uma

⁵⁸ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 118-119.

⁵⁹ “1. Fundamental principles to which we are both in agreement: disability is a situation, caused by social conditions, which requires for its elimination, (a) that no one aspect such as incomes, mobility or institutions is treated in isolation, (b) that disable people should, with the advice and help of others, assume control over their own lives, and (c) that professional, experts and others who seek to help must be committed to promoting such control by disable people”. In: UPIAS. Fundamental principles of disability. In: **Center for disability studies**. Disponível em: < <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2018.

⁶⁰ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 123.

⁶¹ “Our own position on disability is quite clear, and is fully in line with the agreed principles. In our own view, it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disable people are therefore an oppressed group in society. It follow from this analysis that having low incomes, for example, is only one aspect of our oppression. It is a consequence of our isolation and segregation, in every area of life, such as education, work, mobility, housing, etc. [...]” In: UPIAS. Fundamental principles of disability. In: **Center for disability studies**. Disponível em: < <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2018.

⁶² OLIVER, Michael. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? **Universidad Nacional de Colombia**. Disponível em: < <http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/645/1/262->

opressão social, notadamente, ao se delinear que a sociedade possui o papel criador das incapacidades de uma pessoa com deficiência quando relega este grupo ao confinamento e a exclusão.

Essa concepção traz como consequência a redefinição das soluções que poderiam ser adotadas para que se tenha a plena inclusão das pessoas com deficiência, além de permitir e oportunizar a tomada de decisões de forma autônoma. Nesse contexto, a acessibilidade por meio da implementação de um desenho universal e da acessibilidade em sentido geral passa a ser considerada um problema global e não somente das pessoas com deficiência, buscando-se a adoção de respostas adequadas para todos.⁶³

Demais disso, o movimento da vida independente, nos termos tracejados por Palácios⁶⁴, pode ser considerado como o marco inicial do modelo social das pessoas com deficiência, o qual inaugurou nova fase referente aos direitos da pessoa com deficiência e o repensar dos institutos e ferramentas para a proteção deste grupo.

Nesse sentido de luta e resistência das pessoas com deficiência, “Nada Sobre Nós, Sem Nós”⁶⁵ foi um dos movimentos políticos encabeçados por pessoas com deficiência que desejavam participar ativamente de decisões acerca de todas as políticas que envolvem interesses do grupo, notadamente, após séculos de opressão e negligência, a tomada de decisão não envolvia a pessoa com deficiência, levando-se em consideração aquele designado para a sua curadoria e assistência.

Primeiramente, o modelo social traz um novo paradigma até então negligenciado. A deficiência não deveria ser tolerada, mas concebida como parte da diversidade humana, relacionada com a identidade do que é ser humano. Dessa forma, os pilares essenciais do modelo social se baseiam em três premissas básicas: a vida de uma pessoa com deficiência possui igual valor em dignidade, a possibilidade de tomar decisões autonomamente e o direito

Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

⁶³ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 124.

⁶⁴ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 120.

⁶⁵ MAIOR, Izabel Maria Medeiro Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v.10, n.2, p.28-36, jan./jun. 2016, p. 34.

à participação plena em todas as atividades.⁶⁶

A diferença, portanto, não deve ser entendida como algo que foge ao normal no sentido de padrão previamente estabelecido por meio de uma padronização social do que é normal ou do que diverge desses conceitos. A diferença, no modelo social, configura parte substancial da identidade do grupo, a qual não deve ser escondida ou afastada, mas reconhecida e celebrada.

Nesse contexto de celebração da diferença, as pessoas com deficiência possuem um papel e uma contribuição fundamental para o próprio desenvolvimento social sendo esta absolutamente necessária, ao contrário do que estatuíam os modelos anteriores, nos quais à pessoa com deficiência era negado o próprio direito à vida ou se procedia à negligência do seu espaço como parte integrante da sociedade e da comunidade como um todo.

O modelo social, portanto, traz como premissa de destaque a compressão de que a deficiência, na verdade, configura-se em uma consequência social ou de uma incapacidade no que diz respeito às barreiras ou limitações que a sociedade impõe às pessoas com deficiência, obstaculizando, assim, sua plena inclusão.

Com efeito, a fim de que se possa concretizar os direitos da pessoa com deficiência, em igualdade de oportunidades, deve-se levar a sério a abordagem dos direitos humanos como um dos postulados básicos do modelo social.

Além do ponto de vista voltado para os direitos humanos, Asís⁶⁷ planteia outros postulados centrais do modelo sob análise consistentes, em primeiro lugar, no deslocamento da deficiência da figura da pessoa para uma situação em se encontrem ou possam se encontrar. Em segundo lugar, as medidas de proteção devem ser destinadas para a sociedade em geral e devem ser lastreadas nos mandamentos da igualdade e da não discriminação, assim

⁶⁶ PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Comité Español de Personas con Discapacidad y Ediciones Cinca, 2008, p. 141-143.

⁶⁷ “El modelo social puede así ser descrito de una manera genérica a a través de la defensa de los siguientes postulados: a) El enfoque correcto para abordar la discapacidad desde un punto de vista normativo es ele de los derechos humanos. b) La discapacidad es, principalmente, una situación en la que se encuentran o pueden encontrarse las personas y no un rasgo individual que las caracterice. c) La discapacidad tiene, en la mayoría de los casos, un origen social por que las medidas destinadas a satisfacer los derechos de las personas con discapacidad deben tener como principal destinataria a la sociedad en general. d) La políticas normativa en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad debe moverse en el plano de la igualdad y no discriminación y, dentro de este, en el ámbito de la generalización de los derechos”. In: ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos.** Madrid: Dykinson, 2013, p. 16-17.

como devem se espelhar as políticas normativas. Em terceiro lugar, as políticas normativas devem galgar o âmbito da generalização dos direitos.

O plano normativo, diante da expansão e ampliação da questão social envolvendo as pessoas com deficiência, passa a problematizar a deficiência, a normalidade, a igualdade e a diferença, desenvolvendo instrumentos jurídicos que, embora não constituíssem novos direitos⁶⁸, especificam tanto o sujeito para o qual se destinam e os direitos e garantias que devem ser assegurados em igualdade de oportunidades.

Os direitos sociais funcionariam, nessa linha, como intermediadores para o atendimento das necessidades básicas, promovendo-as positivamente na medida em que se efetivam políticas públicas e se possibilita o desenvolvimento das capacidades deste grupo de pessoas, ainda que por meio de provisão, assistência e cuidado.⁶⁹

O modelo social afasta, assim, a justificativa religiosa e científica da causa da deficiência, direcionando-a para as barreiras sociais e a inabilidade da própria sociedade de oferecer ambientes e prestar serviços adequados.

A deficiência, concebida como uma construção social, perpassa o aspecto médico e biológico de saúde do indivíduo, sendo reconhecida por meio da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2006 no plano internacional e em 2009 no plano doméstico por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, como o resultado da interação das pessoas com deficiência com as barreiras que impedem seu acesso ao entorno de forma plena e em igualdade de condições com os demais.⁷⁰

Nesse sentido, enaltece-se a complexidade do conceito de deficiência, de tal forma que

⁶⁸ BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016, p. 740.

⁶⁹ BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. Modelo social de abordagem dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 74.

⁷⁰ Essa compreensão de que a deficiência é uma consequência das ineficientes e inadequadas estruturas sociais, uma das premissas do modelo sob análise, pode ser extraída do próprio texto da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009). Em sua parte inicial no item e “[...] e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” e também no artigo 1º quando se define que “[...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais”.

não seria possível lhe engessar o sentido como uma simples limitação ou inexistência de membro, sentido ou órgão. Nelson Rosenvald afirma que não se trata de um abandono completo da perspectiva clínica, mas de a ela “[...] acrescer as dimensões biológica e social”, para que se compreenda a saúde de uma pessoa em uma visão holística (“biopsicossocial”).⁷¹

A definição apresentada pela CDPCD do que seria uma pessoa com deficiência não constitui um rol taxativo, mas apenas de um “peso mínimo de conceito aberto de deficiência”⁷², abrindo-se a possibilidade, justamente por configurar uma construção social, da inclusão de outras pessoas neste rol, porquanto se trata de uma “experiência humana universal”.⁷³

A CDPCD pressupõe, segundo Barbosa-Forhmann e Kiefer⁷⁴, uma gama de direitos e garantias, cujo foco recai no despreparo da sociedade, reconhecendo-se a pessoa com deficiência como sujeito de direitos. Nessa linha, preconizou-se o respeito pela dignidade dos seres humanos, à diversidade, à independência, a diferença como componente da diversidade humana, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, a participação e a inclusão na sociedade como postulados norteadores de uma política de inclusão deste coletivo.

Em 2015 foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 06 de julho de

⁷¹ ROSENVALD, Nelson. O modelo social de direitos humanos e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – o fundamento primordial da Lei nº 13.146/2015. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 104.

⁷² “[...] Há de se observar que não estamos diante de um rol *numerus clausus*, mas apenas de um piso mínimo de um conceito aberto de deficiência, na medida em que a lei brasileira – ou a de qualquer outra nação – poderá adotar uma definição mais ampla e beneficiar outras pessoas, pois não apenas indivíduos com deficiência sofrem restrição quanto à plena participação em sociedade, os estereótipos são mais generalizados alcançando seres humanos pela simples “aparência” da deficiência (v.g., sujeitos com HIV positivo; alguém que no passado teve sofrimento psíquico; indivíduo com exame genético que acusa risco de patologia; parentes e pessoas que vivem ou trabalham com pessoas com deficiência). Teoricamente não ingressariam no âmbito protetivo e promocional da CDPCD, mas podem sofrer estigmatização e desconsideração social nas relações interpessoais e no campo do trabalho”. In: ROSENVALD, Nelson. O modelo social de direitos humanos e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – o fundamento primordial da Lei nº 13.146/2015. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 104-105.

⁷³ “Deficiência não é algo que apenas diz respeito a uma minoria da humanidade, trata-se de uma experiência humana universal. Todos podemos experimentar um decréscimo na saúde e, conseqüentemente, algum grau de deficiência”. In: ROSENVALD, Nelson. O modelo social de direitos humanos e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – o fundamento primordial da Lei nº 13.146/2015. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 105.

⁷⁴ BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. Modelo social de abordagem dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 79-80.

2015⁷⁵, plasmada no modelo social da deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este diploma normativo brasileiro materializa a Convenção da ONU e reproduz seus postulados, afastando-se, assim, as incapacidades absolutas do modelo médico e dispõe acerca da necessidade de adaptação da sociedade às pessoas com deficiência.

O modelo social inaugurou, assim, novo olhar para a problemática dos direitos deste grupo de pessoas por meio da reestruturação dos ferramentais jurídicos de proteção. Instrumentos como o desenho universal e as adaptações razoáveis⁷⁶ ganharam espaço através da Convenção Internacional da ONU e do Estatuto das Pessoas com Deficiência como garantias de inclusão social e de efetivação dos mandamentos da não discriminação e da igualdade de oportunidades.

Contudo, esse modelo, não obstante constitua conquista inegável de direitos para as pessoas com deficiência, enseja uma série de críticas e problemas, ao passo que, nos termos apontados por Asís⁷⁷, não obteve o êxito prático a que aspirava na medida em que não encontrou sua sedimentação na sociedade.

O primeiro ponto trabalhado pelo autor⁷⁸ consiste no denominado argumento da torre de marfim, o qual aponta que o aporte teórico deste modelo está correto, todavia as medidas práticas seriam irrealis, tendo em vista que não observaria o funcionamento da própria sociedade nem como as pessoas com deficiência se caracterizariam.

Matos e Oliveira apontam que não obstante o Brasil figurar como um dos 50 (cinquenta) países que possuem normativo específico regulamentando os direitos e as garantias de pessoas com deficiência, ainda assim, paradoxalmente, verifica-se altos índices de exclusão social, dos quais “[...] 14,5% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, 70% vivem abaixo da linha de pobreza, 33% são analfabetas ou têm até 3 anos de escolaridade e 90% estão fora do mercado de trabalho”.⁷⁹⁸⁰

⁷⁵ BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 jan. 2019.

⁷⁶ Se estes instrumentos (desenho universal e adaptação razoável) forem utilizados de forma adequada, são capazes não somente de concretizar de fato a inclusão de pessoas com deficiência, mas de reconhecer uma gama de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas por este coletivo, as quais podem passar despercebidas quando do desenvolvimento de políticas públicas ou da própria gestão educacional de pessoas com deficiência.

⁷⁷ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 18.

⁷⁸ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 18.

⁷⁹ MATOS, Ana Carla Harmatiuk; OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de. Além do Estatuto da Pessoa com deficiência:

Deve-se levar em consideração que o modelo sob análise foi pensado e realizado por pessoas com deficiência, ativistas ou mesmo representantes deste grupo, os quais objetivavam a transformação das estruturas sociais, bem como da pré-compreensão social da questão da pessoa com deficiência.

Com efeito, pode-se levantar, no contexto do argumento da torre de marfim proposto por Asís, que o modelo social se mostrou parcial no sentido de que o êxito prático do seu inovador arcabouço teórico ficou a desejar na medida em que não contemplou os pontos obscuros da própria dinâmica social, a qual ainda não se encontrava preparada para a plena inclusão deste grupo de pessoas. Embora houvesse consciência do que fazer não se sabia ao certo como e em que medida poderia ser efetivado na prática.

Asís advoga⁸¹, ainda, outras críticas ao modelo social estruturando-as em alheias ao discurso jurídico e as que estariam situadas no interior deste discurso. As primeiras consistiriam no argumento assistencial e no argumento do temor, enquanto as últimas englobariam os argumentos da exceção, da projeção parcial, da diversidade, da identidade e da identidade encoberta.

O argumento assistencial e o argumento do temor se desenvolvem no contexto do modelo médico-reabilitador, reproduzindo um discurso débil de assistência por meio da exagerada proteção de pessoas com deficiência, as quais são consideradas como seres inferiores. Essa percepção de ausência de autonomia impedia ou dificultava a própria independência deste grupo, influenciando, ainda no desenvolvimento da responsabilidade.⁸²

O corte realizado por Asís das críticas ao modelo social engloba o argumento da exceção, o qual está inserido no discurso jurídico, consistindo na compreensão da deficiência como uma exceção. Aponta o autor que o discurso dos direitos não pode ser contemplado como uma exceção, uma vez que somente poderia se falar “[...] de una situación excepcional si se manejara un concepto cerrado de persona con discapacidad y, en este caso, el argumento

reflexões a partir de uma compreensão de direitos humanos. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 114.

⁸⁰ Vida Maria. **Youtube**, postado em 01 jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em: 11 jan. 2018.

⁸¹ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 18-20.

⁸² ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 19-20.

de la excepción podría tener como consecuencia la discriminación de estas personas”.⁸³

O argumento da projeção parcial⁸⁴ traz a diferenciação de tratamento das deficiências no sentido de que o modelo social serve para algumas deficiências, mas não para outras. O argumento da diversidade e da identidade, por sua vez, também são rechaçados na medida em que ressaltam características pessoais tendo em vista se basear em cortes de identidade, de traços e características pessoais.

Nessa linha, Theresia Degener destaca que modelo social vem sendo criticado por “[...] neglecting identity politics as valuable component of disability policy”⁸⁵ completando ainda que tal modelo não prevê lugar para as questões como orgulho gay, orgulho negro, feminismo, cultura da deficiência como manifestações de políticas de identidade.

O argumento da identidade encoberta, por fim, aponta que o modelo social se utiliza de um parâmetro de normalidade, que poderia ser considerado discriminatório, na medida em que pretende ser universal, mas se abre constantemente a discursos particulares.⁸⁶

Com efeito, o desafio, segundo Asís⁸⁷, seria conciliar um enfoque universal lastreado no discurso dos direitos humanos e o particular. Dessa feita, este modelo, em maior ou menor medida, transita na órbita desses argumentos, dessas críticas, ocasionando, assim, no seu pouco êxito na sociedade.

Ainda é sensível a influência que os modelos anteriores, em especial o médico-reabilitador, exercem no decorrer do século XXI, tornando difícil concretizar de fato uma dinâmica prática sobre a problemática de lutas, conquistas e resistências dos direitos deste grupo de pessoas.

Nesse sentido, as consequências do modelo social implicam, como já mencionado, no excesso de proteção em relação a este grupo, assim como o afastamento e, inclusive, a rejeição de outros olhares que não possuem origem no próprio movimento das pessoas com deficiência.

⁸³ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 21.

⁸⁴ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 22.

⁸⁵ “O modelo social vem sendo criticado por negligenciar políticas identitárias como um componente valioso das políticas de deficiência” (traduziu-se). In: DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 41.

⁸⁶ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 26.

⁸⁷ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 26-27.

Com efeito, seria interessante a formulação da compreensão na qual o conhecimento possa ser compartilhado não somente no entorno das pessoas com deficiência, mas como uma questão essencial que diz respeito a todos⁸⁸, isto é, um verdadeiro diálogo de saberes em prol do máximo desenvolvimento de capacidades e habilidades da pessoa com deficiência em interação com o todo social.⁸⁹

Nesse contexto, o Direito por si só não detém as forças necessárias para a modificação de paradigmas há tempos sedimentados em sociedade. Para tanto, a formação de intérpretes sensíveis à problemática que compreendam e estejam aptos a assimilar os novos paradigmas é essencial no sentido de realizar a ampliação da questão deste coletivo como de todos e não somente do grupo de pessoas com deficiência.⁹⁰

A educação torna-se, assim, fator chave e componente valioso para a formação da identidade e da autonomia das pessoas com deficiência, ofertando-lhes as ferramentas para que possam decidir como e em que medida gostariam de tomar suas decisões, de formar suas opiniões e, necessariamente, de se equivocar e modificar seu entendimento sobre determinado tema, assunto, direito ou caminho da vida.

Dessa forma, Asís destaca para a consecução deste fim uma agenda da qual será possível a normalização da sociedade através da “[...] naturalización de la discapacidad en el ámbito educativo, por la contemplación de la discapacidad como um reflejo de la diversidad humana”.⁹¹ Nessa linha, a educação inclusiva será fundamental no sentido de possibilitar essa mudança de paradigmas do modelo social para um modelo de direitos humanos.⁹²

A visão em direitos humanos constitui, assim, um impulso para a construção da realidade, “[...] a fim de se disputarem também a partir de ferramentas jurídicas tais condições

⁸⁸ “[...] La reflexión sobre la discapacidad suele hacerse desde movimientos o personas que, de una forma u otra, poseen alguna relación personal con esta cuestión. Sin embargo, la discapacidad es algo que nos debe interesar a todos porque es una situación que nos afecta a todos. Y esto es mucho más evidente cuando acercamos esta cuestión al discurso de los derechos”. In: ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 32.

⁸⁹ “[...] Existe forte relação entre os efeitos da terceira idade e a manifestação gradual de condições mal processadas pelos fatores ambientais. Expressa-se, por exemplo, na natural perda da capacidade visual e psíquica desta população, o que acresce desafios à melhor democratização dos espaços públicos e privados”. MATOS, Ana Carla Harmatiuk; OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de. Além do Estatuto da Pessoa com deficiência: reflexões a partir de uma compreensão de direitos humanos. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 121-122.

⁹⁰ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 30-31.

⁹¹ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 31.

⁹² ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 31.

vigentes, que têm negado, sistematicamente, a plenitude da vida a referida parcela da população”.⁹³

Objetivando sistematizar as principais premissas analisadas sobre os modelos do tratamento da deficiência sob o enfoque da existência ou não de adaptações razoáveis segundo cada um deles, esboça-se o quadro sinóptico abaixo para facilitar a compreensão da evolução histórica, social e política dos direitos das pessoas com deficiência, relação entre educação e deficiência⁹⁴ e a existência de adaptações razoáveis.

Quadro 01 – Quadro sinóptico correlacionando os modelos de deficiência, os paradigmas predominantes em cada modelo e submodelo, a relação entre educação e deficiência e a existência de adaptações razoáveis.

Modelo de deficiência		Paradigmas predominantes	Educação e deficiência	Existência de adaptações razoáveis
Modelo da prescindência (Antiguidade Clássica e Idade Média)	Submodelo eugênico	Exclusão	Exclusão social e física. Não tinham acesso à educação.	Não existiam.
	Submodelo da marginalização (Alta Idade Média)	Exclusão	Duas vertentes são adotadas: ora vistas como objetos de caridade, ora como associadas a bruxas e demônios.	Não existiam.
	Submodelo da marginalização (Baixa Idade Média)	Exclusão	Segregação social. Ainda sem acesso à educação.	Não existiam.
Modelo médico reabilitador (Idade Moderna e Idade Contemporânea até 1950)		Segregação Integração	Segregação de pessoas com deficiência em escolas especiais ou instituições (paradigma da institucionalização).	Não se pensava em adaptações razoáveis no sentido aplicado pela CDPCD e pela LBI. A Educação Especial, sedimentada durante este modelo, objetivava apenas e somente a integração dos “alunos especiais” no âmbito escolar, independente de sua capacidade de adaptação, sem prestar auxílio para o seu maior aproveitamento escolar.
			Esfervescência da Educação Especial. Proibição da utilização da língua de sinais no Congresso de Milão de 1880.	
			Tentativa de normalização da deficiência; da cura do corpo deficiente.	

⁹³ MATOS, Ana Carla Harmatiuk; OLIVEIRA, Lígia Ziggiotti de. Além do Estatuto da Pessoa com deficiência: reflexões a partir de uma compreensão de direitos humanos. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 113.

⁹⁴ A relação entre “educação e deficiência” apresentada no quadro sinóptico acima foi inspirada pelo quadro confeccionado pela autora Luana Adriano Araújo em sua dissertação de Mestrado em Direito, que correlaciona períodos históricos, modelos de deficiência e relação entre educação e deficiência. ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva**: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE). 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 51.

Modelo social (Idade Contemporânea de 1960 até os dias atuais)	Inclusão	Política de desinstitucionalização e primórdios dos primeiros movimentos em prol da inclusão de pessoas com deficiência. Esfervecência da Educação Inclusiva sob o postulado da “educação para todos”, expressamente reconhecida tanto internacional como regionalmente.	Previsão expressa de adaptações razoáveis a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Previsão de adaptações razoáveis na Lei Brasileira de Inclusão.
--	----------	--	--

Fonte: elaborado pela autora

1.4. Modelo de direitos humanos: “não é porque está funcionando que não pode ser aprimorado”⁹⁵

Inicia-se a pensar a problemática da deficiência através da lente dos direitos humanos. Embora o modelo social possua a sua importância no sentido de impulsionar a inflexão da compreensão dada a deficiência, o mesmo é tão criticado quanto o modelo médico-reabilitador.

Não obstante ainda seja adotado e esteja em pleno funcionamento, é possível seu aprimoramento, especialmente de alguns pontos existentes em sua estruturação, os quais podem ser complementados e aperfeiçoados pela lente dos direitos humanos.

Nesse contexto, Degener, membro do Comitê da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, advoga que este documento oferece uma alternativa para o modelo social: o modelo dos direitos humanos da deficiência, considerando-o como um avanço em relação ao modelo anterior, funcionando como uma ferramenta para concretizar a Convenção Internacional.⁹⁶ A Convenção vai além do modelo social e, conforme os ensinamentos de Degener, codifica um modelo de direitos humanos.

As falhas do modelo social, segundo Oliver⁹⁷, acabam por atingir sistematicamente as pessoas com deficiência como um grupo, o qual vivencia o fracasso das estruturas sociais em

⁹⁵ PANTERA NEGRA. Ryan Coogler. Estados Unidos: Marvel Studios, Disney, 2018.

⁹⁶ DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 32.

⁹⁷ “Hence, disability according to the social model, is all the things that impose restrictions on disabled people; ranging from individual prejudice to institutional discrimination, from inaccessible public buildings to unusable transport systems, from segregated education to excluding work arrangements, and so on. Further, the consequences of this failure do not simply and randomly fall on individuals but systematically upon disabled people as a group who experience this failure to discrimination institutionalised throughout society”. IN: OLIVER, Michael. **Understanding disability: from theory to practice**. New York: Macmillan Education, 1996, p. 33.

compreender a problemática da afirmação dos direitos desse coletivo. Este modelo foca numa abordagem sociológica, num contexto de um sistema de desigualdade, discriminação e opressão.

O modelo de direitos humanos traz uma abordagem do sistema de direitos destacando alguns pontos que o modelo social ainda não conseguia mensurar adequadamente. Dessa forma, Degener destaca seis argumentos para substancializar a justificação do modelo sob análise.

Primeiramente, no contexto das premissas dos direitos humanos a deficiência não impede o “*human rights capacity*”, no sentido de que esse modelo engloba uma política de deficiência que reconhece a dignidade humana da pessoa com deficiência, enfocando, ainda, em sentido contrário do modelo social, a questão dos direitos deste coletivo.

O segundo argumento proposto por Degener destaca que o modelo sob análise inclui a primeira e a segunda dimensão dos direitos humanos. Enquanto o modelo anterior focava na criação de leis anti-discriminatórias, o modelo de direitos humanos engloba tanto os direitos políticos, civis, econômicos e culturais, características da primeira e da segunda dimensão dos direitos humanos. Nessa linha, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência “[...] is a good example of the indivisibility and interdependence of both sets of human rights. It not only contains both sets of human rights, the text itself evidence of the interdependence and interrelatedness of these rights”.⁹⁸

Ademais, a deficiência é compreendida como parte da diversidade humana. Nesse ponto, ressalta-se a questão da dor, da deterioração da qualidade de vida e da morte prematura em razão da deficiência como parte das teorias de justiça social a serem desenvolvidas. No modelo social a experiência da própria deficiência foi negligenciada, moldando-a numa percepção positiva de um corpo que se encaixa num estereotipo dominante, não se abordando, nessa linha, as deficiências mais graves.

A Convenção Internacional, nesse sentido, “[...] is meant to protect all disable persons

⁹⁸ “A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência é um bom exemplo de que a invisibilidade e a interdependência das duas dimensões dos direitos humanos. Não somente contém as duas dimensões, como também evidencia a interdependência e a interrelação desses direitos” (traduziu-se). In: DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 37.

not only those who are ‘fit’ for mainstreaming”⁹⁹, destacando-se, assim, que todas as pessoas possuem direitos, além de serem detentoras de um inerente direito à dignidade, a qual não poderia ser derogada ou limitada diante da condição de ser pessoa com deficiência. Ou seja, toda pessoa com deficiência, independentemente do grau ou nível desta, detém direitos e dignidade.

O quarto argumento¹⁰⁰ apresentado pela autora aponta que o modelo de direitos humanos reconhece, diferentemente do modelo social, questões de identidade. Enquanto o modelo social não pretendia se debruçar sobre todos os tipos de opressão, o presente modelo e a própria Convenção Internacional abriam espaço para que questões correlatas fossem introduzidas no seio do diploma, reconhecendo, assim, que as pessoas com deficiência podem ser crianças ou adolescentes, mulheres ou homens, negros ou brancos, migrantes, ou idosos, por exemplo.

Nesse contexto, o diploma internacional reconheceu para pessoas surdas o devido suporte através da utilização da língua de sinais, além de destacar a questão da identidade e da cultura surda no bojo do seu arcabouço normativo.

No que diz respeito à educação¹⁰¹, foi determinado, dentro do contexto de adoção de planos educacionais inclusivos, a necessidade de facilitação do aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da cultura surda de modo a destinar-lhes os meios necessários e adequados para o máximo desenvolvimento acadêmico e social. Determinou, por conseguinte, a necessidade de se capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino habilitados para ensinar língua de sinais, além da utilização dos meios apropriados e a conscientização da deficiência.¹⁰²

⁹⁹ “A Convenção Internacional, nesse sentido, pretende proteger todas as pessoas com deficiência e não somente aqueles que se ‘encaixam’ para fins de integração”. DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 40.

¹⁰⁰ DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 44.

¹⁰¹ Artigo 24 da Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

¹⁰² Artigo 24. “[...] 3.Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: [...] b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; [...] c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. 4.A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar

Reconheceu-se, ainda, no artigo 30 da Convenção da ONU, o direito de participação na vida cultural, determinando que os Estados-partes adotem medidas de acessibilidade para garantir o uso dos bens culturais, programas de televisão, teatro ou o acesso a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais, além de incentivar a participação de crianças com deficiência em atividades esportivas comuns em todos os níveis.¹⁰³

O quinto argumento se refere à criação de estratégias de prevenção da deficiência. Não obstante seja altamente criticada, uma vez que esses programas de publicidade teriam por objetivo eliminar este grupo de pessoas ou ser discriminatórias a depender da forma como seria divulgado, Degener¹⁰⁴ delinea que, se a prevenção proteger os direitos e a dignidade deste coletivo, não haveria porque não se valer dessas estratégias e considerá-las como um direito humano.

Com a Convenção Internacional, a prevenção primária foi compreendida como um

professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência”. No contexto de elaboração desse artigo, Degener narra que foram travadas longas discussões acerca se deveria ou não existir um direito humano a educação especial ou se, pelo menos, deveria haver um direito a escolher entre um sistema tradicional ou educação especial. Tais debates estavam carregados da problemática da identidade desses coletivos e que deveria ser dado lugar para ele dentro do texto da Convenção Internacional. In: DEGENER, Theresia. *A human rights model of disability*. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 44-45.

¹⁰³ 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência de participar na vida cultural, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e tomarão todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam: a) Ter acesso a bens culturais em formatos acessíveis; b) Ter acesso a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais, em formatos acessíveis; e c) Ter acesso a locais que ofereçam serviços ou eventos culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem como, tanto quanto possível, ter acesso a monumentos e locais de importância cultural nacional. 2. Os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de desenvolver e utilizar seu potencial criativo, artístico e intelectual, não somente em benefício próprio, mas também para o enriquecimento da sociedade. 3. Os Estados Partes deverão tomar todas as providências, em conformidade com o direito internacional, para assegurar que a legislação de proteção dos direitos de propriedade intelectual não constitua barreira excessiva ou discriminatória ao acesso de pessoas com deficiência a bens culturais.

4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. 5. Para que as pessoas com deficiência participem, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de atividades recreativas, esportivas e de lazer, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para:

a) Incentivar e promover a maior participação possível das pessoas com deficiência nas atividades esportivas comuns em todos os níveis; b) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de organizar, desenvolver e participar em atividades esportivas e recreativas específicas às deficiências e, para tanto, incentivar a provisão de instrução, treinamento e recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; c) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a locais de eventos esportivos, recreativos e turísticos; d) Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar; e) Assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso aos serviços prestados por pessoas ou entidades envolvidas na organização de atividades recreativas, turísticas, esportivas e de lazer.

¹⁰⁴ DEGENER, Theresia. *A human rights model of disability*. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 45-47.

aspecto essencial do próprio direito à saúde na medida em que pessoas com deficiência vivenciam níveis mais baixos em relação a este direito em virtude de uma variedade de fatores diferentes, os quais são ainda mais precários nas comunidades mais pobres.¹⁰⁵

Dessa feita, o relatório da Organização Mundial de Saúde destaca que a prevenção da saúde não contradiz a percepção da deficiência como um direito humano, mas possibilitaria a própria prevenção das barreiras incapacitantes com o tratamento dos problemas de saúde subjacentes.¹⁰⁶ Recomenda, por conseguinte, que a deficiência deveria fazer parte de todos os programas de ação das entidades públicas e privadas a fim de proporcionar a melhoria e o bem estar deste grupo de pessoas.¹⁰⁷

Afastando-se do enfoque preventivo característico do modelo de direitos humanos, Nussbaum¹⁰⁸ aponta que, se fosse possível, uma sociedade digna deveria interferir numa gravidez a fim de evitar que a criança nascesse com impedimentos tão graves. Com efeito, a prevenção não deve expressar uma mensagem negativa.

Por fim, o sexto argumento apresentado por Degener¹⁰⁹ ressalta que o modelo de direitos humanos luta por justiça social no sentido de que, enquanto o modelo social apresenta uma estimativa de quantas pessoas deste coletivo vivem em pobreza absoluta, o modelo de direitos humanos oferece um manual estratégico para uma mudança dessa percentagem.

O modelo de direitos humanos, tomando de empréstimo os conceitos apresentados por Ângela Duckworth¹¹⁰, configura-se numa “prática disciplinada” desenvolvido a partir das falhas específicas contidas no modelo social, as quais obstaculizaram seu êxito de forma concreta na sociedade.

¹⁰⁵ CHAN, Margaret; ZOELLICK, Robert B. Prefácio. In: World Health Organization. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012, p. xi.

¹⁰⁶ World Health Organization. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012, p. 09.

¹⁰⁷ “A deficiência deve fazer parte de todas as estratégias de desenvolvimento e planos de ação. Além disso, recomenda-se a adoção de estratégias e planos de ação específicos com relação à deficiência em âmbito nacional. Uma estratégia nacional voltada à deficiência estabelece uma visão de longo prazo, consolidada e abrangente para a melhoria do bem-estar das pessoas com deficiência, e deve cobrir a política e as áreas do programa de integração, além de serviços específicos para pessoas com deficiência.” IN: World Health Organization. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012, p. 273

¹⁰⁸ NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p. 236-238.

¹⁰⁹ DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 47.

¹¹⁰ DUCKWORTH, Ângela. **Garra: o poder da paixão e da perseverança**. Tradução de Donaldson M. Garschagen e Renata Guerra. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016, p. 133-152.

A partir do momento em que foi possível visualizar o calcanhar de Aquiles do modelo anterior, buscou-se aprimorar os problemas e apontar soluções melhores lastreadas na lente de direitos humanos.

Neste ponto, deve-se buscar conforme ressaltam Matos e Oliveira, “a reconstrução progressiva de significados a partir do grupo afetado pelo sofrimento que se combate, e a possibilidade de se aventarem políticas públicas direcionadas aos pontos cegos da emancipação humana”.¹¹¹

Nesse sentido, a deficiência deve ser compreendida em termos de direito ao desenvolvimento de forma a inclui-la nas principais medidas dos diversos programas humanitários, tornando-os acessíveis e abertos a este grupo. Nessa linha, conforme os ensinamentos de Degener¹¹², a participação deste coletivo ganha papel de destaque para o desenvolvimento de estratégias e programas para reduzir a discriminação contra pessoas com deficiência.

Destaca-se, ainda, que as adaptações razoáveis nascem no modelo social e ganham espaço com o modelo dos direitos humanos como medida de inclusão das pessoas com deficiência, viabilizando e concretizando os mandamentos da não discriminação e da igualdade de oportunidades.

Para entender a estruturação principiológica das adaptações razoáveis, deve-se compreender, em primeiro lugar, os mandamentos da igualdade e da não discriminação, esculpidos como pilas da CDPCD¹¹³ e do Estatuto da Pessoa com Deficiência¹¹⁴. Tal deve ser feito em virtude de as adaptações razoáveis consistirem num instrumento jurídico consubstanciador do mandamento do reconhecimento da igualdade, cuja negativa constitui prática discriminatória.

¹¹¹ MATOS, Ana Carla Harmatiuk; OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de. Além do Estatuto da Pessoa com deficiência: reflexões a partir de uma compreensão de direitos humanos. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 123.

¹¹² DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Élionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016, p. 48.

¹¹³ Os princípios da presente Convenção são: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; **b) A não-discriminação**; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; **e) A igualdade de oportunidades**; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (grifou-se)

¹¹⁴ Artigo 4º - Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Por fim, cabe destacar que o presente modelo não deve ser tomado como um sistema moto-perpétuo¹¹⁵, devendo, assim, ser atualizado conforme se exigir a problemática ou em virtude de impulsos externos. Em especial, no Brasil, país marcado pela desigualdade social e pela pobreza, obstáculos reais para a concretização das diretrizes da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e do Estatuto da Pessoa com Deficiência.¹¹⁶

1.4.1. Reconhecimento da igualdade e do mandamento da não discriminação

Considerando, assim, a natureza do conceito de adaptações razoáveis, objeto principal do próximo capítulo e da presente pesquisa, passa-se a analisar a concepção de igualdade e não discriminação, alinhando-os com os postulados e paradigmas do modelo de direitos humanos.

Os mandamentos da igualdade e da não discriminação constituem pilares da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e do Estatuto da PCD, especialmente, no que diz respeito ao direito à educação inclusiva. O artigo 24 da CDPCD traz uma série de objetivos que, a despeito de não proceder a definição de educação inclusiva, aponta, outrossim, para o que ela não poderia ser, os caminhos que não devem ser percorridos, sob pena de se afastar do viés inclusivo propriamente dito.

A igualdade e o mandamento de não discriminação estão, conforme destaca Shelton, implícitos nos diplomas que preconizam a proteção dos direitos humanos, podendo ser considerados o direito mais fundamental. Isto é, podem ser compreendidos como o ponto de

¹¹⁵ Um sistema moto-perpétuo seria uma máquina que continuassem em constante e infinito movimento sem que, para isso, precisasse consumir energia ou de uma ação externa. In: ANJOS, Talita Alves dos. "O moto-perpétuo". In: **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/o-motoperpetuo.htm>>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

¹¹⁶“Além disso, é preciso que se admita, propriamente, a fraqueza de estruturas sociais ainda profundamente presas a um inconsciente de dominação pautado no que é considerado normal – do ponto de vista físico, mental, psíquico, etário, sexual, de gênero e racial – em aversão àquilo que é considerado desviante. E, por fim, que se reconheçam as limitações das famílias brasileiras, ainda majoritariamente comprometidas pela pobreza em que impossibilita o atendimento adequado das pessoas com deficiência em seu mais íntimo núcleo, bem como as limitações provenientes de todo o contexto discriminatório do qual não se separam, mas de que se nutrem e cujas premissas reproduzem em âmbito doméstico”. In: MATOS, Ana Carla Harmatiuk; OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de. Além do Estatuto da Pessoa com deficiência: reflexões a partir de uma compreensão de direitos humanos. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 123.

partida das demais liberdades.¹¹⁷

Nessa linha, constitui-se desafio basilar resignificar os conceitos de igualdade, não discriminação e, por consequência, do próprio ideário de justiça quando da abordagem de um novo modelo de deficiência e à luz da Convenção Internacional da ONU.

Primeiramente, para que se tenha a plena inclusão deste coletivo, deve-se compreender que a “[...] deficiência se trata de uma espécie de traço identitário, não podendo servir de justificativa para nenhum tipo de discriminação, exceto as de natureza positiva [...]”.¹¹⁸ O direito à igualdade, portanto, perpassa a concepção tradicional da igualdade como aquela positivada na ordem jurídica, configurando-se em direito positivo, abrangendo, por conseguinte, a igualdade em sua acepção contemporânea relativa ao reconhecimento da diferença e da diversidade com a admissão de “[...] derechos derivados de rasgos que identifican a un sujeto o a un colectivo [...]”.¹¹⁹

A evolução das concepções da igualdade faz emergir uma discussão complexa acerca da igualdade como valor e como direito geral, englobando a proteção de direitos, a vedação à discriminação, assim como, numa visão contemporânea, alinha-se ao respeito à diferença e à diversidade. Ademais passa a constituir o pilar do constitucionalismo moderno, cuja tradição consistiu em incorporá-la aos catálogos constitucionais.¹²⁰

O primeiro quadro do desenvolvimento do direito à igualdade diz respeito à sua acepção formal, a qual se estrutura no brocardo de “todos os homens são iguais”, correspondendo, assim, segundo Sales e Sarlet, “[...] à exigência da generalidade e da

¹¹⁷ “[...] La igualdad y la prohibición de discriminación están implícitas en las garantías formuladas en los instrumentos de derechos humanos que garantizan tales derechos a “todas las personas,” a “todo el mundo”, o a “todos los seres humanos”. En efecto, el derecho de no padecer la discriminación y de gozar de la igualdad en el ejercicio de los derechos se ha denominado “el derecho humano más fundamental: [...] el punto de partida de las demás libertades”.[...]” In: SHELTON, Dinah. Prohibición de Discriminación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. In: **Portal de Revistas Académicas de la Universidad del Chile**. Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/13488/13756>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

¹¹⁸ SALES, Gabrielle Bezerra; SARLET, Ingo Wolfgang. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoas com Deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 132.

¹¹⁹ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 68.

¹²⁰ SALES, Gabrielle Bezerra; SARLET, Ingo Wolfgang. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoas com Deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 134.

prevalência da lei, típica do estado constitucional de matriz liberal”.¹²¹

A igualdade formal, tracejada no âmbito da generalização e ampliação dos direitos para outros setores da população, preconizava a disponibilização do mesmo tratamento para todos sem qualquer tipo de discriminação, objetivando-se, assim, dar certa coerência ao discurso jurídico, o qual pregava, conforme Asís, os “[...] derechos como naturales y universales, esto es como pertenecientes a todos los seres humanos [...]”.¹²²

Nesse contexto, a Declaração Universal de 1948¹²³ tracejou em seu artigo oitavo a prevalência da igualdade perante a lei ao destacar que “todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”, ressaltando-se, ainda, a proteção contra qualquer ato discriminatório ou a proibição de tratamentos diferenciados.

Não obstante a obrigatoriedade da observância da igualdade como direito e, por conseguinte, da vedação de atos discriminatórios contra qualquer pessoa, os preceitos formais contidos nos diplomas normativos não afastavam a desigualdade social ou situações de injustiça, isto é, o Direito não caminhava junto à prática social, ao passo que a igualdade somente seria concretizada de fato para grupos sociais determinados.

Hans Kelsen afirma, nesse sentido, que não seria possível conceber esse sentido de igualdade, uma vez que “[...] seria absurdo impor os mesmos deveres e conferir os mesmos direitos a todos os indivíduos sem fazer quaisquer distinções, por exemplo, entre crianças e adultos, são de espírito e doentes mentais, homens e mulheres”.¹²⁴

A proteção formal passou a ser complementada pela igualdade material em virtude da “[...] insuficiência dos limites de sua interpretação”.¹²⁵ A primeira acepção não seria suficiente na medida em que não basta que “o ordenamento jurídico trate todos os cidadãos

¹²¹ SALES, Gabrielle Bezerra; SARLET, Ingo Wolfgang. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 138.

¹²² ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 67.

¹²³ Art. VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

¹²⁴ KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 99.

¹²⁵ CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da UERJ**. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003, p. 75.

isonomicamente, sem quaisquer distinções”¹²⁶, mas deve possibilitar a igualdade fática, material ou substantiva de forma a permitir a “[...] coerência entre o princípio constitucional da igualdade e a política igualitária dos Poderes Públicos que o concretizam”¹²⁷, além de possibilitar o “[...] dever de compensação das desigualdades sociais, econômicas e culturais”.¹²⁸

Não há que se falar, portanto, somente em dar a todos aquilo que possuem direito, indistintamente, pois tal premissa não possui o condão por si só de prover a todos suas reais necessidades, de tal forma que, conforme traceja Raquel Coelho, “A igualdade moral de todos os seres humanos só se transforma em um critério teórico de igualdade prática à medida que disponibiliza recursos para os indivíduos alcançarem seus objetivos legítimos de vida”.¹²⁹

Com efeito, a igualdade perante a lei, outrora festejada quando da mudança do regime ditatorial para o democrático, não é mais suficiente na ordem jurídica constitucional. Se, naquele momento, a igualdade formal constituiu importante propulsor do Estado Democrático de Direito, atualmente necessita ser revista e efetivada por meio de mecanismos que proporcionem a igualdade prática.¹³⁰

Isto é, busca-se concretizar, de fato, a proibição de privilégios e discriminações, tratamento igual em situações desiguais, tratamentos desiguais em situações desiguais e, também, “[...] um tratamento das situações não apenas como existem, mas como devem existir, no sentido, portanto, de uma igualdade através da lei”.¹³¹

¹²⁶ QUARESMA, Regina. Comentários à legislação constitucional aplicável às pessoas portadoras de deficiências. In: TEPERINO, Maria Paula (Coord.). **Comentários à legislação federal aplicável às pessoas portadoras de deficiência**. Rio de Janeiro: Forense, 2001, p. 3.

¹²⁷ CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da UERJ**. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003, p. 75.

¹²⁸ SALES, Gabrielle Bezerra; SARLET, Ingo Wolfgang. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoas com Deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 139.

¹²⁹ CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da UERJ**. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003, p. 75.

¹³⁰ SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha; FREITAS, Raquel Coelho de Freitas. Definindo minorias: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo a conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 95-116, jul./dez. 2017, p. 106.

¹³¹ SALES, Gabrielle Bezerra; SARLET, Ingo Wolfgang. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoas com Deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro:

Considerando-se a impraticabilidade do aspecto formal da igualdade, segundo a qual todos deverão receber, segundo a lei, tratamento parificado, deve-se atentar para a possibilidade de fazer discriminações seletivas e, conseqüentemente, averiguar a sua legitimidade.

A igualdade em seu sentido material, por sua vez, consistente nos ideais de perpetuação da justiça e distribuição igualitária, permite a adoção de tratamento desigual em consonância com a desigualdade da situação em que se encontram determinados grupos de pessoas¹³², mitigando-se, assim, os efeitos negativos daquela circunstância.

Nesse sentido, o Direito abre-se ao sujeito de direitos em sua especificidade, englobando sua complexidade enquanto ser humano. O indivíduo, diferentemente da concepção da igualdade formal, não mais seria visto como ser genérico e abstrato, mas especificado em seu gênero, sua idade, etnia, raça, deficiência, sexo. As novas políticas sociais nascidas no seio da concepção da igualdade substancial têm como alvo o indivíduo especificado.¹³³

Flávia Piovesan, nesta linha de raciocínio, aponta a necessidade da especificação do sujeito de direito, segundo a qual determinados indivíduos ou determinadas violações de direitos devem possuir uma resposta específica e diferenciada, englobando-se as mulheres, os afro-descendentes, pessoas com deficiência, dentre outros grupos denominados de vulneráveis.¹³⁴

Por outro lado, o Comitê dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais, em sua

Editora Processo, 2016, p. 142.

¹³² “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa desigualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as igualdades”. In: SANTOS, Boaventura de Souza apud PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.) **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 50.

¹³³ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 5.

¹³⁴ Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nesta ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Neste cenário, as mulheres, as crianças, as populações afro-descendentes, os migrantes, as pessoas com deficiência, dentre outras categorias vulneráveis, devem ser vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. In: PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.) **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008, p. 49.

Recomendação Geral nº 16¹³⁵, destaca que a igualdade material ou substancial se preocupa com os efeitos concretos de leis, políticas e práticas no sentido de que elas possam reduzir a desvantagem inerente que alguns coletivos vivenciam. Não se concretiza igualdade de fato somente com a previsão de leis e de práticas por meio do direito positivo, mas elas podem, inclusive, falhar em efetivar um tratamento igualitário e se tornar discriminatória, ainda que indiretamente.

Celso Antônio Bandeira de Mello aponta, em se tratando do aspecto substantivo da isonomia, que “a lei erigiu algo em elemento diferencial”, isto é, selecionou “alguns pontos de diferença a que atribuiu relevo para fins de discriminar situações, inculcando a cada qual efeitos jurídicos correlatos e, de conseguinte, desuniformes entre si”.¹³⁶ O princípio da igualdade, segundo o autor, “[...] interdita tratamento desuniforme às pessoas”, dispensando, assim, tratamentos desiguais.¹³⁷

A compatibilidade com a isonomia ocorreria na medida em que e tão somente quando existisse um “[...] vínculo de correção lógica entre a peculiaridade diferencial acolhida por residente no objeto [...]”.¹³⁸ Portanto, caracterizam-se como discriminações jurídicas intoleráveis àquelas realizadas de forma fortuita ou injustificada.

Nesse contexto, existiriam, no Brasil, três dimensões para o princípio da igualdade. A primeira seria a proibição do arbítrio com vedações de discriminações não justificadas. A

¹³⁵ “7. The enjoyment of human rights on the basis of equality between men and women must be understood comprehensively. Guarantees of non-discrimination and equality in international human rights treaties mandate both de facto and de jure equality. De jure (or formal) equality and de facto (or substantive) equality are different but interconnected concepts. Formal equality assumes that equality is achieved if a law or policy treats men and women in a neutral manner. Substantive equality is concerned, in addition, with the effects of laws, policies and practices and with ensuring that they do not maintain, but rather alleviate, the inherent disadvantage that particular groups experience. 8. Substantive equality for men and women will not be achieved simply through the enactment of laws or the adoption of policies that are gender-neutral on their face. In implementing Article 3, States parties should take into account that such laws, policies and practice can fail to address or even perpetuate inequality between men and women, because they do not take account of existing economic, social and cultural inequalities, particularly those experienced by women Committee on Economic, Social and Cultural Rights.” In: General Comment nº 16. Article 3: the equal right of men and women to the enjoyment of all economic, social and cultural rights. Disponível em: <<http://hrlibrary.umn.edu/gencomm/escgencom16.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

¹³⁶ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 13.

¹³⁷ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 12.

¹³⁸ “[...] as discriminações são recebidas como *compatíveis com a cláusula igualitária apenas e tão-somente quando existe um vínculo de correlação lógica* entre a peculiaridade diferencial acolhida por residente no objeto, e a desigualdade de tratamento em função dela conferida, *desde que tal correlação não seja incompatível com interesses prestigiados na Constituição*”. In: MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 12.

segunda consistiria na proibição de discriminações essencialmente subjetivas e, por fim, o tratamento diferenciado para fins de compensar uma desigualdade de oportunidades.¹³⁹

Celso Antônio Bandeira de Mello destaca que o reconhecimento de diferenciações sem a quebra da isonomia deve pontuar três questões principais: analisar o critério tomado como discriminatório, verificar se existe uma justificação racional e lógica para tanto e, por fim, ponderar a compatibilidade desta motivação com a ordem jurídica constitucional.

12. Parece-nos que o reconhecimento das diferenciações que não podem ser feitas sem quebra da isonomia se divide em três questões:

- a) a primeira diz com o elemento tomado como fator de desigualação;
- b) a segunda reporta-se à correlação lógica e abstrata existente entre o fator erigido em critério de discrimen e a disparidade estabelecida no tratamento jurídico diversificado;
- c) a terceira atina à consonância desta correlação lógica com os interesses absorvidos no sistema constitucional e destarte juridicizados.

Esclarecendo melhor: tem-se que investigar, de um lado, aquilo que é adotado como critério discriminatório; de outro lado, cumpre verificar se há justificativa racional, isto é, fundamento lógico, para à vista do traço desigualador acolhido, atribuir o específico tratamento jurídico construído em função da desigualdade proclamada. Finalmente, impende analisar se a correlação ou fundamento racional abstratamente existente é, *in concreto*, afinado com os valores prestigiados no sistema normativo constitucional. A dizer: se guarda ou não harmonia com eles.¹⁴⁰

Com efeito, vedam-se tratamentos específicos, vantajosos ou desvantajosos, ao passo que o elemento chave da acepção material da igualdade poderia se alojar na resiliência no sentido de especificar, de forma contínua e conforme a demanda posta, quais tratamentos, inicialmente desuniformes, podem ser considerados legítimos e toleráveis à luz da ordem constitucional.

Nesse sentido, não se pode conceber a efetivação de direitos humanos ou fundamentais, sem a aplicação da igualdade no seu sentido material, bem como a aceitação e

¹³⁹ “Nessa perspectiva, mas considerando a arquitetura constitucional positiva brasileira, já delineada, é possível afirmar que também no Brasil o princípio (e direito) da igualdade abrange pelo menos três dimensões: a proibição do arbítrio, de modo que tanto se encontram vedadas diferenciações destituídas de justificação razoável com base na pauta de valores constitucional, quanto proibido tratamento igual para situações manifestamente desiguais; b) proibição de discriminação, portanto, de diferenciações que tenham por base categorias meramente subjetivas; c) obrigação de tratamento diferenciado com vistas à compensação de uma desigualdade de oportunidades, o que pressupõe a eliminação, pelo poder público, de desigualdades de natureza social, econômica e cultural”. SALES, Gabrielle Bezerra; SARLET, Ingo Wolfgang. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016, p. 141.

¹⁴⁰ MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2012, p. 21-22.

aplicabilidade do direito à diferença, pois o ser humano não pode ser tratado abstratamente nem se pode desconsiderar a sua diversidade.¹⁴¹

Robert Alexy salienta que o dever de tratamento igual e o dever de tratamento desigual implica um ônus argumentativo no sentido de justificar a desigualdade, uma vez que “[...] o enunciado da igualdade não pode exigir a igualdade de todas as características humanas e de todas as condições fáticas nas quais o indivíduo se encontre”.¹⁴²

Portanto, “não é qualquer tratamento desigual de casos substancialmente iguais que é vedado, mas apenas o tratamento arbitrariamente desigual de casos substancialmente iguais”¹⁴³, o que significa dizer que “[...] o enunciado geral de igualdade estabelece um ônus argumentativo para o tratamento desigual”.¹⁴⁴

Sem desconsiderar os ensinamentos delineados pelo jurista alemão, não se trataria propriamente de um tratamento desigual, mas de uma oportunidade justificada para equilibrar condições, vantagens ou desvantagens existentes naturalmente quando se convive e se compartilham experiências em sociedade por meio de pessoas permeadas em suas complexidades.¹⁴⁵

Em seu sentido substantivo, portanto, seria possível conceber a igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados. A primeira¹⁴⁶ estatui que todos devem partir do mesmo ponto de partida, eliminando-se os obstáculos para que possam competir em igualdade de condições. Deve-se, portanto, disponibilizar os mesmos pesos e medidas para todos os envolvidos para que se possa haver o equilíbrio da competição ou da participação.

Para tanto, a fim de que haja ampla acessibilidade no que diz respeito à igualdade de direitos, isto é, garantir tratamento igualitário observando-se a diferenciação das estruturas sociais, o conceito de oportunidades não deve ser taxativo, mas deve possibilitar sua

¹⁴¹ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 69.

¹⁴² ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 397.

¹⁴³ ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 403.

¹⁴⁴ ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008, p. 409.

¹⁴⁵ “En todo caso el tratamiento estándar de la igualdad implica asumir que el trato igual está em línea de principio justificado y no así el trato diferente. En efecto, la idea de igualdad más extendida y aceptada es la que la identifica com el trato igual generalizado, com la igualdad formal. Así, para que se acepte un trato diferente deben aportarse razones y esto no ocurre com el trato igual”. In: ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 68.

¹⁴⁶ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 63.

adequação a moldura social correspondente.¹⁴⁷ Nesse sentido, pode-se afirmar que as oportunidades deverão ser avaliadas conforme “[...] la estructura social que otorga o quita posibilidades a los individuos en situaciones relevantes”.¹⁴⁸

Já a igualdade de resultados emprega medidas concretas para satisfazer certos aspectos da competição, necessidades ou exigências de pessoas ou grupos de pessoas. Cuida-se, segundo aponta Asís, de medidas de ações positivas, por exemplo.¹⁴⁹

Numa visão contemporânea, levando-se em consideração que os seres humanos são diferentes e se encontram em situações distintas, a igualdade teria sua ressignificação a partir da diferença, vinculando-se, nessa linha, ao direito à diferença e ao direito de ser diferente.¹⁵⁰

Segundo Priscylla Jôca e Luciana Nóbrega, o direito à diferença surge “como um redimensionamento do direito à igualdade” no sentido de que, uma vez sendo este reconhecido como “[...] inerente a autonomia, e ao reconhecimento e autodesenvolvimento da identidade [...]”, deve-se, na sequência, “[...] propiciar igualdade de condições quando as diferenças provocam uma posição de inferioridade em relação ao ‘outro’”.¹⁵¹

A igualdade como diferença apresenta duas bifurcações: a diferenciação negativa e a diferenciação positiva. A primeira busca apontar quais traços ou situações seriam irrelevantes para justificar o tratamento diferenciado¹⁵², isto é, implicaria na destinação de trato igualitário para situação não idêntica ou, mesmo, do mandamento da igualdade como não discriminação.¹⁵³

A discriminação positiva, por sua vez, consiste em identificar quais traços ou situações que seriam relevantes para justificar possível tratamento distinto¹⁵⁴, compondo, assim, o que se denomina como função promocional e função redistributiva característicos de uma

¹⁴⁷ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 64.

¹⁴⁸ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 65.

¹⁴⁹ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 63.

¹⁵⁰ ROIG, Rafael de Asís. La igualdad en el discurso de los derechos. In: LOPÉZ GARCÍA, J.A.; ALBERTO DEL REAL, J. (eds.). **Los derechos: entre la ética, el poder y el derecho**. Madrid: Dykinson, 2000, p. 156.

¹⁵¹ NÓBREGA, Luciana Nogueira; JOCA, Priscylla. Direito das minorias à luz do direito fundamental à igualdade. Unichristus. **Centro Universitário Christus**. Disponível em: <<http://www.fchristus.com.br/downloads/Grupos%20de%20Estudo/artigo%20CONPEDI%202009.2%20versao%20Christus.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

¹⁵² ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 69.

¹⁵³ ROIG, Rafael de Asís. La igualdad en el discurso de los derechos. In: LOPÉZ GARCÍA, J.A.; ALBERTO DEL REAL, J. (eds.). **Los derechos: entre la ética, el poder y el derecho**. Madrid: Dykinson, 2000, p. 157.

¹⁵⁴ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 69.

organização jurídico-política.¹⁵⁵

Com efeito, a destinação de tratamentos diferenciados para pessoas ou para grupos de pessoas deve possuir uma justificação lógica. Nessa linha de intelecção, em conformidade com os ensinamentos de Asís, a discriminação seria compreendida “[...] como una situación o un trato diferente que no encuentra justificación alguna o cuya posible justificación decae por la existencia de argumentos superiores”.¹⁵⁶

Considerando-se a relevância do discurso justificatório, o autor aponta dois argumentos utilizados especialmente para os chamados grupos vulneráveis aptos a fundamentar tratos diferenciados: o argumento da situação e o argumento da identidade. O primeiro destaca o valor da pessoa com deficiência, principalmente, no sentido de afirmação da dignidade humana, além de atentar para a situação em que se encontraria. Já o argumento da identidade ressalta o valor do grupo apelando normalmente para a diversidade considerando-se as características que identificam uma pessoa ou um grupo, a exemplo da Comunidade Surda.¹⁵⁷

Dessa forma, conforme ressalta Raquel Coelho, tem-se “[...] o difícil reconhecimento de qual igualdade ou desigualdade podem ser justificadas na sociedade, tanto no âmbito jurídico, quanto político”.¹⁵⁸

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência trata primeiramente da igualdade e da não discriminação em seu artigo segundo¹⁵⁹ quando define e

¹⁵⁵ ROIG, Rafael de Asís. La igualdad en el discurso de los derechos. In: LOPÉZ GARCÍA, J.A.; ALBERTO DEL REAL, J. (eds.). **Los derechos: entre la ética, el poder y el derecho**. Madrid: Dykinson, 2000, p. 157.

¹⁵⁶ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 69.

¹⁵⁷ “El argumento (enfoque o perspectiva) de la situación, como apunté al comienzo, parte de la afirmación del valor de las personas (normalmente apelando a la dignidad humana), y presta atención a las circunstancias en las que se encuentran. Estas circunstancias pueden ser descritas en términos de discriminación dependiendo de la relevancia o no de la diferencia. Así, en el ámbito de los derechos, se produce discriminación cuando esas circunstancias conllevan la insatisfacción de los derechos. El argumento (enfoque o perspectiva) de la identidad, como también vimos, parte del valor del grupo (normalmente apelando a la diversidad), y presta atención a los rasgos que sirven para identificar a una persona o a un grupo. Desde estos rasgos se pueden producir situaciones de discriminación cuando no se satisfacen derechos por motivos de esos rasgos o cuando no se reconocen derechos específicos por el desconocimiento de esos rasgos”. In: ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 70.

¹⁵⁸ CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da UERJ**. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003, p. 74.

¹⁵⁹ “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.

delimita o que seria discriminação em razão da deficiência, incluindo-se, dentre os elementos citados, a negativa de adaptações razoáveis como atos de discriminação. Segue, nessa linha, elevando, em seu artigo terceiro¹⁶⁰, a não discriminação, o respeito pela diferença, a aceitação deste coletivo como parte da diversidade humana e a igualdade de oportunidades como princípios basilares deste diploma normativo.

A igualdade e a não discriminação ganham destaque no artigo quinto¹⁶¹, o qual determina a igual proteção e igual benefício da lei para todas as pessoas, igual proteção contra a discriminação em razão da deficiência, a garantia de oferta de adaptações razoáveis e o reconhecimento de medidas específicas para se alcançar a efetiva igualdade como não discriminatória.

Nesse contexto, o mandamento da não discriminação e o princípio da igualdade consistem em elementos essenciais e fundamentais à própria compreensão do paradigma de direitos humanos, estando intrinsecamente relacionados. Extrai-se, assim, da igualdade a proibição de tratamentos diferenciados perpetrados de forma arbitrária ou injustificada, obstando-se, ao final, o gozo de um direito.

O mandamento da não discriminação, por sua vez, é definido, nos termos adotados pela maioria dos documentos internacionais, como todo ato de distinção, exclusão, restrição ou preferência, cujo efeito resulte na anulação ou prejudique o reconhecimento, o usufruto e o exercício dos direitos humanos de forma igualitária nas esferas políticas, econômica, social ou cultural ou qualquer outro âmbito.¹⁶²

Discriminar¹⁶³ significa excluir, negar ou restringir injustificadamente o gozo de

¹⁶⁰ Os princípios da presente Convenção são: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre homem e mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

¹⁶¹ 1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei. 2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo. 3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida. 4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.

¹⁶² SHELTON, Dinah. Prohibición de Discriminación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. In: **Portal de Revistas Académicas de la Universidad del Chile**. Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/13488/13756>>. Acesso em 13 mar. 2018.

¹⁶³ SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha; FREITAS, Raquel Coelho de Freitas. Definindo minorias: desafios,

direitos, liberdades fundamentais ou dignidade em sentido amplo em virtude de pertencer a grupos diferentes dos denominados normais ou dominantes. Implica, nesse sentido, afastar-se do mandamento da igualdade e dos valores democráticos e de cidadania propriamente ditos.¹⁶⁴

Bobbio aponta que um tratamento discriminatório decorre justamente em virtude da diferença existente entre os homens, partindo da formulação de um juízo axiológico, no qual se destinam caracteres binários de classificação de determinados grupos.¹⁶⁵ Brito Filho afirma que esta poderia ser definida como resultante de um contexto de subordinação instalada entre um sujeito ativo e um sujeito passivo.¹⁶⁶

Joaquim Barbosa, por sua vez, ensina que “[...] a discriminação constitui a valorização generalizada e definitiva de diferenças, reais ou imaginárias, em benefício de quem a pratica, não raro como meio de justificar um privilégio”.¹⁶⁷

Em relação aos diplomas de proteção das pessoas com deficiência, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, aprovada na ordem doméstica por meio do Decreto nº 3.956/2001, define a discriminação praticada contra este grupo de pessoas como toda diferenciação que tenha como finalidade impedir o reconhecimento e exercício dos seus direitos humanos e liberdades fundamentais.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o

tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo a conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 95-116, jul./dez. 2017, p. 103.

¹⁶⁴ MORENO, Jamile Coelho. Conceito de minorias e discriminação. **Revista USCS de Direito**, São Caetano do Sul, ano X, n. 17, p. 141-156, jul./dez. 2009, p. 144.

¹⁶⁵ “Num primeiro momento, a discriminação se funda num mero juízo de fato, isto é, na constatação da diversidade entre homem e homem, entre grupo e grupo. Num juízo de fato deste gênero, não há nada reprovável: os homens são de fato diferentes entre si. Da constatação de que os homens são desiguais, ainda decorre um juízo discriminante. O juízo discriminante necessita de um juízo ulterior, desta vez não mais de fato, mas de valor: ou seja, necessita que, dos grupos diversos, um seja considerado bom e o outro mau, ou que um seja considerado civilizado e o outro bárbaro, um superior (em dotes intelectuais, em virtudes morais, etc.) e o outro inferior. Um juízo desse tipo introduz um critério de distinção não mais factual, mas valorativo”. In: BOBBIO, Noberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Unesp, 2002, p. 108-109.

¹⁶⁶BRITO FILHO, José Claudio Monteiro. **Direitos humanos, cidadania, trabalho**. José Claudio Monteiro de Brito Filho: Belém, 2004, p. 14-15.

¹⁶⁷ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 18.

reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.¹⁶⁸

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência aponta como discriminatório qualquer restrição que, lastreada na deficiência, impeça o reconhecimento e exercício, em igualdade de oportunidades, de direitos humanos e liberdades fundamentais em qualquer âmbito da sociedade, englobando, também, a negativa de adaptações razoáveis.

Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;¹⁶⁹

A Lei Brasileira de Inclusão estatui que toda pessoa com deficiência não sofrerá qualquer tipo de discriminação, isto é, não poderá ser restringido, por ação ou omissão, o reconhecimento e exercício de direitos e liberdades em virtude da deficiência nem poderá ser negado adaptações razoáveis e tecnologias assistivas.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se 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.¹⁷⁰

De certa forma, a discriminação constitui um problema existente desde os primórdios da humanidade, sendo possível vivenciar vários tipos de tratamentos discriminatórios, presumindo-se que, em certo grau e medida, todos já passaram por episódios discriminatórios.¹⁷¹

¹⁶⁸ BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 29 jan. 2001.

¹⁶⁹ BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

¹⁷⁰ BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

¹⁷¹ “A discriminação, por uma ou outra forma, sempre foi um problema, desde o início da humanidade. A

Nesse sentido, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais elencou rol de natureza meramente exemplificativa de motivos e condutas proibidas, as quais mesmo que praticadas de forma indireta serão consideradas discriminatórias. Esta lista é composta pela proibição de tratamentos discriminatórios por motivo de “raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação”.¹⁷²

Com efeito, deve-se investigar se determinada prática ou política pública possui natureza ou caráter discriminatório. Para tanto, deve-se atentar para as minúcias da discriminação propriamente dita, uma vez que nem todo tratamento diferente poderá ser caracterizado como discriminatório.

Nessa linha, abordam-se alguns tipos de discriminação, especialmente, a discriminação direta, a discriminação indireta, a discriminação na aplicação da lei, a discriminação de fato, a discriminação sistêmica e a discriminação múltipla.

A **discriminação direta** é aquela na qual a vítima é tratada de forma desigual, menos favorável, em virtude de um fator que a diferencie da maioria dominante. É para este tipo específico de discriminação que “[...] as normas constitucionais e infraconstitucionais antidiscriminatórias prioritariamente se endereçam”.¹⁷³

Segundo o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Observação Geral nº 20, esta ocorrerá quando houver tratamento desigual ou menos favorável entre indivíduos em situações similares em razão de uma das proibições de discriminação. Se não existir uma

discriminação tem ocorrido contra os povos indígenas e as minorias em toda a parte, desde as florestas do Equador às ilhas do Japão, contra os aborígenes, os Roma, os judeus, assim como contra as pessoas de pele escura. Acontece contra trabalhadores migrantes, refugiados e requerentes de asilo. Ocorre contra crianças que são intimidadas ou abusadas, contra mulheres tratadas como seres humanos com menos valor, contra pessoas infetadas pelo VIH/SIDA e contra aqueles com incapacidades físicas ou psicológicas ou devido à sua orientação sexual. Pode encontrar-se até na nossa língua, através da qual, intencionalmente ou não, por vezes, nos demarcamos em relação aos outros. A discriminação aparece de muitas maneiras e pode-se presumir que todos já tenham sido afetados por esta em diferentes níveis”. In: MOREIRA, Vital; GOMES, Carla Marcelino (Coord.). Compreender os Direitos Humanos: manual de educação para os direitos humanos. In: **Universidade de Coimbra**. Disponível em: < http://www.fd.uc.pt/igc/manual/pdfs/manual_completo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

¹⁷² [...] 2.Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a garantir que os direitos nele enunciados e exercerão em discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação. In: BRASIL. **Decreto nº 591**, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

¹⁷³ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 18.

situação similar, quando o ato se justificar numa das vedações de tratamento díspare.¹⁷⁴

A **discriminação indireta** ocorrerá quando uma política pública, um ato normativo ou uma prática aparentemente neutra, não discriminatória, trazer um impacto desproporcional para certas pessoas ou grupo social.

O *leading case* para a construção da teoria da discriminação indireta ou discriminação por impacto desproporcional se originou nos EUA no caso *Griggs v. Duke Power Co.* em 1970. Neste, empregados negros foram indiretamente discriminados quando a empresa, a fim de promoção funcional de seus trabalhadores, com a conseqüente melhoria da remuneração, passou a exigir aprovação em testes de inteligência. Tal exigência, embora neutra e, de certa forma, legítima, apenas beneficiou trabalhadores brancos, os quais tiveram melhores oportunidades de educação do que os empregados negros que vivenciaram a segregação racial por força de lei, além de serem obrigados a frequentar escolas de baixa qualidade.¹⁷⁵

Todos esses fatores, desconsiderados quando da implementação do teste, violavam o princípio da igualdade, razão pela qual a Corte Suprema dos EUA decidiu em favor dos sujeitos discriminados, determinando, ainda, que os testes devem possuir nexos de causalidade com a performance do empregado.¹⁷⁶

Portanto, a grande dificuldade de se identificar este tipo de discriminação se dá justamente porque lhe falta intencionalidade direta de desigualar ou prejudicar, encontrando, muitas vezes, chancela na ordem jurídica. Ademais, não se destina especificamente a uma pessoa ou grupo, razão pela qual pode passar despercebida e, assim, sem destinar-lhe o tratamento necessário para sua mitigação.

Joaquim Barbosa frisa que esta “[...] seria a forma mais perversa de discriminação, eis que dissimulada, quase invisível, raramente abordada pelos Compêndios de Direito [...]”¹⁷⁷, os quais tratariam apenas do conceito de igualdade perante a lei sem, contudo, atentar para “[...] o fato de que muitas vezes a desigualdade advém da própria lei, do impacto

¹⁷⁴ NACIONES UNIDAS. **Observación general n. 20.** La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/E.C.12.GC.20_sp.doc>. Acesso em: 28 jan. 2019.

¹⁷⁵ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 24-26.

¹⁷⁶ GRIGGS v. Duke Power Co. Law case. Encyclopædia Britannica. Disponível em: <<https://www.britannica.com/event/Griggs-v-Duke-Power-Co>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

¹⁷⁷ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 23.

desproporcional que os seus comandos normativos pode ter sobre certas pessoas ou grupos sociais”.¹⁷⁸

A **discriminação na aplicação da lei**, segundo Joaquim Barbosa, nascerá após a análise dos resultados obtidos com a aplicação da norma propriamente dita. Nesse sentido, a discriminação existirá ou não após a constatação prática por meio da verificação de dados empíricos, dos quais se extrairá se determinada pessoa ou grupo social foi exageradamente beneficiado em detrimento de outro ou mesmo, de certa forma, excluído daquele círculo.¹⁷⁹

Configura-se hipótese de **discriminação de fato** quando se verifica a indiferença das autoridades públicas em relação a grupos sociais marginalizados. No que diz respeito a este tipo de tratamento desigual, o Ministro da Corte Suprema brasileira aponta que normalmente se opta pela adoção do princípio da igualdade sem ressignificá-lo à luz das especificidades dos grupos minoritários, de tal forma que as políticas públicas reproduziriam condutas já arraigadas de forma sistêmica e histórica.¹⁸⁰

A **discriminação sistêmica** se configura quando o tratamento desigual sofrido por certa pessoa ou grupo possui raízes históricas na sociedade, implicando, via de consequência, em discriminação indireta ou não questionada. Nos termos da Observação Geral nº 20 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, esta “[...] puede consistir en normas legales, políticas, prácticas o actitudes culturales predominantes en el sector público o privado que generan desventajas comparativas para algunos grupos y privilegios para otros”.¹⁸¹

Por fim, a **discriminação múltipla** se caracteriza quando uma pessoa sofre tratamento desfavorável em virtude de mais de um dos motivos proibidos listados no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.¹⁸² Uma mulher com deficiência ou um indígena com deficiência são exemplos de pessoas que podem vir a sofrer este tipo de discriminação.

¹⁷⁸ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 23.

¹⁷⁹ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 26-29.

¹⁸⁰ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 29-31.

¹⁸¹ NACIONES UNIDAS. **Observación general n. 20**. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/E.C.12.GC.20_sp.doc>. Acesso em: 28 jan. 2019.

¹⁸² NACIONES UNIDAS. **Observación general n. 20**. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/E.C.12.GC.20_sp.doc>. Acesso em: 28 jan. 2019.

Todavía, cabe ressaltar que não se trata somente de uma forma acumulada de vulnerabilidades propriamente ditas que ensejam, por sua vez, tratamentos discriminatórios, mas consiste, sobretudo, nos termos delineados por Bregaglio¹⁸³, numa forma especial de discriminação, tendo em vista que se reúnem numa pessoa características específicas.

Com efeito, o tratamento discriminatório propriamente dito se configuraria quando desprovido de justificação razoável, proporcionalidade, seja prejudicial ou desfavorável para a pessoa ou grupo ou, ainda, quando lastreado em um dos motivos proibidos.

Deve-se, neste ponto, indagar se, em primeiro lugar, as omissões seriam legítimas e compatíveis com a natureza dos direitos a ser protegidos, em segundo lugar, se o fim o perseguido consiste no bem estar geral no contexto de uma sociedade democrática, se a conduta seria proporcional e razoável, além de que, na falta de recursos, deve ser comprovado que foi realizado um esforço significativo para acabar com o tratamento discriminatório.¹⁸⁴

Dinah Shelton frisa que, nessa linha de intelecção, “[...] no todo trato diferenciado equivale a discriminación, sino sólo el que no es razonable, es injustificado y perjudicial para la persona”.¹⁸⁵ Somente deve se rechaçar, assim, “[...] las clasificaciones fundamentadas en supuestas características de grupo o las estereotipadas no están permitidas”.¹⁸⁶

Nesse contexto, permite-se a realização de **discriminações positivas**, as quais possuem caráter reparador, objetivando, segundo Joaquim Barbosa, “[...] corrigir uma situação de desigualdade historicamente comprovada [...]”¹⁸⁷, possuindo natureza temporária e metas sociais a serem atingidas.

A título exemplificativo, a Convenção de Guatemala aponta que não constitui tratamento discriminatório para com as pessoas com deficiência a diferenciação ou

¹⁸³ BREGAGLÍO, Renata. **No discriminación:** accesibilidad y ajustes razonables. Diplomatura de estudio en discapacidad. Pontificia Universidad Católica de Perú, 2017, p. 08.

¹⁸⁴ NACIONES UNIDAS. **Observación general n. 20.** La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/E.C.12.GC.20_sp.doc>. Acesso em: 28 jan. 2019.

¹⁸⁵ SHELTON, Dinah. Prohibición de Discriminación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. In: **Portal de Revistas Académicas de la Universidad del Chile.** Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/13488/13756>>. Acesso em 13 mar. 2018.

¹⁸⁶ SHELTON, Dinah. Prohibición de Discriminación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. In: **Portal de Revistas Académicas de la Universidad del Chile.** Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/13488/13756>>. Acesso em 13 mar. 2018.

¹⁸⁷ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 22.

preferência que não limite em si mesma “o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência”. Complementa, ainda, aduzindo que se a legislação interna prevê “declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação”.¹⁸⁸

Considerando-se, assim, primeiramente, a evolução histórica dos conceitos de deficiência e, por consequência, dos diversos tratamentos destinados a este grupo de pessoas, historicamente discriminado pela maioria dominante de pessoas sem deficiência, é possível admitir *a priori* tratamento desigual a fim de equilibrar oportunidades de reconhecimento, gozo, usufruto e exercícios de direitos. De acordo com os ensinamentos de Mantoan, “[...] só se permitem diferenciações com base na deficiência para permitir o acesso das pessoas com deficiências aos seus direitos, e não para negar-lhes o exercício deles”.¹⁸⁹

Seria possível, portanto, a fim de se combater a discriminação, notadamente em relação às pessoas com deficiência, a adoção de medidas de proteção, tais como a acessibilidade, o desenho universal, as adaptações razoáveis e as ações afirmativas, os quais acabam por concretizar o próprio mandamento da não discriminação como o da igualdade¹⁹⁰.

As adaptações razoáveis, por sua vez, constituiriam instrumentos concretos de aplicação da isonomia em seu aspecto substantivo na medida em que consistiriam numa justificativa racional e lógica, cuja finalidade proporciona equilíbrio para uma situação de desigualdade ou de discriminação indireta, além de guardar harmonia com os preceitos constitucionais em virtude de sua expressa previsão na Convenção Internacional da ONU e no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme complementa Asís, a adaptação razoável e o desenho universal, os quais fazem parte da acessibilidade universal, configuram parte do

¹⁸⁸ “[...] b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.” In: BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 29 jan. 2001.

¹⁸⁹ MANTOAN, Maria Tereza Égler. O direito à diferença na igualdade de direitos. **Bengala Legal**. Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/mantoan>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

¹⁹⁰ LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 88.

direito a ter direitos.¹⁹¹

O segundo capítulo deste trabalho abordará as adaptações razoáveis, procedendo-se à sua definição e delimitação de seus elementos interpretativos configuradores, além de salientar como este instrumento jurídico deve ser aplicado, sobretudo, para evitar que sua utilização se torne uma válvula de escape¹⁹² para o descumprimento da obrigação de realizar o desenho universal.

¹⁹¹ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 99.

¹⁹² ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 105.

2. APLICAÇÃO E INTEPRETAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS SEGUNDO A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

No presente capítulo busca-se investigar o desenvolvimento das adaptações razoáveis como instrumento apto a fomentar um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência, especialmente, para a educação de surdos.

Para tanto, objetiva-se alcançar três metas primordiais.

A primeira consiste em delimitar a definição do que seriam ajustes ou adaptações razoáveis à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, também denominado Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Nesse sentido, para que seja possível conhecer este instrumento jurídico criado para proporcionar, sobretudo, acessibilidade em hipóteses específicas, devem-se esclarecer alguns conceitos chaves que também englobam a acessibilidade em sentido integral¹⁹³, a saber: o desenho universal, as medidas de acessibilidade em geral, as adaptações razoáveis e as ações afirmativas.

Não obstante sejam instrumentos que visam possibilitar a acessibilidade, especialmente, de pessoas com deficiência, frisa-se, em primeiro lugar, que não há óbice para a sua utilização por aqueles que não possuem deficiências, mas que diante de situações transitórias, necessitem de um ajuste a fim de não serem excluídos de um determinado contexto, como estudantes em defasagem no sistema escolar, por exemplo. Nesse passo, ao oportunizar e ampliar à acessibilidade para todos, concretiza-se a igualdade substancial, dando-se margem para uma “cultura colaborativa”¹⁹⁴ entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

Em segundo lugar, cada uma dessas ferramentas possui uma aplicação específica com requisitos e procedimentos próprios, razão pela qual no primeiro tópico deste capítulo, busca-se proceder à diferenciação de cada uma delas, debruçando-se, especificamente, sobre as adaptações razoáveis e, posteriormente, no capítulo terceiro, na sua aplicação no modelo de

¹⁹³ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 179.

¹⁹⁴ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 186.

educação inclusiva para surdos.

O próximo passo consiste em investigar os elementos configuradores dos ajustes razoáveis. Para desenvolver este raciocínio jurídico, partindo-se da definição apontada na CDPCD e da LBI, busca-se compreender o sentido do que seria o “razoável” da adaptação e o que caracterizaria a “carga indevida e desproporcional”.

A terceira meta será alcançada por meio do estudo e da pesquisa dos referenciais de Rafael de Asís Roig, Leticia de Campos Velho Martel e Luiz Cayo Pérez Bueno acerca das adaptações razoáveis. Neste tópico, objetiva-se apresentar o procedimento hermenêutico para a aplicação das adaptações razoáveis, a fim de justificar racional e logicamente a utilização deste instrumento jurídico como medida de concretização dos mandamentos da não discriminação e da igualdade em seu sentido substantivo.

Nesse sentido, entende-se que, à luz da discussão apresentada no primeiro capítulo, que a acomodação razoável, não obstante se caracterizar, *a priori*, como discriminatória, ao ser justificada analiticamente dentro dos limites conceituais de sua própria definição (razoabilidade da acomodação e não assunção de carga indevida e desproporcional) afastaria a intencionalidade da discriminação negativa, podendo, assim, ser endossada pela ordem jurídica constitucional como concretização do mandamento da igualdade e, por consequência, da própria proteção dos direitos humanos, estando, por fim, em consonância com o modelo de direitos humanos.

As adaptações razoáveis quando bem delineadas e estruturadas funcionam como meio prático para a concretização da igualdade substancial, ao promover iguais oportunidades e condições para todos num contexto de inclusão generalizada, e do mandamento da não discriminação. Constitui, nessa linha, em medida jurídica apta a possibilitar o acesso à educação inclusiva, sem, com isso, desvirtuar o escopo primordial para o qual foi idealizada nem ser utilizada como substitutiva do desenho universal.

2.1. Acessibilidade, desenho universal, adaptação razoável e ações afirmativas: conceitos similares ou que possuem diferentes significados?

Para conhecer e delimitar os limites da aplicação da adaptação razoável, apresenta-se, no presente tópico, a diferença entre a acessibilidade, desenho universal, adaptação ou ajuste

razoável e ações afirmativas, uma vez que, inobstante se tratar de mecanismos que efetivam o direito à acessibilidade, não são conceitos sinônimos, possuindo cada um aplicabilidade diferenciada.

Em primeiro lugar, a **acessibilidade** corresponde a adoção de medidas aptas a eliminar todas as barreiras sociais, objetivando o acesso de pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades, “[...] às condições necessárias para a plena e independente fruição de suas potencialidades e do convívio social”¹⁹⁵. Sua necessária aplicação se justifica, assim, em três grandes direitos, conforme aponta Asís; o da vida independente, a participação na vida social e a igualdade de oportunidades, servindo, este último, como a fundamentação destas medidas.¹⁹⁶

O acesso garantido por essas medidas não se restringem aos espaços físicos ou da adequação da estrutura arquitetônica¹⁹⁷, perfectibilizando-se somente com a construção de rampas de acesso ou da adoção de Braille em portas e elevadores. Estas medidas propostas nos termos da Convenção Internacional da ONU perpassam o conservadorismo existente derivado do modelo médico, englobando outras barreiras além das físicas, como ao transporte, a informação e a comunicação, bem como outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público.¹⁹⁸

A CDPCD propõe algumas medidas gerais que devem ser adotadas pelos Estados

¹⁹⁵ BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença (et. al). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 177.

¹⁹⁶ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 101-102.

¹⁹⁷ “A acessibilidade relaciona-se a fatores vários – que incluem as questões afetas à acessibilidade arquitetônica, mas a ela não se limitam. Destarte, a acessibilidade demanda a análise de caracteres associados não apenas às questões arquitetônicas e urbanísticas, mas também a quesitos comunicacionais, informacionais, dentre outros.[...]” In: ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 181.

¹⁹⁸ [...] 1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho; b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência. In: BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

Partes para atingir o desiderato primordial de garantir a concretização da acessibilidade para pessoas com deficiência, a saber: implementação de normas e diretrizes mínimas para acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público, assegurar que entidades privadas abertas ao público levem em consideração aspectos relativos de acessibilidade, formação de todos os atores envolvidos, sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão, oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, promover outras formas apropriadas de assistência para possibilitar o acesso à informação, promover o acesso a novos sistemas e tecnologias e promover o desenvolvimento de tecnologias que se tornem acessíveis a custo mínimo.¹⁹⁹

A Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), prevê, a luz da Convenção da ONU, conceitos-chaves para estruturar o arcabouço de direitos das pessoas com deficiência.

Segundo o artigo 3º, inciso I, da LBI, acessibilidade consistiria na “[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação [...]” por pessoas com deficiência ou de mobilidade reduzida, abrangendo, também, o uso de “[...] sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo [...]”, podendo estar situados nas zonas urbanas ou rurais.²⁰⁰

As barreiras, por sua vez, constituem, conforme artigo 3º, inciso IV, da LBI, “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação

¹⁹⁹ “2.Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para: a) Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público; b) Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência; c) Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam; d) Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em braille e em formatos de fácil leitura e compreensão; e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público; f) Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações; g) Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet; h) Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo.” In: BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

²⁰⁰ BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 jan. 2019.

social da pessoa [...]”, além de impedir “[...] o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]”, classificando-as em barreiras urbanísticas (alínea “a”), arquitetônicas (alínea “b”), nos transportes (alínea “c”), nas comunicações (alínea “d”), atitudinais (alínea “e”) e tecnológicas (alínea “f”).²⁰¹

Nesse contexto, Sasaki aponta seis dimensões da acessibilidade, a saber: a arquitetônica, correspondente à inexistência de barreiras físicas; a comunicacional, referente à ausência de impedimentos de comunicação entre pessoas; a metodológica consistentes na ausência de barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, por exemplo; a instrumental, relativa à liberdade de utilização de instrumentos ou ferramentas; a programática em relação à retirada de barreiras camufladas em políticas públicas, legislações, ou outros tipos de práticas; e a atitudinal no que diz respeito à vedação de discriminação ou preconceitos enraizados na sociedade em relação às pessoas com deficiência.²⁰²

Portanto, deve-se ter em mente, após o advento do modelo social plasmado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, bem como na Lei Brasileira de Inclusão, a acessibilidade em sentido amplo, levantando-se pré-conceitos enraizados no que diz respeito ao acesso de pessoas com deficiência à sociedade como um todo.²⁰³

²⁰¹ V - barreiras: [...] classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; In: BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 jan. 2019.

²⁰² SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

²⁰³ “A compreensão das relações entre a deficiência e o meio em que ela está inserida teve ao menos três consequências importantes para o conceito de acessibilidade. Em primeiro lugar, o déficit de acesso que a acessibilidade pretende transpor passa a integrar o próprio conceito de deficiência. Ou seja, a deficiência não é propriamente uma característica médica, mas sim a condição social produzida pelo déficit de acesso aos direitos e bens sociais que esses indivíduos enfrentam, considerando a sociedade tal como está organizada. Em segundo, a realocação da responsabilidade por esse déficit – antes imputado somente à pessoa com deficiência, em razão de sua condição médica, e agora dirigido à própria sociedade – transforma também, por consequência, o conceito de acessibilidade. A ajuda benevolente da sociedade dá lugar, assim, a um conceito de acessibilidade baseado na sua responsabilidade pela implementação de um conjunto de soluções capazes de integrar toda a variedade de pessoas e suprir essa falha histórica de acesso. Por fim, e em terceiro lugar, a mudança no paradigma da deficiência – que retirou o foco do debate dos traços distintivos associados à deficiência para concentrá-lo nas

Ter direito à acessibilidade compreende, assim, a garantia, em igualdade de oportunidades, de gozo e fruição de todos os ambientes, além do arquitetônico, eliminando-se obstáculos e barreiras impostos, de tal forma a afastar diferenciações injustificadas de serviços, informações, instrumentos, dentre outros, possibilitando, por fim, o exercício de outros direitos.

A acessibilidade seria, de acordo com Bezerra, “[...] um direito em si mesmo e, também, como um direito meio, sem o qual não é possível, muitas vezes, exercer, com dignidade, autonomia e independência, outros direitos também humanos e fundamentais [...]”.²⁰⁴ Em complementação, Barcellos aponta que a acessibilidade seria “[...] uma pré-condição ao exercício dos demais direitos por parte das pessoas com deficiência”, constituindo-se, assim, “[...] tanto um direito em si quanto um direito instrumental aos outros direitos.”²⁰⁵

Não obstante a acessibilidade possua justificação na igualdade de oportunidades, algumas situações podem fugir ao olhar do intérprete no sentido de que, ainda que garantidas condições paritárias de competição, as medidas, mesmo que acessíveis, tornam-se insuficientes, de modo que o desiderato primordial para o qual foram estabelecidas não se concretiza de fato, na realidade.

Portanto, não se trata somente de oportunizar condições e armas semelhantes, mas reflexionar a igualdade dentro de estruturas sociais, ponderando-se os bens que a maioria disfruta e sua vinculação à vida social. Nesse sentido, falar em acessibilidade implica reconhecer a multiplicidade de seus significados e as diferentes formas de interpretação que podem ser extraídas, implicando, ainda, no reconhecimento de sua adaptabilidade aos contextos sociais que permeiam as vidas das pessoas com deficiência.²⁰⁶

barreiras sociais existentes para esses indivíduos – conduziu à percepção de que o conceito de acessibilidade é muito mais amplo do que o visualizado inicialmente.” In: BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença (et. al). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 176-177.

²⁰⁴ BEZERRA, Rebeca Monte Nunes. Artigo 9º: acessibilidade. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Larissa da Costa; GURGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. (Org.). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SNPD-SDH-PR, 2014, 73.

²⁰⁵ BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença (et. al). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 177.

²⁰⁶ “Como sublinha o texto da Convenção da ONU, a acessibilidade compreende um conjunto multifacetado de medidas, que procuram a um só tempo dar conta da complexidade da vida social em si e do acesso a ela, como também da grande variação individual não só entre as pessoas com deficiência, mas entre as pessoas em geral.

No que diz respeito ao sistema educativo, a Resolução nº 02/2001 do CNE/CEB²⁰⁷, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar acessibilidade aos alunos que tenham ou apresentem necessidades educacionais especiais, englobando, dentro das mudanças recomendadas, o levantamento das barreiras existentes, proporcionando, assim, o amplo acesso do corpo discente ao ambiente escolar, ao projeto político-pedagógico e ao currículo.

Diante disso, as escolas devem atender aos padrões exigidos para adaptar a sua estrutura a fim de efetivar a demanda de acessibilidade de seus alunos em suas variadas dimensões. A Resolução nº 04/2009 do CNE/CEB, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade da educação especial, define, no artigo 2º, parágrafo único, recursos de acessibilidade na educação como aqueles que “[...] asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida [...]”, proporcionando que o aluno utilize os materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, mobiliários, equipamentos e transportes.²⁰⁸

Nessa linha, nos termos ensinados por Sassaki, o sistema educativo deve promover as adaptações para atender às necessidades educacionais de seus alunos, tais como realizar acomodações no espaço físico e arquitetônico da escola, possibilitar o ensino de noções básicas de LIBRAS a fim de poder se comunicar com alunos surdos, contratar intérpretes e/ou professores bilíngues, disponibilizar o ensino de Braille para alunos cegos, uso de letras em

Essa diversidade apresenta desafios para a execução real de medidas de acessibilidade, que não só impõem custos como precisam responder a interesses distintos e por vezes conflitantes”. In: BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença (et. al). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 183.

²⁰⁷ Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. § 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos. § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02**, de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

²⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

tamanhos ampliados.²⁰⁹

Em continuidade, a acessibilidade na escola poderia ser implementada por meio da permissão para a utilização de computadores ou notebooks para alunos com dificuldade de locomoção, a formação e capacitação do corpo estudantil sensibilizando-os para a existência de múltiplas habilidades e inteligências dos alunos, de tal forma a caminhar no sentido de descaracterizar os métodos e as metodologias tradicionais de ensino que não promovem um processo de ensino e aprendizagem acessível.²¹⁰

Ademais, objetivando-se tornar o ambiente escolar mais acessível, no que diz respeito à dimensão instrumental, deve-se possibilitar a adaptação dos métodos e técnicas utilizados no cotidiano escolar, com a aquisição, por exemplo, de livros e materiais em Braille para as bibliotecas e a utilização de legendas em vídeos para facilitar o entendimento dos alunos com dificuldade auditiva ou surdez.²¹¹

Em relação à dimensão programática, Sasaki aponta a revisão dos programas com o levantamento de barreiras invisíveis existentes nos programas adotados pela escola e, por fim, no que se refere à dimensão atitudinal, o autor destaca ponto crucial para a concretização do mandamento da igualdade substancial ao recomendar a implementação da educação para a diversidade, de tal forma a ensinar ao alunado a convivência com o diferente, evitando-se comportamentos discriminatórios e preconceituosos.²¹²

Nesse contexto, nos moldes da Resolução nº 04/2009, o projeto político-pedagógico, adotado pela escola deve promover a acessibilidade para alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação (artigo 4º) prevendo em sua organização a implementação de salas de recursos multifuncionais, matrícula no atendimento educacional especializado (AEE) de alunos matriculados no ensino regular.

Ainda nesse sentido, deve-se estabelecer cronograma de atendimento aos alunos, plano de AEE com a identificação das necessidades educacionais específicas, definindo os recursos

²⁰⁹ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

²¹⁰ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

²¹¹ SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

²¹² SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

necessários e as atividades a serem desenvolvidas, contratando-se professores qualificados para o AEE, além de outros profissionais da educação, como tradutor e intérprete de LIBRAS, e, por fim, formar redes de apoio no âmbito da atuação profissional para maximizar o AEE (artigo 10).²¹³

Com efeito, compreendendo a acessibilidade num contexto mais amplo, esta pode ser concretizada por duas vias: o desenho universal e a adaptação razoável.²¹⁴

Em primeiro lugar, com a finalidade de se garantir acessibilidade, tem-se o **desenho universal**. Este instrumento, nos moldes da CDPCD, significa “[...] a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico”, sem, contudo, excluir “[...] as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias”.²¹⁵ A definição trazida pela LBI reproduz o conceito da Convenção da ONU, incluindo no rol desta ferramenta a utilização dos recursos de tecnologia assistiva.²¹⁶

Com efeito, o desenho universal constitui no conjunto de medidas teóricas, práticas ou aplicadas de combate à discriminação, à marginalização, à segregação e à exclusão das pessoas com deficiência na sociedade, sendo possível, ainda, a sua utilização em prol de outros grupos em situação de vulnerabilidade, mesmo que esta seja temporária.

²¹³ Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

²¹⁴ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 102.

²¹⁵ BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

²¹⁶ Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: [...] II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. In: BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 jan. 2019.

Nesse sentido, as medidas adotadas no que diz respeito a este instrumento são projetadas com parâmetro de universalidade, ainda que previstas para o grupo das pessoas com deficiência. Nessa linha de intelecção, o ferramental relativo ao desenho universal diz respeito às necessidades gerais, sem a utilização de adaptações específicas, de modo a beneficiar a estrutura social de forma ampla.

Tem-se, portanto, que o escopo deste mecanismo consiste em favorecer todas as pessoas e não somente as pessoas com deficiência, razão pela qual sua obrigação “[...] nos les corresponde única y exclusivamente a los poderes públicos, sino a todo aquel que participe en la creación de esos bienes y productos, en la realización de un servicio o en la satisfacción de un derecho”.²¹⁷

Barcellos aponta, nesta linha, que o desenho universal busca “[...] formular canais de acesso ao convívio social que se fundem, desde sua concepção, num paradigma amplo “na maior medida possível” de ser humano, de modo a dar conta da enorme variação individual que existe na sociedade”.²¹⁸ Já Ricardo, Saço e Ferreira salientam que a “[...] proposta de emprego do conceito de DU torna possível a transformação de uma realidade de segregação, de tutela, de paternalismo, para uma realidade de cidadania, de equiparação de oportunidades e de sociedade inclusiva”.²¹⁹

A Universidade da Carolina do Norte, nos EUA, compilou por meio de estudos realizados por arquitetos, engenheiros, designers de produtos e pesquisadores de design ambiental uma lista com sete princípios aplicados ao desenho universal, os quais podem ser utilizados para avaliar desenhos já existentes, guiar o seu desenvolvimento e educar designers e consumidores sobre as características de produtos e ambientes mais utilizáveis.²²⁰

²¹⁷ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 103.

²¹⁸ In: BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença (et. al). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 187.

²¹⁹ RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago/2017, p. 1526.

²²⁰ “The authors, a working group of architects, product designers, engineers and environmental design researchers, collaborated to establish the following Principles of Universal Design to guide a wide range of design disciplines including environments, products, and communications. These seven principles may be applied to evaluate existing designs, guide the design process and educate both designers and consumers about the characteristics of more usable products and environments.” In: THE principles of universal design. **North Carolina University**. Disponível em: <

Esses princípios consistem, primeiramente, no uso equitativo no sentido de que o desenho possa abranger pessoas com diversas habilidades, provendo meios idênticos, quando possível, ou equivalentes, quando não for possível, para todos os usuários, evitando, assim, a segregação ou discriminação de qualquer pessoa que o utilize, tornando-o atraente para todos os usuários.²²¹

O segundo princípio envolve a flexibilidade do uso, isto é, o desenho deve conglobar uma gama variada de preferências e habilidades, de tal forma a possibilitar que o usuário se adapte ao instrumento no seu próprio ritmo.²²² O terceiro dispõe que o uso deve ser simples e intuitivo. O escopo deste princípio seria justamente facilitar o acesso do usuário ao desenho, de modo que possa compreendê-lo independente de sua experiência, conhecimentos, habilidades linguísticas ou nível de concentração.²²³

O quarto princípio aponta que a informação deve ser perceptível de forma efetiva, independentemente das condições do ambiente ou das habilidades sensoriais do sujeito a que se destina.²²⁴ Em quinto lugar, destaca-se o princípio da tolerância ao erro, segundo o qual o desenho deve minimizar consequências perigosas e imprevistas, o que poderia ser

https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

²²¹ **PRINCIPLE ONE: Equitable Use.** The design is useful and marketable to people with diverse abilities. **Guidelines: 1a.** Provide the same means of use for all users: identical whenever possible; equivalent when not. **1b.** Avoid segregating or stigmatizing any users. **1c.** Provisions for privacy, security, and safety should be equally available to all users. **1d.** Make the design appealing to all users. In: THE principles of universal design. **North Carolina University.** Disponível em: <

https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

²²² **PRINCIPLE TWO: Flexibility in Use.** The design accommodates a wide range of individual preferences and abilities. **Guidelines: 2a.** Provide choice in methods of use. **2b.** Accommodate right- or left-handed access and use. **2c.** Facilitate the user's accuracy and precision. **2d.** Provide adaptability to the user's pace. . In: THE principles of universal design. **North Carolina University.** Disponível em: <

https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

²²³ **PRINCIPLE THREE: Simple and Intuitive Use.** Use of the design is easy to understand, regardless of the user's experience, knowledge, language skills, or current concentration level. **Guidelines: 3a.** Eliminate unnecessary complexity. **3b.** Be consistent with user expectations and intuition. **3c.** Accommodate a wide range of literacy and language skills. **3d.** Arrange information consistent with its importance. **3e.** Provide effective prompting and feedback during and after task completion. In: THE principles of universal design. **North Carolina University.** Disponível em: <

https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

²²⁴ **PRINCIPLE FOUR: Perceptible Information.** The design communicates necessary information effectively to the user, regardless of ambient conditions or the user's sensory abilities. **Guidelines: 4a.** Use different modes (pictorial, verbal, tactile) for redundant presentation of essential information. **4b.** Provide adequate contrast between essential information and its surroundings. **4c.** Maximize "legibility" of essential information. **4d.** Differentiate elements in ways that can be described (i.e., make it easy to give instructions or directions). **4e.** Provide compatibility with a variety of techniques or devices used by people with sensory limitations. In: THE principles of universal design. **North Carolina University.** Disponível em: < https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

concretizado, por exemplo, por meio da garantia de segurança contra falhas.²²⁵

O sexto princípio indica que o desenho deve ser desenvolvido levando em consideração pouco ou baixo esforço físico, ao passo que o seu uso deve ser feito de forma eficiente e confortável.²²⁶ Por fim, em sétimo lugar, diz respeito ao tamanho e espaço para alcance e uso. Isto é, o desenho deve ser criado de tal forma que possibilite seu manuseio independentemente do corpo, tamanho, postura ou mobilidade do usuário.²²⁷

Nesse contexto, o desenho universal não pode ser compreendido por meio de único viés de conhecimento, mas deve ser composto por um campo de estudo multidisciplinar na medida em que seu fundamento primordial diz respeito a proporcionar acessibilidade ao grupo humano como um todo, incluindo-se, especialmente, as pessoas com deficiência no contrato social originariamente firmado sem sua participação.²²⁸

Acerca da multidisciplinaridade deste instrumento, cabe ressaltar, num pequeno parêntese, o papel dos avanços da neurociência. Decifrar como o cérebro humano funciona descortina a barreira do aluno padrão e dos métodos tradicionais de ensino, de modo que se compreende o aluno em suas múltiplas habilidades, inteligências, capacidades e limitações.²²⁹

O processo de ensino aprendizagem perpassa a ideia do currículo padronizado, da única resposta possível, englobando atuações dinâmicas e variadas do docente e do discente na construção deste processo e do próprio currículo escolar. O desenho universal enfrenta,

²²⁵ **PRINCIPLE FIVE: Tolerance for Error.** The design minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions. **Guidelines: 5a.** Arrange elements to minimize hazards and errors: most used elements, most accessible; hazardous elements eliminated, isolated, or shielded. **5b.** Provide warnings of hazards and errors. **5c.** Provide fail safe features. **5d.** Discourage unconscious action in tasks that require vigilance. In: THE principles of universal design. **North Carolina University.** Disponível em: < https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

²²⁶ **PRINCIPLE SIX: Low Physical Effort.** The design can be used efficiently and comfortably and with a minimum of fatigue. **Guidelines: 6a.** Allow user to maintain a neutral body position. **6b.** Use reasonable operating forces. **6c.** Minimize repetitive actions. **6d.** Minimize sustained physical effort. In: THE principles of universal design. **North Carolina University.** Disponível em: < https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

²²⁷ **PRINCIPLE SEVEN: Size and Space for Approach and Use.** Appropriate size and space is provided for approach, reach, manipulation, and use regardless of user's body size, posture, or mobility. **Guidelines: 7a.** Provide a clear line of sight to important elements for any seated or standing user. **7b.** Make reach to all components comfortable for any seated or standing user. **7c.** Accommodate variations in hand and grip size. **7d.** Provide adequate space for the use of assistive devices or personal assistance. In: THE principles of universal design. **North Carolina University.** Disponível em: < https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

²²⁸ STEIN, Michael Ashley; SILVERS, Anita. **Disability and the Social Contract.** The University of Chicago Law Review. William & Mary Law School Research Paper nº. 09-39, v. 74, p. 1635-1659, 2007.

²²⁹ RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Lívia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago/2017, p. 1528-1529.

assim, no que diz respeito à educação, o grande desafio de auxiliar o estudante, com ou sem deficiência, a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.²³⁰

Em apoio a essas considerações, aponta-se uma derivação do desenho universal, a qual ainda não é muito explorada no Brasil²³¹²³², consistente no *Universal Design for Learning* (UDL), traduzido como **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**.

O DUA consiste num instrumento desenvolvido em meados dos anos 1990 por Anne Meyer, David H. Rose e David Gordon para promover e melhorar o ensino e aprendizagem para todas as pessoas, com e sem deficiência.²³³

Nesse sentido, suas premissas foram estruturadas segundo uma base científica sobre como ocorre o processo de aprendizagem. O desenho universal para aprendizagem objetiva interrogar o processo educativo, buscando desenvolver respostas para as seguintes indagações: o que é aprendido, como é aprendido e porque é aprendido?²³⁴, correspondentes aos princípios de engajamento, da representação e da ação e expressão.²³⁵

Proporciona-se, assim, o desenvolvimento de todos os estudantes, em igualdade de oportunidades, possibilitando múltiplas formas de aprendizagem de modo a minimizar as barreiras ou obstáculos existentes no ensino, adaptando-as às necessidades específicas de cada

²³⁰ DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Editora Cortez, 1998, p. 89-102.

²³¹ RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago/2017, p. 1527.

²³² ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação UNISINOS**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018, p. 150.

²³³ CAST. **Design for learning guidelines**. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-home>. Acesso em: 07 fev. 2018.

²³⁴ “Juntamente com Gordon, Meyer e Rose (2002, 2014), com base em estudos da neurociência, apontaram contribuições para a aprendizagem e práticas pedagógicas. Primeiramente, representaram (ver Imagem 1) o funcionamento do cérebro em três áreas: reconhecimento, estratégia e efetiva. Sendo que estas áreas estão correlacionadas ao que, o como e o porque/para que aprendemos determinado conhecimento, respectivamente. [...] Os mesmos autores salientam que a partir da ativação dessas áreas assegurará a afetiva aprendizagem, e para tanto a organização do ensino exige múltiplas formas de representação relacionada aos conteúdos que se irá ensinar, múltiplas formas de ação e representação articulado ao como se irá ensinar, e múltiplas formas de engajamento atrelado ao porque e para que ensinar, conseqüentemente para a aprendizagem pelo aluno. Estes pressupostos consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce para investigação do ensino organizado para aprendizagem de todos pautados na perspectiva da flexibilidade e acessibilidade no processo de ensino.” In: PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da UNIOESTE**, Campus de Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, p. 166-182, jul/dez. 2016, p. 172-173.

²³⁵ ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação UNISINOS**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018, p. 151-152.

discente.²³⁶ Segundo Ricardo, Saço e Ferreira, o desenho universal para a aprendizagem “[...] aumenta o impacto da educação inclusiva, pois amplia um conceito de instituição educacional que conhece e torna viável as diferenças entre os estudantes [...]”²³⁷.

Zerbato e Mendes apontam o exemplo da rampa como forma de esclarecer o conceito do desenho universal para a aprendizagem. Embora construída para facilitar o acesso de pessoas com deficiência, acaba por auxiliar também pessoas que não possuem deficiências, mas que vivenciam limitações temporárias, como um idoso, uma gestante, ou um obeso, por exemplo.

Partindo-se dessa premissa focada em acessibilidade física e arquitetônica, reconhece-se a existência de barreiras pedagógicas, estruturando-se, assim, metodologias de acessibilidade capazes de atender as várias necessidades dos alunos, independentemente de sua condição limitante ou do fator que lhes diferenciam.²³⁸

Nesse contexto, reconhece-se, sobretudo, que a aprendizagem é um processo complexo e, como tal, não há um método único nem um aluno padrão, de tal forma que a metodologia utilizada para um aluno com autismo pode não ser a mais acessível para um aluno surdo, razão pela qual não se pode conceber a perpetuação de um currículo padronizado, engessado e imposto.²³⁹

A implementação de um desenho universal voltado para o processo de ensino e aprendizagem possibilita formas variadas “[...] de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno [...]”²⁴⁰, proporcionando, nessa linha, “[...] vários modos de

²³⁶ RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago/2017, p. 1528.

²³⁷ RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago/2017, p. 1532.

²³⁸ “Um exemplo que deixa mais clara a compreensão desse conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas” In: ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação UNISINOS**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018, p. 150.

²³⁹ ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação UNISINOS**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018, p. 150.

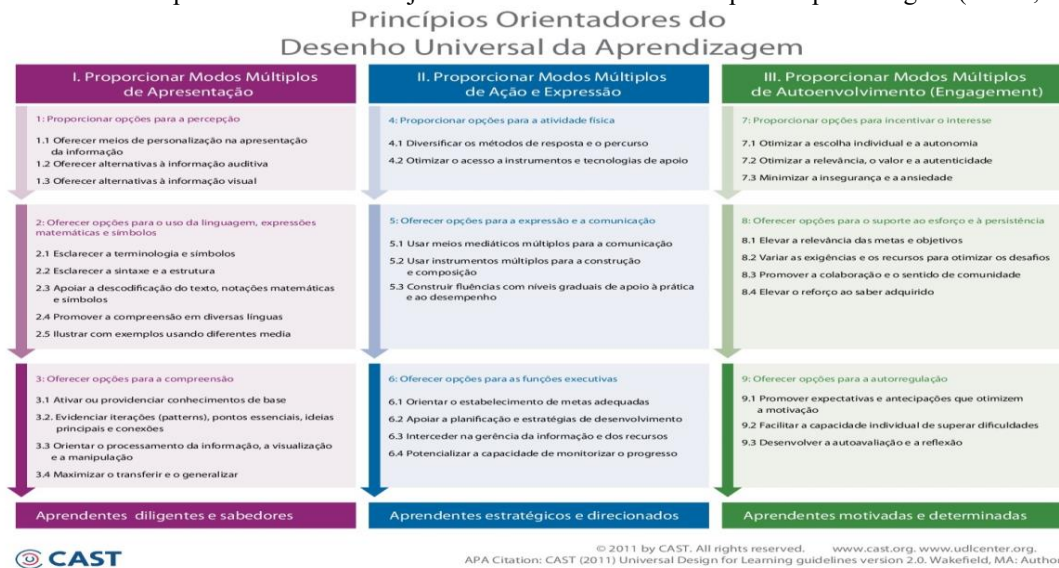
²⁴⁰ PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista do Centro de Educação, Letras**

aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos, promovendo a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas”.²⁴¹

A finalidade deste instrumento consiste, assim, em auxiliar o corpo pedagógico como um todo a “[...] adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimoradas para avaliar o progresso de todos os estudantes.”²⁴²

Apresentando objetivos claros que podem ser alcançados pelos alunos, o *Center for Applied Special Technology* (CAST) lançou um guia (“*guidelines*”) de princípios orientadores do desenho universal para a aprendizagem, objetivando a formação, para cada dimensão trabalhada, de aprendentes diligentes e sabedores (proporcionar modos múltiplos de apresentação – “*representation*”), estratégicos e direcionados (proporcionar modos múltiplos de ação e expressão – “*action and expression*.”), motivados e determinados (proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento – “*engagement*”).²⁴³

Gráfico 01 - Princípios orientadores e objetivos do Desenho Universal para a aprendizagem (CAST, 2011)



e Saúde da UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, p. 166-182, jul/dez. 2016, p. 168.

²⁴¹ PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da UNIOESTE**, Campus de Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, p. 166-182, jul/dez. 2016, p. 168.

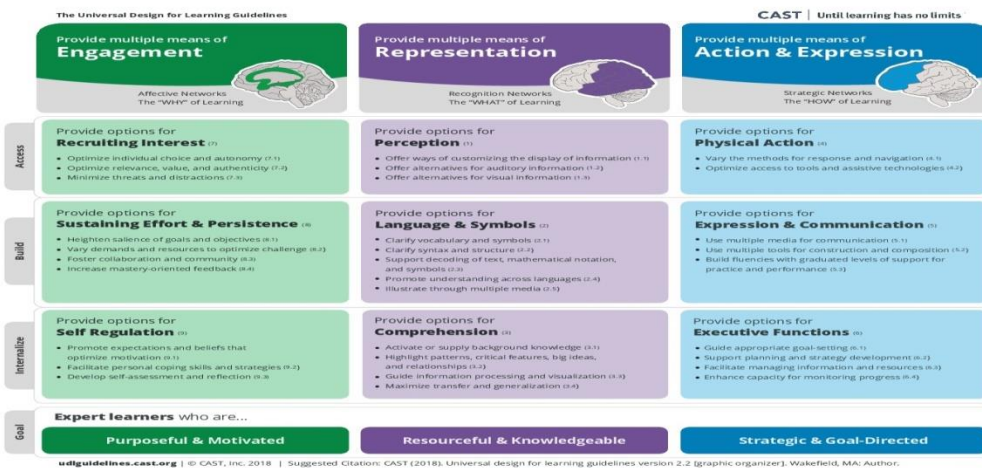
²⁴² ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação UNISINOS**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018, p. 150.

²⁴³ CAST (2011). **Universal design for learning guidelines version 2.0**. Princípios orientadores do desenho universal da aprendizagem. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Exemplificativamente, a versão do ano de 2018 deste guia²⁴⁴, em relação às múltiplas formas de apresentação, destaca que a percepção do aluno deve se dar por meio de conteúdos flexíveis que não dependam de sentidos, como visão, audição, tato ou movimentos. Nessa linha de intelecção, dispõe como medidas que podem ser aplicadas a oferta de meios de personalização na apresentação da informação, alternativas à informação auditiva e alternativas a informação visual.

No que tange às alternativas à informação auditiva²⁴⁵, recomenda-se, como forma de se implementar o desenho universal da aprendizagem, usar legendas para a palavra falada, disponibilizar diagramas visuais, letras de música ou sons, dispor de legendas para vídeos ou clipes, prover um intérprete de *American Sign Language* (ASL) para o inglês falado (no Brasil, seria um intérprete de LIBRAS para o português falado), usar imagens, símbolos ou *emoticons* para expressar ênfase ou prosódia, dispor de equivalentes visuais ou tácteis para efeitos ou alertas sonoros e, por fim, providenciar descrição emocional ou visual para interpretação musical.²⁴⁶

Gráfico 02 - The Universal Design for Learning Guidelines (CAST, 2018)



²⁴⁴ CAST (2018). **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Disponível em: < http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-home>. Acesso em: 07 fev. 2019.

²⁴⁵ "Sound is a particularly effective way to convey the impact of information, which is why sound design is so important in movies and why the human voice is particularly effective for conveying emotion and significance. However, information conveyed solely through sound is not equally accessible to all learners and is especially inaccessible for learners with hearing disabilities, for learners who need more time to process information, or for learners who have memory difficulties. In addition, listening itself is a complex strategic skill that must be learned. To ensure that all learners have access to learning, options should be available for any information, including emphasis, presented aurally. In: CAST. **Checkpoint 1.2**. Offer alternatives for auditory information." Disponível em: < <http://udlguidelines.cast.org/representation/perception/alternatives-auditory>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

²⁴⁶ CAST. **Checkpoint 1.2**. Offer alternatives for auditory information. Disponível em: < <http://udlguidelines.cast.org/representation/perception/alternatives-auditory>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

Nesse sentido, no teor dos princípios do modelo de direitos humanos, procura-se inflexionar a estrutura sedimentada no sistema educativo, analisando “[...] as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”.²⁴⁷ Reconhecer, primeiramente, que o processo de ensino e aprendizagem não é uma receita de bolo que tem que ser seguida metodicamente constitui o primeiro passo para o ensino de todos os alunos em igualdade de oportunidades.

Complementando-se a derrocada dos métodos tradicionais de ensino por meio do reconhecimento no planejamento de ensino da existência de diferentes habilidades, estilos, capacidades e interesses dentro da sala de aula²⁴⁸, fortifica-se o viés da educação inclusiva, a qual deve estar aberta ao eterno aprender para educar.²⁴⁹

Contudo, o desenho universal encontra algumas limitações. A primeira delas refere-se a sua realização “na maior medida possível”, conforme delimitado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão.

Tem-se, assim, no termo “possível” sua limitação interna, isto é, o desenvolvimento de um desenho universal pode ser embaraçado em razão do estado de conhecimento, o qual engloba o estado da ciência ou das técnicas utilizadas num determinado tempo ou dominados por uma determinada sociedade e a possibilidade de se conhecer a diversidade humana.²⁵⁰

Especificamente no que tange à diversidade humana constitui-se como outro fator limitante a consecução deste instrumento na medida em que para se impulsionar o processo de ensino e aprendizagem deve-se perceber vontade humana clara e intencionada nesta direção.

Os obstáculos para a sua efetivação também pode se encontrar nas próprias consequências negativas de sua adoção, notadamente, em dois sentidos: como e em que medida a sua aplicação prática pode restringir ou afetar outros direitos, ou seja, quando se

²⁴⁷ NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015, p. 133.

²⁴⁸ ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação UNISINOS**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018, p. 153.

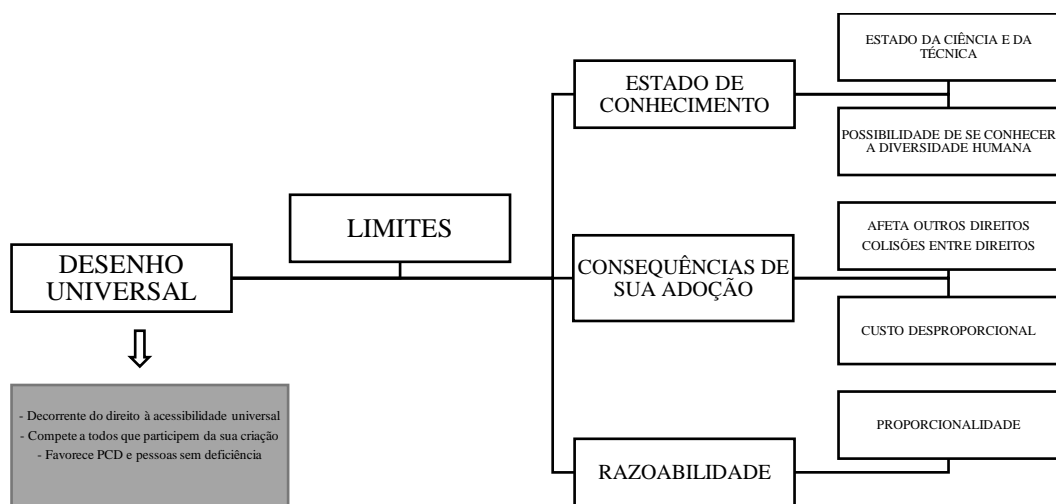
²⁴⁹ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 193.

²⁵⁰ “[...] lo problemático del diseño universal radica en la determinación del término ‘posible’ que, como se habrá observado, sirve de límite interno al contenido de este principio. [...] el diseño para todos puede encontrar sus límites en el estado de la ciencia y la técnica y, también, en la posibilidad de conocer la diversidad humana. In: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable.” In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 104.

defrontar com a colisão entre direitos ou quais os custos decorrentes de sua implementação.²⁵¹

Ademais, o desenho universal pode ser limitado pela própria ideia da razoabilidade no sentido de proporcionalidade, consistente, em síntese, na mitigação de forma desproporcional de determinado direito, sendo, via de consequência, considerado desarrazoado ou desproporcional, justificando-se seu descumprimento. Nesse caso, tem-se que, mesmo impossibilitada a concretização do desenho universal, não há discriminação a ser reconhecida.²⁵²

Gráfico 03 - Limites à concretização do desenho universal



Fonte: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015. Elaboração: Autora

O descumprimento da obrigação de acessibilidade universal por meio do inadimplemento do desenho universal deve ser, portanto, justificada com base em uma de suas limitações para, então, dar ensejo a solução adequada: as adaptações ou ajustes razoáveis.

²⁵¹ “[...] en ocasiones, las medidas que exige el diseño universal pueden producir ciertas consecuencias dañinas para otros derechos, con lo que su justificación pierde fuerza. Por ejemplo, imaginemos que para lograr el diseño universal es necesario producir daños ambientales o se requiere un gasto claramente desproporcionado que hace que otros derechos se dejen de satisfacer. En estos casos, el diseño para todos puede no ser razonable y, entonces, la exigencia de lo posible se traduce en la exigencia de razonabilidad.” In: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 104.

²⁵² “[...] El límite del diseño basado en la razonabilidad solo tiene sentido cuando su realización supone menoscabar de manera no aceptable el disfrute de algún derecho. En este punto, normalmente, la razonabilidad suele medirse en términos de proporcionalidad. [...]” In: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 104.

Caso não haja a satisfação do desenho universal, seja pela inexistência de acessibilidade ou se era possível e razoável concretizá-lo, mas, por opção, não foi realizado, tem-se hipótese de descumprimento da acessibilidade universal, configurando-se trato discriminatório, cuja correção deve ser realizada por meio de medidas de acessibilidade universal e não de ajustes razoáveis.

Em síntese, Asís aponta que “[...] la accesibilidad es la situación a la que se aspira, el diseño para todos una estrategia a nivel general para alcanzarla y los ajustes razonables una estrategia a nivel particular, cuando no ha sido posible preverlo para todos”.²⁵³

Com efeito, sempre que o desenho universal não seja possível de ser concretizado de forma justificada, pondera-se o uso das **adaptações ou ajustes razoáveis**²⁵⁴ como instrumento jurídico para possibilitar acessibilidade num contexto de uma demanda específica e determinada. Nesse contexto, busca-se adequar o entorno, bens ou serviços às necessidades específicas de uma pessoa com deficiência, aplicando-se os ajustes quando se tem um impedimento de se satisfazer a acessibilidade de maneira universal.

Adaptações razoáveis são, portanto, medidas pleiteadas numa dada ou determinada situação, convertendo-se, nos temos tracejados por Palácios²⁵⁵, num autêntico direito destinado a remediar uma situação particular. Nessa linha, Pérez Bueno²⁵⁶ destaca que os ajustes ou as adaptações devem ser utilizados em casos não alcançados pelas obrigações gerais de proteção dos direitos da pessoa com deficiência, possuindo, assim, um caráter subsidiário.

Com efeito, faz-se necessária a delimitação dos elementos componentes da adaptação razoável, a fim de se esclarecer a sequencialidade das vias de concretização da acessibilidade. Os ajustes têm como objetivo concretizar a acessibilidade, razão pela qual não podem ser

²⁵³ ROIG, Rafael de Asís. Sobre el concepto de accesibilidad universal. In: Ruiz Mezcuca, Belén; Utray Delgado, Francisco (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad - AMADIS 2006**. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato sobre Discapacidad, 2007, p. 21.

²⁵⁴ Maiores explicações sobre o conceito e os elementos das adaptações razoáveis serão realizadas no próximo tópico deste capítulo. No momento, objetiva-se delimitar os contornos e os limites dos instrumentos que proporcionam acessibilidade, notadamente, da acessibilidade, do desenho universal, das adaptações razoáveis e das ações afirmativas, a fim de evitar confusão interpretativa entre cada um deles ou, ainda, a sua utilização equivocada e indevida.

²⁵⁵ PALÁCIOS, Agustina. El derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y la obligación de realizar ajustes razonables. In: CAMPOY, Ignacio Cervera (Coord.). **Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, jurídicas e filosóficas**. Madrid: Dykinson, 2004.

²⁵⁶ BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. **10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España**. Estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012, p. 166.

consideradas como uma forma de substituir o desenho universal. Caso contrário, o escopo primordial da acomodação se perderia, tornando-o, conforme ressalta Asís²⁵⁷, numa válvula de escape da obrigação de realização do desenho universal.

Para evitar a descaracterização dos instrumentos, notadamente, da adaptação razoável e do desenho universal, deve-se realizar o devido corte interpretativo, delimitando-se os elementos hermenêuticos de cada um.

Débora Diniz e Livia Barbosa, comentando o artigo 2º da Convenção Internacional da ONU, interpretaram, ainda que de forma sucinta, as definições contidas neste dispositivo, especialmente, o desenho universal e as adaptações razoáveis, logrando delimitar alguns dos elementos essenciais de cada instrumento, como a razoabilidade e o custo para o ajuste razoável e a universalidade inerente ao desenho universal.

Todavia, ao exemplificar na prática o que consistia cada um deles, as autoras confundiram os instrumentos. Ao afirmar que “[...] uma rampa é um ajuste razoável não apenas para cadeirantes, mas também para idosos, pessoas com marcha reduzida ou mulheres grávidas [...]”²⁵⁸, houve um equívoco na medida em que se trata propriamente de um desenho universal e não de uma adaptação razoável.

Nesse contexto, a rampa, de fato, funcionaria como meio de acessibilidade não só para pessoas com deficiência, mas para pessoas que experimentam limitações temporárias, mulheres grávidas, idosos, uma criança brincando com um skate ou simplesmente para quem não deseja subir escadas. Trata-se de uma acessibilidade universal e não de uma adaptação razoável, a qual necessita, em primeiro lugar, da falha justificada do desenho universal e, em segundo lugar, da ponderação de outros elementos interpretativos para a sua aplicação.

Com efeito, a delimitação tanto da definição das adaptações razoáveis como do seu passo a passo interpretativo e aplicativo se faz necessária, uma vez que, nas palavras de Herrera Flores, “[...] hay que conocer los límites de un instrumento para saber, sobre todo en momentos de crisis, como usarlo convenientemente y como complementarlo con otras formas

²⁵⁷ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 105.

²⁵⁸ DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Artigo 2 – Definições. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Larissa da Costa; GURGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. (Org.). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SNPD-SDH-PR, 2014, p. 39.

de lucha para el acceso al bien”.²⁵⁹

Por fim, a última diferenciação que deve ser feita em relação a sequencialidade de concretização da acessibilidade refere-se, segundo Bregaglio²⁶⁰, à **ação afirmativa**, definida como toda medida do Estado que vem a promover a igualdade dos grupos mais subempregados na sociedade, redistribuindo direitos, recursos ou bens. Estas podem ser realizadas por meio de cotas, metas ou políticas públicas, configurando-se, assim, por exemplo, na norma que cria a política pública de construção de casas acessíveis ou estabelece um sistema de cotas para pessoas com deficiência.

Nos termos delineados por Gomes as ações afirmativas têm por escopo promover à efetiva igualdade de oportunidades, combatendo-se, nessa linha, discriminações históricas. Consistem, assim, em políticas de inclusão elaboradas visando a “[...] concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido [...]”.²⁶¹

Carmen Lúcia Antunes Rocha ressalta que tais ações consistem na “[...] face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica”²⁶², entendendo, ainda, que este “[...] encontrou uma nova interpretação no acolhimento jurisprudencial concernente à ação afirmativa”²⁶³.

São, portanto, medidas de natureza temporária que buscam a efetivação da igualdade jurídica, propiciando a determinado coletivo, que se encontra em situação de desequilíbrio com os demais, a sua participação em igualdade de condições, proporcionando-lhes os mesmos pesos e medidas para que, assim, possam modificar sua situação de vulnerabilidade. São medidas temporárias justamente porque, uma vez alcançada a condição pretendida, a ação afirmativa cessa.

Diante disso, pode-se observar, nos termos destacados por Bregaglio²⁶⁴, que a

²⁵⁹ FLORES, Joaquín Herrera. Abordas las migraciones: bases teóricas para políticas públicas creativas. In: **Tiempos de América**, n. 13, 2006, p. 82-83.

²⁶⁰ LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Perú, 2015.

²⁶¹ GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social; a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 40-41.

²⁶² ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de informação legislativa**, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996, p. 287.

²⁶³ ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de informação legislativa**, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996, p. 288.

²⁶⁴ LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los

diferença essencial entre essas medidas estão centralizadas no âmbito da modificação do entorno; das pessoas que serão beneficiadas; e do alcance da obrigação.

Gráfico 04 - Diferença entre acessibilidade, desenho universal e ajustes razoáveis

	Ámbito de modificación del entorno	Beneficiarios	Alcance de la obligación
Accesibilidad	General	Todas las personas con discapacidad	Deben adoptarse medidas de accesibilidad
Diseño Universal	General	Todas las personas	Deben promoverse estudios y normas técnicas en diseño universal
Ajuste razonable	Específico	Una persona con discapacidad	Aquel a quien se le solicita el ajuste puede oponer que este no resulta razonable

Fonte: LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015. Elaboração: Renata Bregaglio.

Enquanto a acessibilidade e o desenho universal acabam por modificar o entorno de forma genérica, a adaptação razoável somente é realizada especificamente; ou seja, aplica-se em cada caso, podendo corresponder a medidas diferentes a depender da necessidade de seu postulante.

A acessibilidade beneficia a todas as pessoas com deficiência, ao passo que o desenho universal abrange todas as pessoas, podendo estas serem ou não pessoas com deficiência. O ajuste, por sua vez, beneficiará somente uma pessoa, isto é, quem está pedindo determinada modificação ou adaptação. No que diz respeito ao alcance da obrigação, a acessibilidade é promovida por meio da adoção de medidas de acessibilidade, ao passo que o desenho universal promoverá a realização de estudos e normas técnicas e a adaptação razoável poderá encontrar seu limite na inexistência de razoabilidade da medida.

Em continuidade, busca-se conceituar as adaptações razoáveis e quais os vetores interpretativos adotados para a sua correta aplicação a fim de analisar, posteriormente, como e em que medida este instrumento poderia ser utilizado no Brasil para promover o direito à educação inclusiva de pessoas surdas.

2.2. Conceito e introdução aos elementos configuradores da adaptação razoável

Não obstante o conceito desse instrumento fosse aplicado antes do advento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para resolver celeumas envolvendo a obrigação de adaptar o entorno (entendido em sentido lato) para pessoas com deficiência, utilizando-se como fundamento outros diplomas internacionais²⁶⁵, foi somente na Convenção da ONU que o termo “adaptações razoáveis”, “*ajustes razonables*” ou “*reasonable accommodations*” foi criado, conforme ressaltam Lord e Brown.²⁶⁶

Adaptações razoáveis consistem, nos moldes previstos na CDPCD, no artigo segundo, nas modificações ou ajustes que não importem ônus desproporcional ou indevido, requeridos caso a caso, objetivando assegurar o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;²⁶⁷

As adaptações razoáveis constituem-se, em primeiro lugar, na concretização da igualdade substantiva e do mandamento da não discriminação, objetivando a inclusão de pessoas com deficiência e sua plena participação em sociedade.²⁶⁸ Trata-se, assim, de um

²⁶⁵ A Convenção Europeia dos Direitos Humanos, por exemplo, foi a documento normativo utilizado para resolver casos paradigmáticos levados a Corte Europeia de Direitos Humanos no que diz respeito a obrigação de acomodar pessoas com deficiência quando da ocorrência de violações a direitos ou compromissos consolidados pelos Estados partes. In: LORD, Janet E.; BROWN, Rebecca. *The role of reasonable accommodation in securing substantive equality for persons with disabilities: the UN Convention on the rights of persons with disabilities*. In: RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers, 2011.

²⁶⁶ “The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD or Convention) elaborates for the first time in a legally binding international human rights convention the concept of reasonable accommodation, explicitly linking it to the realization of all human rights – civil, political, economic, social, cultural – and embedding it within the non-discrimination mandate”. In: LORD, Janet E.; BROWN, Rebecca. *The role of reasonable accommodation in securing substantive equality for persons with disabilities: the UN Convention on the rights of persons with disabilities*. In: RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, p. 273.

²⁶⁷ BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 fev. 2019.

²⁶⁸ “[...] De acuerdo con el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad, se debe a que la accesibilidad puede no ser suficiente para ciertos individuos con discapacidades raras[...]”. In: LAZARTE, Renata Bregaglio. *Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru,

meio para assegurar o gozo e o usufruto de direitos humanos para um grupo que vivenciou discriminações históricas que foi marginalizado por meio da imposição de barreiras físicas, sociais e atitudinais.²⁶⁹

Em virtude da insuficiência da igualdade formal, princípio que ignora a diversidade humana e as barreiras sociais que inibem o gozo de direitos e a plena participação deste grupo de pessoas²⁷⁰, este instrumento jurídico se perfectibilizaria por meio da igualdade substantiva na medida em que seria necessário aplicar medidas de discriminação positiva para minorar desigualdades históricas e sistêmicas, as quais acabam por criar desvantagens estruturais relativas ao gozo de direitos humanos por parte das pessoas com deficiência.²⁷¹

Essa seria, segundo Pérez Bueno, a primeira dimensão deste instrumento, que comportaria a garantia do direito à igualdade diante do fracasso da acessibilidade e do desenho universal.²⁷²

Ademais, a aplicação de adaptações razoáveis poderá ser realizada não somente em direitos civis e políticos, considerados normalmente de primeira geração e, portanto, que atraem uma atuação negativa, de não interferência do Estado, mas em direitos que demandam prestações positivas por parte do órgão estatal respectivo, tais como no direito à educação, à liberdade, à segurança, ao trabalho e ao acesso à justiça; direitos esses que encontram previsão normativa de ajustes razoáveis na Convenção Internacional sobre os Direitos da

2015, p. 95.

²⁶⁹ LORD, Janet E.; BROWN, Rebecca. The role of reasonable accommodation in securing substantive equality for persons with disabilities: the UN Convention on the rights of persons with disabilities. In: RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, p. 277.

²⁷⁰ “Formal models of equality require all similarly situated people receive the same treatment and for laws and policies to be formulated in a neutral manner. This model ignores human difference, and, more importantly, the societal barriers that inhibit rights enjoyment and full participation.” In: LORD, Janet E.; BROWN, Rebecca. The role of reasonable accommodation in securing substantive equality for persons with disabilities: the UN Convention on the rights of persons with disabilities. In: RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, p. 275.

²⁷¹ “[...] The obligation in the case of such a vulnerable and disadvantaged group is to take positive action to reduce structural disadvantages and to give appropriate preferential treatment to people with disabilities in order to achieve the objectives of full participation and equality within society for all persons with disabilities. This almost invariably means that additional resources will need to be made available for this purpose and that a wide range of specially tailored measures will be required.” In: COMMITTEE on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR). **General Comment n° 5: persons with disabilities**. United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner. Disponível em: <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=9&DocTypeID=11>. Acesso em: 13 fev. 2019.

²⁷² BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. **10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España**. Estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012, p. 183.

Pessoa com Deficiência.²⁷³

Considerando que a finalidade primordial do ajuste consiste na eliminação de barreiras, este instrumento é confundido com a acessibilidade em sentido geral. Contudo, cuida-se de medida individual, *ex posi*, isto é, constatando-se uma situação discriminatória ou desigual, mesmo após a adoção de medidas de acessibilidade, busca-se desenvolver e adotar um método, metodologia, meio ou instrumento para possibilitar o gozo de direitos em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Aplica-se, assim, uma adaptação razoável.²⁷⁴

Não se tem um método preconcebido de qual adaptação funcionará para cada caso em que demandada. Este instrumento será desenvolvido, construído pela pessoa com deficiência e o sujeito obrigado a concretizá-la em conformidade com a situação vivenciada, de modo a buscar e a encontrar o equilíbrio necessário para possibilitar sua plena participação e usufruto de direitos.

Tendo em vista se tratar de uma medida de cunho individual, sua aplicação se torna restrita a determinados âmbitos de atuação. Conforme assinala Bregaglio, as adaptações razoáveis são mais utilizadas nas “[...] metodologías de estudio y enseñanza, los criterios de contratación de un empleado, la jornada laboral, los interrogatorios judiciales, las prestaciones de atención y medicación en el ámbito de la salud, entre otros”.²⁷⁵

Nessa linha de intelecção, Pérez Bueno aponta cinco elementos constitutivos da definição dos “ajustes razonables”, a saber: a) o elemento fictício de mudança, b) o elemento de individualização e satisfação das particularidades; c) elemento de subsidiariedade; d) elemento da razoabilidade e, por fim, e) elemento de garantia do direito à igualdade.²⁷⁶

²⁷³ LORD, Janet E.; BROWN, Rebecca. The role of reasonable accommodation in securing substantive equality for persons with disabilities: the UN Convention on the rights of persons with disabilities. In: RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, p. 280.

²⁷⁴ LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 93.

²⁷⁵ LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 93.

²⁷⁶ BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. **10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España**. Estudios en

O primeiro elemento consistiria na necessidade de mudança do entorno, entendido em sentido lato, de modo à adaptá-lo às necessidades específicas da pessoa com deficiência (segundo elemento). O terceiro elemento, consistente na subsidiariedade, diz respeito à aplicação das adaptações razoáveis quando há uma falha na implementação das obrigações gerais de proteção dos direitos deste grupo de pessoas.²⁷⁷

Em continuidade, o autor aponta que a razoabilidade, como elemento constitutivo dos ajustes, enseja que a adaptação a ser realizada não possa comportar uma carga indevida ou desproporcional. Por último, o ajuste razoável deve promover um grau de igualdade análogo ao que os demais membros da comunidade usufruem.²⁷⁸

Adaptações razoáveis são, nesse sentido, medidas individuais desenvolvidas em virtude de uma situação desvantajosa, desigual ou prejudicial, na qual, apesar de adotados comandos gerais de acessibilidade, a pessoa com deficiência não experimenta o pleno usufruto dos direitos que lhes foram assegurados pelos diplomas normativos correspondentes, necessitando adaptar o entorno para eliminar a barreira que impede o alcance de seu potencial pleno e do gozo de direitos.

Não obstante constitua direito previsto na CDPCD e na LBI, os ajustes razoáveis não são direitos absolutos. Nessa linha, é possível se opor a sua realização, desde que devidamente justificada sua negativa. Caso contrário, tem-se hipótese de discriminação em virtude de negativa de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Com efeito, a validade da não realização do ajuste encontraria seu fundamento na razoabilidade inerente a este instrumento, caracterizando-se, segundo Pérez Bueno²⁷⁹, a

homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012, p. 188.

²⁷⁷ BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. **10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España**. Estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012, p. 188.

²⁷⁸ “De esta noción, cabe extraer los siguientes elementos constitutivos: • Conducta positiva de actuación de transformación del entorno (elemento fáctico de cambio); • Transformación que ha de dirigirse a adaptar y hacer corresponder ese entorno a las necesidades específicas de las personas con discapacidad, en todas las situaciones concretas en que estas puedan hallarse, proporcionándoles una solución (elemento de individualización y satisfacción de las particularidades); • que surge en aquellos casos no alcanzados por las obligaciones generales de protección de los derechos de las personas con discapacidad (elemento de subsidiariedad); • estas adecuaciones no han de comportar una carga desproporcionada (elemento del carácter razonable) para el sujeto obligado; • y en todo caso su finalidad es la de facilitar la accesibilidad o la participación de las personas con discapacidad en análogo grado que los demás miembros de la comunidad (elemento de garantía del derecho a la igualdad)”. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. **10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España**. Estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012, p. 188.

²⁷⁹ BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez.

segunda dimensão deste instrumento, englobando, ainda, o conceito de carga indevida.

Portanto, três elementos contidos na definição de adaptações razoáveis são essenciais para compreender suas funcionalidades e limitações como instrumento jurídico para a inclusão de pessoas com deficiência ou mesmo de outras minorias, como as religiosas, e possibilitar sua plena participação social. Notadamente, no âmbito escolar, objeto do presente trabalho.

Deve-se, assim, interpretar como e em que medida um ajuste seria razoável, quais os parâmetros para definir se a carga é indevida e, por fim, delimitar os limites do custo financeiro que deve ser aturado, isto é, saber quando seria proporcional não insistir na obrigação de adaptar, sem com isso afetar outros direitos que lhe contraponha ou prejudicar, até certo nível, o devedor desta prestação.²⁸⁰

No próximo tópico, explora-se o significado desses elementos e como estes devem ser interpretados a fim de possibilitar a adequada e razoável aplicação das adaptações como medida apta a promover à acessibilidade ao entorno, entendido em sentido lato, o gozo de direitos e à plena participação das pessoas com deficiência.

2.3. Projeções da razoabilidade e o passo a passo para a aplicação de adaptações razoáveis

Para que seja possível a efetivação de uma adaptação, objetivando a eliminação de uma barreira para possibilitar a inclusão de uma pessoa com deficiência, é essencial analisar quais elementos devem ser preenchidos para que a diferenciação seja justificada.²⁸¹ Nessa linha, para que um ajuste seja considerado adequado, deve-se verificar, em síntese, se este é razoável e se detém ou não uma carga desproporcional ou indevida.

Em primeiro lugar, debruça-se sobre o requisito da razoabilidade.

10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España. Estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012, p. 183-184.

²⁸⁰ LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.** Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 93-95.

²⁸¹ LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.** Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 82.

Ressalta-se, preliminarmente, que não se tem uma definição certa e precisa do que seria razoável em matéria de ajuste. Abrem-se, assim, as portas para a interpretação deste elemento, o qual restaria configurado, principalmente, como aponta Pérez, Bueno, por meio dos pronunciamentos judiciais.²⁸² Portanto, a noção do que é ou não razoável e, conseqüentemente, da viabilidade ou não da adaptação deve ser construída hermeneuticamente.

Nesse sentido, alguns pontos devem ser destacados. A razoabilidade possui várias dimensões, segundo aponta Asís. Numa primeira projeção, haveria um aspecto geral e outro no campo do conhecimento concreto, estruturado numa série de princípios e valores.²⁸³

Por outro lado, pode se referir também ao saber prático alinhado à argumentação e aos princípios, de modo que não seria possível estabelecer uma única resposta correta, mas desenhar um marco para situar decisões admissíveis e, via de consequência, identificar as incorretas ou menos favoráveis para as pessoas com deficiência.²⁸⁴

A razoabilidade, de forma geral, consistiria, assim, num parâmetro para verificar a justificação constitucional da decisão normativa. Nessa linha, Asís assinala quatro cânones de controle para confirmar a efetividade da tutela jurídica: a congruência, a motivação, a ausência de erro e a razoabilidade da decisão judicial.²⁸⁵

Por fim, a razoabilidade seria utilizada para distinguir as diferenciações das discriminações, destacando-se, sobre este ponto, os princípios da proporcionalidade e da aceitabilidade.²⁸⁶ Usando-se essas ferramentas interpretativas, tem-se o caminho traçado para identificar se uma adaptação se configura ou não como razoável.

Indaga-se: o que seria razoável considerar em questão de adaptações razoáveis?

²⁸² BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. **10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España**. Estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012, p. 187.

²⁸³ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 108.

²⁸⁴ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 108.

²⁸⁵ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 109.

²⁸⁶ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 109.

2.3.1. Primeiro passo: houve ou não a satisfação do desenho universal?

O primeiro passo para identificar a razoabilidade de uma adaptação e, por consequência, determinar a viabilidade de sua adequada aplicação, deve-se buscar a resposta para a seguinte pergunta: houve ou não a satisfação do desenho universal?

Caso a resposta para a indagação seja negativa, seja pela inexistência de acessibilidade ou se o desenho era possível e razoável, mas não foi realizado, tem-se, preliminarmente, o descumprimento da obrigação de acessibilidade e a identificação de tratamento discriminatório. Esta hipótese, por se tratar de um inadimplemento propriamente dito do dever geral de acessibilidade, não pode ser corrigida por meio de ajustes razoáveis.²⁸⁷

Caso positivo, duas opções são possíveis: a) ou já existia acessibilidade universal para aquele caso ou b) o desenho era impossível ou desarrazoado.²⁸⁸ Em relação ao segundo ponto, tem-se a justificação da impossibilidade de implementação do desenho universal. Neste último caso, a correção se daria por meio de adaptações razoáveis.

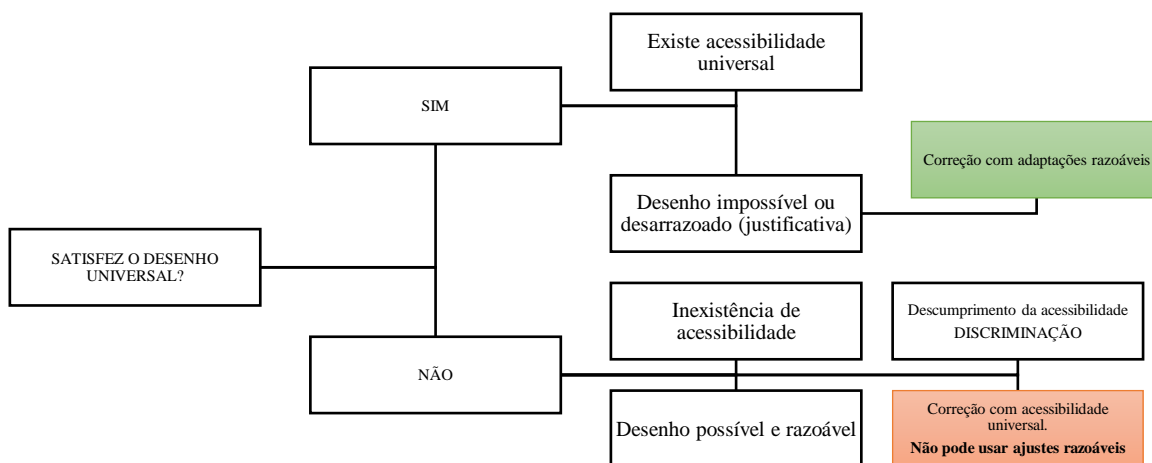
Segundo Asís²⁸⁹, esta seria a primeira projeção do que seria razoável em termos de ajuste. Isto é, o primeiro passo consiste em analisar a justificação do ajuste segundo os parâmetros da estratégia de acessibilidade universal. Deve haver, portanto, a justificação lógica acerca da falha, do fracasso ou a fundamentação do inadimplemento da obrigação de realizar à acessibilidade universal.

²⁸⁷ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 105.

²⁸⁸ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 105.

²⁸⁹ “La exigencia de razonabilidad en el campo de la accesibilidad y del ajuste posee dos proyecciones. La primera de las proyecciones implica una suerte de justificación del ajuste en el marco de la estrategia de accesibilidad universal. Es así que el ajuste se justifica por la exigencia de accesibilidad universal y su razonabilidad deviene de la misma. En estos casos, la ausencia de accesibilidad se ha producido porque no ha sido posible el diseño universal o porque no era razonable. Sin embargo, la adopción de una medida concreta como el ajuste puede llegar a ser razonable. Aquí, no es razonable el diseño universal pero sí el ajuste (en principio porque la afectación de los derechos o bienes es menor)”. In: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 110.

Gráfico 05 - Primeira projeção da razoabilidade nas adaptações razoáveis: justificação da acessibilidade universal



Fonte: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015. Elaboração: Autora

2.3.2. Segundo passo: elementos da adaptação razoável

A segunda projeção apontada por Asís²⁹⁰ e, por conseguinte, o **segundo passo** para a aplicação das adaptações razoáveis encontra lastro nos próprios elementos contidos na definição do ajuste e suas repercussões. Ponderam-se, neste tópico, dois pontos: a) com a implementação do ajuste, haverá afetação excessiva ou desproporcional de outros direitos? e b) a carga a ser suportada é proporcional? Deve-se atentar, nessa linha, se a razoabilidade se mantém ou se se perde levando em consideração outros parâmetros.

Essa exigência de razoabilidade se confunde, segundo o autor, com a

²⁹⁰ “La segunda de las proyecciones incide sobre el próprio ajuste e su repercusión. Esta proyección exige que el ajuste sea, precisamente, razonable porque puede llegar a funcionar como límite a la estrategia de accesibilidad. La razonabilidad, en este sentido, supone el rechazo de ciertas medidas que, aun siendo necesarias para el logro de la accesibilidad, dejan de estar justificadas al tenerse en cuenta otra serie de parámetros. En estos casos, el ajuste afecta de manera excesiva a algunos derechos o bienes, y entra normalmente en juego el principio de la proporcionalidad a través del cual se evalúa si el ajuste supone una carga desproporcionada o indebida”. In: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 110-111.

proporcionalidade²⁹¹, na medida em que envolve o atrito entre direitos e a necessidade de justificação da escolha por meio da técnica de ponderação. Ademais, de certa forma, este ponto atrai a discussão sobre o custo no sentido financeiro necessário para se concretizar o ajuste postulado.

Nesse sentido, uma adaptação deixa de ser razoável quando devidamente justificada que há afetação desproporcional a outros direitos ou quando envolve um custo desprovido de razoabilidade para o sujeito obrigado a adaptar, de modo que lhe prejudicaria financeiramente acaso se insista no adimplemento desta obrigação, devendo, conforme será explicitado no terceiro capítulo dessa pesquisa, abrir-se a dimensão dialógica da adaptação razoável, permitindo-se que o solicitante e o solicitado desenvolvam em conjunto a melhor alternativa que atenda às necessidades do demandante e as possibilidades do demandado.

No caso *Vande Zande v. State of Wisconsin*, por exemplo, a Suprema Corte dos Estados Unidos, por meio de decisão proferida pelo *Chief Judge* Posner, em análise de pedido de adaptação razoável postulado por trabalhadora com deficiência física, cadeirante, para ajustar o modo e o ambiente de trabalho em que se encontrava, realizou interpretação restritiva do *case law* e do próprio instrumento, que culminou com a negativa dos pedidos de acomodação.

Destacam-se, assim, alguns pontos essenciais, os quais serão extraídos das principais críticas desenvolvidas a respeito deste julgamento, que auxiliarão na interpretação do presente passo para a aplicação de ajustes razoáveis.

Lori Vande Zande trabalhou no departamento estadual de administração de Wisconsin por três anos. Durante este período, conforme afirma, seu empregador realizou diversas acomodações para facilitar o exercício de seu ofício, dentre as quais, a modificação dos banheiros para incluir uma rampa, a aquisição de uma cama para cuidados pessoais durante o período de trabalho, a inclusão de um armário no novo escritório, além de concordar com outras acomodações específicas requisitadas.²⁹²

A deficiência física adquirida como resultado de um tumor em sua medula espinhal a

²⁹¹ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 111.

²⁹² USA. 1995. United States Court of Appeals, Seventh Circuit. **Vande Zande v. Wisconsin Dept of Admin.**, 94-1884. Disponível em: < <https://caselaw.findlaw.com/us-7th-circuit/1372073.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

tornava propensa a desenvolver úlceras de pressão (escaras), exigindo repouso em casa durante várias semanas. A defesa alegou que não haveria dever de acomodar, pois as escaras, por serem intermitentes, não se enquadravam no conceito de deficiência nos termos da lei americana correspondente (*Americans with Disabilities Act - ADA*), equivalendo, analogicamente, a uma perna quebrada.

O primeiro ponto decidido pela Corte Suprema Americana sustentou que, justamente por fazer parte da deficiência principal, às úlceras deveriam ser destinadas o mesmo tratamento, o que atrairia o dever de acomodar razoavelmente até o limite do ônus indevido. Tal pretensão estaria de acordo com os postulados do modelo de direitos humanos, ao ampliar o conceito de deficiência, de modo a englobar necessidades pessoais que decorrem da condição da PCD.²⁹³

Considerando-se o reconhecimento das úlceras de pressão como parte integrante da deficiência física da postulante, dois pedidos foram formulados.

O primeiro relativo à restituição de 16,5h (dezesseis horas e meia) trabalhadas durante período de gozo de licença médica, tendo em vista que seu supervisor recusou a realização de *homeoffice* durante o período de oito semanas e a disponibilização em sua casa de um computador para o trabalho. Posner entendeu, ao interpretar o diploma normativo americano, que não seria obrigação do empregador permitir que o trabalhador com deficiência fizesse o serviço de casa, uma vez que, em se tratando de trabalho em equipe, a sua produtividade poderia ser reduzida drasticamente. Somente um caso excepcional autorizaria esta hipótese de acomodação.²⁹⁴

No que se refere à primeira parte deste *decisum*, Cass Sunstein critica a posição adotada pelo magistrado Posner, vez que não teria levado a sério a análise do custo e do benefício das acomodações requisitadas, faltando-lhe esforço sistemático para realizar uma comparação entre esses dois elementos. Com efeito, não teria realizado a investigação necessária para comprovar pontos essenciais sobre evidências da existência de baixa

²⁹³ MARTEL, Letícia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. *Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)*, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011, p. 95.

²⁹⁴ “An employer is not required to allow disabled workers to work at home, where their productivity inevitably would be greatly reduced. No doubt to this as to any generalization about so complex and varied an activity as employment there are exceptions, but it would take a very extraordinary case for the employee to be able to create a triable issue of the employer's failure to allow the employee to work at home”. In: USA. 1995. United States Court of Appeals, Seventh Circuit. **Vande Zande v. Wisconsin Dept of Admin.**, 94-1884. Disponível em: < <https://caselaw.findlaw.com/us-7th-circuit/1372073.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

produtividade de empregados que optam por fazer *homeoffice* ou mesmo sobre a natureza do trabalho em grupo supervisionado. Notadamente, com base em que poderia afirmar que a demandante reduziria sua produtividade se o pedido fosse deferido?²⁹⁵

O segundo pedido consistiu no rebaixamento da pia da cozinha, que seria utilizada pelos funcionários durante o período de almoço e intervalos (*coffee breaks*), cujo estabelecimento físico ainda estava em construção. Pediu, assim, que a pia de trinta e seis (36) polegadas fosse diminuída para trinta e quatro (34) polegadas, altura que seria acessível para cadeirantes, objetivando utilizar dos serviços em igualdade de condições com os seus colegas. O custo total para realizar esse reparo no andar da demandante seria aproximadamente de cento e cinquenta dólares (\$150) e dois mil dólares (\$2000) em todos os andares do edifício.²⁹⁶

Não obstante constituísse, de fato, modificação de baixo custo a ser suportado pelo empregador, o Estado de Wisconsin, ao revés do que defendeu a parte contrária, Posner considerou que, uma vez que existia uma pia acessível no banheiro do departamento onde trabalhava, estaria a finalidade buscada atingida com eficiência, isto é, a demandante poderia limpar seus utensílios sem necessitar de adaptação na cozinha para tanto.²⁹⁷

A réplica feita por Vande Zande retratou sua estigmatização como diferente e inferior em virtude de ser obrigada a usar a pia do banheiro, diferentemente de seus colegas sem

²⁹⁵ SUNSTEIN, Cass R. Cost-Benefit analysis without analysing costs or benefits: reasonable accommodation, balancing and stigmatic harms. **University of Chicago Law and Economics, Olin Working Paper n. 325.** University of Chicago, Public Law Working Paper, n. 149. Disponível em: < https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=959712>. Acesso em: 29 fev. 2019.

²⁹⁶ SUNSTEIN, Cass R. Cost-Benefit analysis without analysing costs or benefits: reasonable accommodation, balancing and stigmatic harms. **University of Chicago Law and Economics, Olin Working Paper n. 325.** University of Chicago, Public Law Working Paper, n. 149. Disponível em: < https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=959712>. Acesso em: 29 fev. 2019.

²⁹⁷ “Apparently it would have cost only about \$150 to lower the sink on Vande Zande's floor; to lower it on all the floors might have cost as much as \$2,000, though possibly less. Given the proximity of the bathroom sink, Vande Zande can hardly complain that the inaccessibility of the kitchenette sink interfered with her ability to work or with her physical comfort. Her argument rather is that forcing her to use the bathroom sink for activities (such as washing out her coffee cup) for which the other employees could use the kitchenette sink stigmatized her as different and inferior; she seeks an award of compensatory damages for the resulting emotional distress. We may assume without having to decide that emotional as well as physical barriers to the integration of disabled persons into the workforce are relevant in determining the reasonableness of an accommodation. But we do not think an employer has a duty to expend even modest amounts of money to bring about an absolute identity in working conditions between disabled and nondisabled workers. The creation of such a duty would be the inevitable consequence of deeming a failure to achieve identical conditions “stigmatizing.” That is merely an epithet. We conclude that access to a particular sink, when access to an equivalent sink, conveniently located, is provided, is not a legal duty of an employer. [...]” In: USA. 1995. United States Court of Appeals, Seventh Circuit. **Vande Zande v. Wisconsin Dept of Admin.**, 94-1884. Disponível em: < <https://caselaw.findlaw.com/us-7th-circuit/1372073.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

deficiência. O magistrado, diante desta alegação, assinala que o empregador não tem a obrigação de gastar quantias, ainda que irrisórias, para promover igualdade ou identidade de condições trabalhistas para pessoas com e sem deficiência.²⁹⁸

A razoabilidade, neste ponto, foi entendida como eficiência, de tal forma que, conforme se extrai da decisão proferida pela Suprema Corte Americana, o dever de acomodação razoável seria satisfeito quando o empregador fizesse o que fosse possível para habilitar um empregado com deficiência para trabalhar com conforto razoável, concluindo-se que não haveria hipótese de discriminação que pudesse ser extraída daquela demanda.²⁹⁹

A decisão proferida em *Vande Zande v. State of Wisconsin* foi duramente criticada. Sunstein, de forma geral, afirma que o problema reside justamente na falta da análise séria dos custos ou dos benefícios. Nesse sentido, ensina que proceder com a ponderação desses elementos poderia afastar intuições não confiáveis acerca de pedidos de acomodação, mas também poderia incorporá-las, as quais seriam decorrentes de hábitos ou preconceitos firmados pelo imaginário do intérprete.

Esta análise deve englobar os prejuízos e as humilhações diárias para definir quais ajustes seriam razoáveis ou não, além de considerar que a remoção desses aspectos negativos pode criar um benefício concreto. Portanto, Posner falhou ao não se debruçar sobre o texto, a história ou a estrutura segundo a qual o ADA foi construída ou sobre a evolução das resistências e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência.³⁰⁰

De fato, mensurar danos emocionais decorrentes de barreiras atitudinais constitui tarefa hercúlea. Maior dificuldade se afere ao transformar tais danos em moeda numa análise de custo e benefício. Todavia, conforme aponta Sunstein, deve-se indagar se se busca a

²⁹⁸ USA. 1995. United States Court of Appeals, Seventh Circuit. **Vande Zande v. Wisconsin Dept of Admin.**, 94-1884. Disponível em: < <https://caselaw.findlaw.com/us-7th-circuit/1372073.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

²⁹⁹ “The duty of reasonable accommodation is satisfied when the employer does what is necessary to enable the disabled worker to work in reasonable comfort”. In: USA. 1995. United States Court of Appeals, Seventh Circuit. **Vande Zande v. Wisconsin Dept of Admin.**, 94-1884. Disponível em: < <https://caselaw.findlaw.com/us-7th-circuit/1372073.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

³⁰⁰ “The problem with the analysis in that opinion is that it does not seriously analyze either costs or benefits. A general lesson is that while cost-benefit balancing can helpfully discipline unreliable intuitions about the effects of requested accommodations, it can also incorporate those intuitions. Another lesson is that stigmatic harms and daily humiliations deserve serious attention as part of the inquiry into which accommodations are reasonable, and that the removal of those harms and humiliations can create real benefits. Adequate cost-benefit analyses must attempt to measure and include those benefits”. In: SUNSTEIN, Cass R. Cost-Benefit analysis without analysing costs or benefits: reasonable accommodation, balancing and stigmatic harms. **University of Chicago Law and Economics, Olin Working Paper n. 325**. University of Chicago, Public Law Working Paper, n. 149. Disponível em: < https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=959712>. Acesso em: 29 fev. 2019.

promoção de um Estado de Bem Estar ou se se trataria de uma questão de dinheiro propriamente dita.

Referido autor afirma, nesse sentido, que o bem-estar seria mais importante, não a pretensão de pagar uma quantia para trabalhadores com deficiência, vez que a compensação monetária pode não ser suficiente para preencher o espaço decorrente do estigma e da humilhação.³⁰¹ Martel recomenda que o termo “razoável” deve ser “[...] interpretado como o que é *eficaz* para adaptar o ambiente material e normativo às necessidades da pessoa com deficiência com o mínimo de segregação e estigma possível [...]”³⁰², atentando-se, ainda, para “[...] às particularidades que tornam permissível excepcionar ou flexibilizar enunciados e práticas gerais”.³⁰³

Portanto, razoabilidade não cuida apenas de uma análise fria dos custos (em sentido geral) para se atingir o objetivo perseguido ou mesmo da crua eficiência de uma medida apta a ser acessível. Em se tratando de pessoas com deficiência, outros elementos compõem a configuração do razoável para fins de justificar a viabilidade de uma adaptação razoável. Deve-se compreender que as estruturas foram pensadas e construídas segundo um arquétipo de normalidade inerente a maioria das pessoas, criando obstáculos para aqueles que não se encaixam no padrão previamente concebido.

O significado de razoável deve conglobar, portanto, contextos de discriminação histórica e indireta, do desenvolvimento do conceito e do tratamento da deficiência de modo a servir ao propósito de inclusão das pessoas com deficiência, concretizando-se direitos humanos lastreados em valores de igualdade e não discriminação.

A razoabilidade deve ser entendida, segundo Diniz e Barbosa, “[...] como um substantivo ético na vida coletiva. Razoável é tudo aquilo que protege as necessidades básicas individuais”.³⁰⁴ Adriano Araújo assinala que a abertura de um sistema para “[...] responder às

³⁰¹ SUNSTEIN, Cass R. Cost-Benefit analysis without analysing costs or benefits: reasonable accommodation, balancing and stigmatic harms. **University of Chicago Law and Economics, Olin Working Paper n. 325**. University of Chicago, Public Law Working Paper, n. 149. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=959712>. Acesso em: 29 fev. 2019.

³⁰² MARTEL, Leticia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011, p.106.

³⁰³ MARTEL, Leticia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011, p. 106.

³⁰⁴ DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Artigo 2 – Definições. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Larissa da Costa; GURGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. (Org.). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SNPD-SDH-PR, 2014, p. 38-39.

demandas de adaptações razoáveis diz respeito, portanto, à sua abertura para o entendimento da dinamicidade da vida real, que não é comportada nas normas de acessibilidade geral [...]”.³⁰⁵

Em relação à carga indevida, deve-se compreender que o ônus sempre estará presente na efetivação de todos os direitos, mesmo aqueles de denominada primeira geração. Todavia devem ser seriamente verificadas as especificidades das circunstâncias do caso para determinar se uma adaptação é razoável ou não³⁰⁶, e, nesse sentido, evitando-se tomar decisões precipitadas lastreadas em pré-compreensões normalmente equivocadas e preconceituosas sobre este grupo de pessoas.³⁰⁷

Da mesma forma, a viabilidade do ajuste não deve ser fundamentada somente no custo monetário do ajuste, não obstante a carga indevida constitua elemento limitador da implementação deste instrumento e deva ser levado em consideração obrigatoriamente ao se concretizar a adaptação. Utilizar-se do argumento embasado na desproporcionalidade do custo da adaptação razoável exige cautela em sua análise, ao passo que não deve ser considerado viável quando consistir num argumento vazio, desprovido de estrutura probatória que lhe sustente.³⁰⁸

O custo propriamente dito, segundo as projeções formuladas por Asís, consistiria no quinto passo a ser considerado na verificação do preenchimento dos requisitos para determinar a aplicação da adaptação razoável. Nessa linha de intelecção, o segundo passo pode ser resumido pelas seguintes indagações: a) haverá a afetação excessiva de outros direitos? e b) a carga pode ser suportada por quem está obrigado a ajustar?

Em sequência, a terceira e a quarta projeção da razoabilidade consistem, conforme Asís³⁰⁹, nos conceitos de não discriminação e aceitabilidade, respectivamente. Estes

³⁰⁵ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 206.

³⁰⁶ MARTEL, Leticia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011, p. 99.

³⁰⁷ SUNSTEIN, Cass R. Cost-Benefit analysis without analysing costs or benefits: reasonable accommodation, balancing and stigmatic harms. **University of Chicago Law and Economics, Olin Working Paper n. 325**. University of Chicago, Public Law Working Paper, n. 149. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=959712>. Acesso em: 29 fev. 2019.

³⁰⁸ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 123-124.

³⁰⁹ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 111.

elementos se concretizariam nos termos delineados pelo autor por meio da proporcionalidade e seus sub-princípios.

2.3.3. Terceiro passo: não discriminação e proporcionalidade

Em relação ao mandamento de não discriminação, relativo ao terceiro passo adotado por Asís, deve-se analisar quais seriam as razões apontadas para justificar o tratamento destinado àquela pessoa ou grupo e qual seria o seu peso. Isto é, a não discriminação engloba tanto a proibição de trato desigual negativo, prejudicial e injustificado, como também veda o tratamento igual, mas não justificado. Contudo, para declarar a legitimidade ou não dessas hipóteses, deve-se adotar discurso lógico apto a fundamentá-las.

Diante dessas possibilidades, a proporcionalidade emerge no sentido de lastrear tanto o tratamento desigual negativo como o positivo sem justificação. Portanto, para identificar a viabilidade da aplicação das adaptações razoáveis, deve-se analisar os três sub-princípios da proporcionalidade a fim de verificar o exame das razões para avaliar a adequação e o peso da efetivação do ajuste.

O primeiro problema corresponderia propriamente em determinar se razoabilidade e proporcionalidade consistiriam em conceitos semelhantes ao se tratar de adaptação razoável.

Virgílio Afonso da Silva entende que a proporcionalidade, em sentido técnico-jurídico, não é sinônimo de razoabilidade, justamente por configurarem construções jurídicas diversas. Não obstante possuam objetivos semelhantes, de tal forma a não considerá-los antônimos, não se autoriza o tratamento de ambos como se iguais fossem. A razoabilidade, portanto, seria diferente da proporcionalidade.³¹⁰

Com efeito, entende-se que o segundo passo para a implementação das adaptações razoáveis corresponderia à própria razoabilidade no sentido do teste de *Wednesbury*, extraído de decisão tomada em 1948, na Inglaterra, segundo a qual se afastam atos excepcionalmente irrazoáveis.³¹¹ O terceiro passo, por sua vez, consiste na proporcionalidade e seus sub-princípios propriamente ditos para justificar os pesos e as medidas adotadas caso a caso e,

³¹⁰ SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

³¹¹ SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

assim, confirmar ou não se é possível cumprir com a demanda de adaptação razoável.

Razoabilidade e proporcionalidade, ao contrário do que afirma Asís³¹², não se confundem, porquanto uma medida desproporcional não seria necessariamente irrazoável, de tal forma que é possível haver uma adaptação que seja considerada razoável, mas não implementada por ser desproporcional.

Deve-se atentar durante o terceiro passo para os três sub-princípios da proporcionalidade para determinar a viabilidade da aplicação do ajuste pleiteado. Analisa-se, assim, a adequação, a necessidade e a proporcionalidade em sentido estrito como vetores interpretativos para a admissibilidade da adaptação razoável.

Em primeiro lugar, tem-se o **sub-princípio da adequação** consistente, segundo Paulo Bonavides, no “[...] meio certo para levar a cabo um fim baseado no interesse público”, buscando-se “[...] adequar o meio ao fim que se intenta alcançar” ou “[...] que mediante seu auxílio se possa alcançar o fim desejado”.³¹³

Virgílio Afonso da Silva destaca que não se trataria somente do meio pelo qual se alcança um objetivo, mas também comportaria o meio com o qual o objetivo é promovido, ainda que este não seja completamente realizado. Para o autor, este elemento consistiria na contribuição para fomentar a realização do objetivo pretendido.³¹⁴

Freire Soares aponta, ainda nesse sentido, que uma medida seria adequada quando o objetivo perseguido for realizado efetivamente no caso concreto ou na maioria dos casos em que a solução é adotada ou mesmo quando o intérprete projeta a promoção da finalidade colimada no momento de tomada de decisão.³¹⁵

O sub-princípio da necessidade estatui que “[...] a medida não há de exceder os limites indispensáveis à conservação do fim legítimo que se almeja, ou uma medida para ser

³¹² “Y en este discurso justificatorio donde la razonabilidad se traduce en la exigencia de proporcionalidad. Como es sabido, el principio de proporcionalidad aparece como la unión de tres grandes <<sub-principios>>: idoneidad, necesidad y proporcionalidad”. In: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Perú, 2015, p. 111.

³¹³ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 405-406.

³¹⁴ SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

³¹⁵ SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Hermenêutica e interpretação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 148.

admissível deve ser necessária”.³¹⁶ Pondera-se se ambas as medidas promovem igualmente o fim a ser atingido e qual delas seria a menos gravosa ou a menos lesiva para alcançar o objetivo.³¹⁷ Para Virgílio Afonso da Silva, cuidar-se-ia de um exame comparativo de alternativas que podem ser adotadas para alcançar o fim desejado.³¹⁸

Questiona-se, para fins do seu cumprimento, quais direitos seriam limitados, se existiria uma medida igualmente eficaz que satisfaça o objetivo e, por fim, se essa medida seria a menos restritiva ou lesiva ao direito em questão.³¹⁹ Bonavides conclui no sentido de que “[...] de todas as medidas que igualmente servem à obtenção de um fim, cumpre eleger aquela menos nociva aos interesses do cidadão”.³²⁰

O **terceiro e último sub-princípio consiste na proporcionalidade em sentido estrito**, que comportaria a justificação para a restrição do direito. Uma medida seria, portanto, desproporcional, segundo Virgílio Afonso da Silva, quando não possuísse peso suficiente para fundamentar a restrição ao direito fundamental atingido.³²¹

Com efeito, Bonavides aponta, citando decisão proferida pelo Tribunal Constitucional Federal de Karlsruhe, que quanto mais a intervenção se mostra restritiva a liberdade da ação humana “[...] mais cuidadosamente devem ser ponderados os fundamentos justificativos de uma ação cometida contra as exigências fundamentais da liberdade do cidadão”.³²²

Dessa forma, a viabilidade da escolha de um direito em detrimento de outro deve possuir fundamentação adequada, necessária e devidamente estruturada que lhe embase, justamente para evitar discriminações negativas e desprovidas de fundamento em desfavor de direitos essenciais e fundamentais, notadamente, se se relacionam com direitos de pessoas com deficiência.

A proporcionalidade em sentido estrito implicaria, de acordo com Freire Soares, no “[...] julgamento daquilo que será considerado vantagem e daquilo que será considerado como

³¹⁶ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 406.

³¹⁷ SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Hermenêutica e interpretação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 148-149.

³¹⁸ SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

³¹⁹ SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

³²⁰ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 406.

³²¹ SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

³²² BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 419.

desvantagem [...]” conforme exame hermenêutico do intérprete, levando-se em consideração as “[...] circunstâncias da lide e da apuração do binômio utilitário do custo-benefício [...]”.³²³

Segundo Asís, este sub-princípio pressupõe a aplicação do teste das vantagens e desvantagens dos sacrifícios. Aponta, assim, como proporcional a limitação ao direito ou do bem quando as vantagens forem maiores que as desvantagens. Destacam-se, nesta ponderação, as razões utilizadas para apoiá-las, posto que, conforme o autor, “[...] no toda razón puede ser tenida en cuenta ni todas tienen el mismo peso”.³²⁴

O princípio da proporcionalidade objetiva instituir “[...] a relação entre fim e meio, confrontando o fim e o fundamento de uma intervenção com os efeitos desta para que se torne possível um controle do excesso”.³²⁵

No contexto das adaptações razoáveis, deve-se ponderar, nos termos do sub-princípio da adequação, se o ajuste idealizado é o meio adequado para promover ou proteger o direito buscado. Em relação à necessidade, se existe um ajuste alternativo que igualmente alcance o fim colimado e se a adaptação pretendida é o melhor meio e/ou se causa menos dano a outros bens ou direitos? Por fim, no que tange a proporcionalidade em sentido estrito, deve-se indagar quais seriam as vantagens e desvantagens da implementação do ajuste no caso concreto, pesando, assim, os prós e os contras relativos à efetivação real do pedido realizado de adaptação.³²⁶

A proporcionalidade em sentido estrito possui papel fundamental na medida em que permite a discussão do caso concreto, vez que leva em consideração a inexistência de um método já definido para atender as solicitações realizadas, ao passo que o sopesamento segundo as circunstâncias do caso a caso despontará como o diferencial da viabilidade de uma adaptação.

Adriano Araújo pontua, nesse sentido, a inexistência de uma abordagem única para abarcar todos os pedidos de ajustes, podendo existir vários alunos diferentes com a mesma deficiência, cujas abordagens adaptativas exigem metodologias diferenciadas para atender as

³²³ SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Hermenêutica e interpretação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 149.

³²⁴ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 123.

³²⁵ BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 402.

³²⁶ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Perú, 2015, p. 111-112.

demandas educacionais feitas.³²⁷

Nesse sentido, a título exemplificativo, analisando-se o primeiro e o segundo passo, seria razoável e proporcional a solicitação realizada por aluno surdo inserido em ensino regular para que a escola disponibilize intérprete de LIBRAS a fim de facilitar a transmissão dos conteúdos ensinados e promover o maior desenvolvimento de sua capacidade cognitiva durante as aulas?

Considerando-se a medida solicitada, vislumbra-se que esta não se mostra, *a priori*, excessivamente desarrazoada, vez que, em primeiro lugar, seu fundamento encontra previsão na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (art. 24), aprovada com *status* de emenda constitucional, e na Lei Brasileira de Inclusão (art. 27).

Em se tratando de direito previsto tanto em diploma normativo internacional com lastro na ordem jurídica regional como na legislação brasileira, cuja aplicabilidade é imediata e obrigatória, tem-se que ao assumir o compromisso de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”³²⁸, não haveria razões, pelo menos numa análise superficial, para obstar o adimplemento desta obrigação.

A disponibilização de intérprete de LIBRAS não parece, portanto, alternativa excessivamente desprovida de razoabilidade, de modo a rechaçar-lhe, de pronto, o cumprimento. Neste ponto, tem-se, diante da solicitação realizada pelo aluno, objetivando sanar a dificuldade do acompanhamento dos conteúdos ministrados, alternativa razoável para solucionar o problema apresentado.

Ultrapassada a razoabilidade, deve-se verificar o atendimento dos requisitos da proporcionalidade. A disponibilização do intérprete constituiria meio adequado para alcançar o fim pretendido?

Tem-se previsão normativa do direito ao uso e aprendizagem da língua de sinais, de tal

³²⁷ “Por outro lado, é preciso destacar que a mesma Observação entende que inexiste uma abordagem única que dê conta de endereçar todas as adaptações razoáveis, uma vez que diferentes alunos com a mesma deficiência podem exigir ajustes diferentes, o que impede uma formatação pré-pronta de todas as respostas atinentes às solicitações de adaptações razoáveis”. In: ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 209.

³²⁸ BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 03 mar. 2019.

forma que esta seria considerada uma ferramenta para possibilitar tanto o acesso ao direito à informação, corrigindo discriminações a nível coletivo, como também caracterizaria demanda de um grupo cultural, envolvendo elementos sobre identidade, comunidade e cultura das pessoas surdas.

Nesse sentido, considerando-se haver direito de se utilizar e aprender a língua de sinais, a disponibilização de intérprete para o acompanhamento de aluno constitui serviço obrigatório a ser prestado não somente às pessoas com deficiência auditiva, mas para todos os alunos, conforme o contexto da educação inclusiva. Portanto, ao se solicitar o intérprete haverá a obrigação para a escola de cumprir com o pedido do aluno, a fim de atender suas necessidades educacionais.³²⁹

Em sequência, seria possível adotar outra medida igualmente eficaz? A medida solicitada acarretará na restrição ou lesão de outros direitos? Em se tratado do alunado surdo, o fornecimento do intérprete ou do profissional habilitado para o ensino de LIBRAS seria a via mais adequada para alcançar o fim almejado. A educação por meio da língua de sinais se configura como direito da pessoa surda, de modo a constituir no meio pelo qual as barreiras cognitivas são quebradas, configurando-se em instrumental racional, intelectual e essencial para a construção e desenvolvimento do conhecer surdo.³³⁰

Por fim, como e em que medida a disponibilização do intérprete contribuirá para alcançar a finalidade pretendida pelo aluno? Quais as vantagens e desvantagens do adimplemento desta obrigação?

O *Maryland Coalition for Inclusive Education* (MCIE) realizou pesquisa apresentada no *Inclusive Education Research and Practice*, no ano de 2010, objetivando comprovar que a educação inclusiva, de fato, teria viabilidade e funcionaria para possibilitar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Alunos com deficiência, incluídos no ensino regular, tiveram resultados favoráveis, notadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências sociais, ganhos acadêmicos, alfabetização e aperfeiçoamento dos

³²⁹ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 138-139.

³³⁰ SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da. A percepção do conhecimento em pauta: a quebra das barreiras cognitivas através da educação de surdos por meio da linguagem de sinais. In: MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (Coord.). QUEIROZ, Arthur Gustavo Saboya de; FARIAS, Delmiro Ximenes de; FERREIRA, Pedro Henrique Azevedo Lopes; SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da Silveira (Org.). **O conhecimento no direito: temas de epistemologia geral e jurídica**. Curitiba: CRV, 2018, p. 97.

relacionamentos estudantis.³³¹

Contudo, o direito à educação inclusiva poderia se contrapor, em análise abstrata, ao custo de sua implementação, sendo este mais elevado em virtude da ampliação da estrutura educacional como um todo, incluindo-se a formação de professores habilitados, disponibilização de intérpretes, adaptação do material escolar, dentre outras medidas que se tornem necessárias.

Ponderando-se, superficialmente, os valores em conflito, *a priori*, o maior peso penderia para a efetivação do direito à educação, notadamente em sua modalidade inclusiva, consistindo em direito internacional e constitucionalmente previsto, alçado a compromisso firmado pelo Estado brasileiro no sentido de adotar todas as medidas cabíveis para assegurar educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, a inclusão de surdos em escolas de ensino regular, realizada de forma cuidadosa, atentando-se para as particularidades de alfabetização em LIBRAS e introdução do posterior do ensino da língua portuguesa, resultaria num planejamento benéfico de crescimento, não só econômico, mas social. Portanto, não se trataria propriamente de um custo econômico desproporcional, mas de investimento que vale a pena ser custeado tanto na seara pública como na privada.

2.3.4. *Quarto passo: aceitabilidade das adaptações razoáveis*

Asís³³² aponta a **aceitabilidade como a quarta projeção** da razoabilidade do conceito

³³¹ “Over 20 years of research has consistently demonstrated that the inclusion of students with disabilities in general education classrooms results in favorable outcomes. Positive outcomes have been shown for both students with high incidence disabilities (learning disabilities and other “mild” disabilities) and those with low incidence disabilities (intellectual, multiple, and “severe” disabilities). This body of research includes quantitative studies where the standard is replication as well as qualitative studies that aim for complete, detailed descriptions in order to answer ‘how’ questions. [...] McGregor and Vogelsberg (1998) report that students demonstrate higher levels of social interaction with typical peers, social competence and communication skills improve (e.g., Hunt, Alwell, Farron-Davis & Goetz, 1996), and academic gains are made (McDonnell, Thorson, McQuivey, & Kiefer-O’Donnell, 1997). In addition, Kliever and Biklen (2001) found that inclusive learning environments facilitated the acquisition of literacy and adaptive skills as well as enhancing students’ social relationships”. In: BUI, Xuan; QUIRK, Carol; Almazan, Selene; VALENTI, Michele. *Inclusive Education Research and Practice*. In: **Maryland Coalition for Inclusive Education**. Disponível em: < http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

³³² ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 113.

de adaptações razoáveis. Tendo em vista a impossibilidade de a proporcionalidade encontrar uma única resposta correta, a exigência de aceitabilidade implica na obrigação de se alcançar decisões que sejam aceitas ou aceitáveis pela comunidade.

Uma decisão razoável, segundo o autor, seria aquela desenvolvida conforme o esperado por seus destinatários, como também aquela que possua maior aceitação possível, satisfazendo, assim, as expectativas compartilhadas pela maioria.

Contudo, Asís não deixa claro o que poderia ser entendido como satisfação da comunidade para fins do preenchimento da aceitabilidade. Como e em que medida este requisito seria cumprido? No tocante a adaptação razoável, como uma demanda individual pode atender aos anseios de uma maioria ao ponto de atingir a aceitabilidade? Quais os parâmetros que devem ser considerados?

Estaria o autor se referindo ao mínimo de razoabilidade necessário para fins do cumprimento da aceitabilidade? Ou seria esta um elemento de coesão com os princípios aceitos e praticados em sociedade, de modo a confirmá-los ou retificá-los? Ou se trataria da possibilidade de controle social da decisão tomada?

Nessa linha de intelecção, Aulis Aarnio desenvolve a aceitabilidade racional, segundo a qual a justificação de um ponto de vista interpretativo só teria êxito quando convencesse seu destinatário da certeza da interpretação oferecida. Isto significaria, segundo o autor, que as partes dialógica e racionalmente chegaram a um consenso sobre a problemática. Conclui, assim, que um ponto de vista interpretativo possui maior amparo e relevância social quanto maior for o consenso racional ao seu respeito.³³³

A aceitabilidade funcionaria como coesão social na medida em que os membros de uma comunidade convergiriam no sentido de que a decisão tomada possuiria uma medida de certeza apta a legitimá-la em conformidade com um marco normativo, racional e axiológico dominantes.³³⁴

Em relação às adaptações razoáveis decorrentes do direito à educação, a comunidade escolar, participando democraticamente do âmbito escolar, pode proceder aos passos iniciais a

³³³ AARNIO, Aulis. **Lo racional como razonable**: un tratado sobre la justificación jurídica. Traducción en castellano de Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1991, p. 285.

³³⁴ AARNIO, Aulis. **Lo racional como razonable**: un tratado sobre la justificación jurídica. Traducción en castellano de Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1991, p. 288.

fim de determinar, em conjunto, de forma dialógica, racional e fundamentada, acerca da implementação da adaptação razoável solicitada.

Nessa linha, podem concordar ou divergir sobre os elementos deste instrumento, especificadamente, sobre a razoabilidade e a proporcionalidade, que configuram decisões de cunho interpretativo, passíveis, portanto, de revisão por parte da comunidade escolar, numa espécie de controle social da decisão tomada sobre a adaptação em questão.

A inclusão “[...] deve ser desenvolvida de acordo com a realidade, necessidades e os desejos da comunidade escolar para possibilitar à própria escola o máximo de empenho nas discussões, na difusão de informações a pais e comunidades, alunos e funcionários”³³⁵, conforme se extrai dos ensinamentos de Geny Lustosa.

A quarta projeção das adaptações razoáveis, consistente na aceitabilidade, estrutura-se no âmbito escolar, quando satisfeitos os interesses dos destinatários, mas arvorece quando lastreada no diálogo e na participação democrática da comunidade escolar, desenvolvendo, como assinala Adriano Araújo, uma “perspectiva de acolhimento mútuo”³³⁶.

2.3.5. *Quinto passo: aplicação do custo econômico às adaptações razoáveis*

Por fim, o quinto e último passo para determinar a viabilidade das adaptações razoáveis diz respeito à **aplicação do custo em seu sentido econômico**. Neste ponto, deve-se determinar, racional e fundamentadamente, se há ou não desproporcionalidade do valor orçado para a implementação da solicitação de ajuste.

Stephen Holmes e Cass Sunstein³³⁷ já afirmaram que os custos do direito não se restringem somente aqueles de segunda geração, mas os direitos negativos ou aqueles que preconizam os direitos individuais também demandam a mobilização orçamentária por parte do Estado, de modo que igualmente “custam dinheiro”.

³³⁵ LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009, p. 37.

³³⁶ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 191.

³³⁷ HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **The Cost of Rights: why liberty depends on taxes**. New York: W. W. Norton Company, 2000, p. 25-35.

Nesse sentido, todos os direitos demandam a disponibilização de recursos financeiros, de modo que a acessibilidade, tanto a promovida por meio do desenho universal como das adaptações razoáveis, encontra ambos sua limitação na desproporcionalidade do custo para a sua concretização.

Asís afirma, nesse contexto, que o exame do custo econômico deve ser ponderado para fins de determinação da razoabilidade do ajuste, na medida em que os direitos são limitados pela efetiva possibilidade econômica de sua realização. Com efeito, segundo o autor, para determinar se um custo é desproporcional ou não deve se discutir sobre a escassez e a chamada “reserva do possível”.³³⁸

Algumas demandas são impossíveis de serem satisfeitas diante da existência da escassez natural, configurada como limitação material do direito perseguido. Nesse sentido, Asís destaca que esta limitação deve ser completamente avaliativa, ou seja, em virtude da impossibilidade generalizada de sua realização e não em decorrência de uma decisão humana e política.³³⁹

A escassez natural se contrapõe a construída ou, como menciona Feher, a escassez autogerada como motivação antropológica do *homo economicus*.³⁴⁰ A escassez no mundo moderno decorreria, segundo o autor, da teoria e a prática do progresso e da necessidade de dinamismo.³⁴¹

Com efeito, a escassez construída produz limitações materiais a direitos na medida em que o direito perseguido é contraposto ou encontra seu obstáculo em outro bem ou direito, que seria considerado de maior peso ou relevância. Diante dessa colisão entre direitos, nasce a necessidade de ponderá-los para, então, haver uma tomada de decisão sobre qual deles

³³⁸ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 114.

³³⁹ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 114.

³⁴⁰ FEHER, Ferenc. El socialismo de la escasez. Traducción de Silvana Alvarez. **Revista del Centro de Estudios Constitucionales**, n. 15, 1993, p. 60.

³⁴¹ “[...] Si existe hambre en nuestro mundo, es porque há sido provocado artificialmente, y no causado por escasez natural. [...] La causa de la escasez es, em consecuencia artificial. La causa (o con um término más preciso: el lugar estructural) de la escasez em el mundo moderno es creada por la teoría y la práctica del progreso y por la necesidad de dinamismo”. In: FEHER, Ferenc. El socialismo de la escasez. Traducción de Silvana Alvarez. **Revista del Centro de Estudios Constitucionales**, n. 15, 1993, p. 64.

prevalecerá no caso concreto.³⁴²

A escassez como justificativa para a restrição de um direito seria, portanto, provocada, num contexto moderno, de forma artificial, sempre em contínua expansão do “[...] ciclo de producción de escasez – producción para superar la escasez – nueva postulación de la escasez”.³⁴³

A reserva do possível, por sua vez, traz ressalva quanto à implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais quando demandarem um desembolso econômico desproporcional, voltando-se, mais uma vez, conforme aponta Asís, para a proporcionalidade.³⁴⁴

Não obstante a finitude dos recursos e a fragilidade da economia constituam máximas inevitáveis, não seria possível limitar direitos fundamentais e sociais com base em decisões políticas e, em consequência, condicionadas a vontade geral dos governantes. A lógica jurídica e a lógica econômica possuem intersecções, mas não podem ser confundidas, de tal forma que o direito passe a funcionar em serviço da economia. Na verdade, a economia constituiria um instrumento que deve estar a serviço dos direitos.³⁴⁵

Ressalta-se, neste ponto, o embate existente no Brasil entre as teorias do mínimo existencial e da reserva do possível, que fundamentam a maioria das decisões que envolvem a concretização de direitos sociais e políticas públicas, notadamente, postuladas perante o Poder Judiciário.

O mínimo existencial seria aquele núcleo de direitos essenciais que devem ser obrigatoriamente efetivados a fim de evitar a violação da dignidade da pessoa humana e possibilitar, no mínimo, a sobrevivência em sociedade. Contudo, o “mínimo” necessário deve ser interpretado, ao contrário do conceito do termo em questão, como o “padrão máximo

³⁴² ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 115.

³⁴³ FEHER, Ferenc. El socialismo de la escasez. Traducción de Silvana Alvarez. **Revista del Centro de Estudios Constitucionales**, n. 15, 1993, p. 65.

³⁴⁴ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 115.

³⁴⁵ “La economía es un instrumento que, como tal, debe estar a servicio de los derechos y no estos al servicio de la economía”. In: ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 116.

possível do que o Estado possa cumprir”, como afirmam Donizete Machado e Martin Herrera.³⁴⁶

Nessa linha, Duarte atenta para a existência de distorções a respeito da interpretação do que poderia ser considerado como “mínimo” para fins de proteção jurídica. Especificamente, ressalta a autora, no contexto do direito à educação, o perigo de esvaziamento de seu sentido, justamente por se entender que apenas deve ser cumprido o mínimo, excluindo, por exemplo, o acesso ao ensino superior.³⁴⁷ Não se trata apenas de assegurar o mínimo vital, consubstanciado, no direito à vida, mas deve ser assumido o compromisso de se ampliar ao máximo o bloco composto pelo “mínimo existencial”, de forma a reforçar e desenvolver os direitos sociais, dentre os quais se inclui o direito à educação de pessoas com deficiência.

Do outro lado desta moeda, tem-se que o direito perseguido demanda a disponibilização de recursos econômicos. A demanda pela efetivação de um direito encontra limitação na chamada “reserva do possível”, a qual consiste nos recursos econômicos necessários que devem ser disponibilizados para a concretização dos direitos sociais e das políticas públicas correlatas.

Considerando, assim, a realidade inegável da escassez dos recursos e a necessidade de se efetivar direitos, prioridades deverão ser estabelecidas, ao passo que o intérprete, diante de um conflito, deverá escolher, ponderando sempre o equilíbrio³⁴⁸ da efetivação do direito e o

³⁴⁶MACHADO, Edinilson Donizete; HERRERA, Luís Henrique Matim. O mínimo existencial e a reserva do possível: ponderação hermenêutica reveladora de um substancialismo mitigado. XIX Encontro nacional do CONPEDI. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3480.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2017.

³⁴⁷ “De fato, essa noção de mínimo existencial pode gerar muitas distorções. Afinal, o que pode ser considerado o conteúdo mínimo do direito à educação? O direito à educação infantil, como algumas decisões do STF vêm considerando? Ao ensino fundamental, que dispõe de um regime jurídico reforçado à luz da Constituição de 1988? Esse conceito pode ser perigoso, na medida em que reduzir a exigibilidade judicial do direito à educação ao seu conteúdo mínimo pode acabar esvaziando o direito à implementação de políticas públicas de acesso ao ensino superior, por exemplo, que é uma etapa do ensino essencial à formação de professores que atuarão justamente na educação básica (que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de ser a instância por excelência de geração de conhecimento científico e tecnológico, questões estratégicas para o desenvolvimento do país. Será a proposta intervencionista da Constituição de 1988 restrita à garantia do “mínimo existencial?”” In: DUARTE, Clarice Seixas. O Círculo das Políticas Públicas. In: Smanio, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Org.). **O Direito e as Políticas Públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 38.

³⁴⁸“Fica claro, diante do exposto, uma situação, também percebida por Rogério Tajar (2009): a cláusula da reserva do possível serve como instrumento que condiciona a efetivação dos direitos humanos quando considerados economicamente, mas não deve impor a negativa de sua efetivação, porquanto este não é o intuito para o qual fora originalmente criada. Ademais, o fim, em si, do Estado, é a garantia do bem comum, motivo pelo qual restringir a efetividade de direitos sociais sem um critério objetivo poderia ser considerado um embate direto contra a própria Constituição Federal e o objetivo de almejar o bem comum objetivado pelo Estado. [...] A

custo que se demanda para tanto.³⁴⁹

Inobstante a esgotabilidade dos recursos econômicos,³⁵⁰ algumas exigências devem ser realizadas a fim de validar a utilização da teoria da reserva do possível. A primeira delas seria a de transparência total e conhecimento do uso dos recursos e gastos públicos.³⁵¹ Em consequência, deve haver a real comprovação da limitação financeira para fins de legitimar o argumento invocado em conformidade com as regras destinadas ao ônus da prova.

Inevitável, portanto, a discussão acerca do elemento econômico para a concretização de direitos. O custo seria um agente externo ao sistema jurídico, mas que com ele guarda ligações tênues. Contudo, deve ser examinado com muita atenção para evitar que se transforme num veneno a efetivação de todo e qualquer direito, notadamente, dos sociais.

Dessa forma, ao se considerar as adaptações razoáveis, tem-se que estas se encaixam na discussão apresentada, na medida em que se inserem no conceito de mínimo existencial

limitação de recursos existe e é uma contingência que não se pode ignorar. Nada obstante a utilização exaustiva do argumento da reserva do possível pelo Poder Público, que acabou por gerar certa reação de descrédito, é preciso não ignorar o assunto, sob pena de divorciar o discurso jurídico da prática de tal forma que o jurista pode até prosseguir confiante, quilômetros de distância, até olhar para trás e para os lados e perceber que está sozinho. Por outro lado, não se pode esquecer que a finalidade do Estado ao obter recursos, para em seguida gastá-los sob a forma de obras, prestação de serviços, ou outra política pública, é exatamente realizar os objetivos fundamentais da Constituição. E é assim que se conclui pela necessidade da utilização da reserva do possível, justamente pelo fato de esta ser, em sua essência, necessária a efetivação de direitos sociais sindicáveis ainda não concretizados. Não pode ser, contudo, utilizada de forma desconexa da realidade brasileira, como fazem os Estados no geral ao alegar-la para se escusar das prestações de direitos sociais. [...] Entende-se, então, que a reserva do possível pode até servir ao cotidiano brasileiro, mas com grandes ressalvas que remetem à sua origem. Não se pode ignorar a existência da limitação orçamentária, mas esta jamais poderá utilizada como óbice à efetivação de direitos sociais.” In: FERREIRA, Pedro Henrique Azevedo Lopes. A judicialização dos direitos sociais: a realidade brasileira e o embate entre a teoria do mínimo existencial e a teoria da reserva do possível. **Revista THEMIS da Escola Superior de Magistratura do Estado do Ceará**, Fortaleza, v. 13, p. 277-315, ano 2015, p. 294-295.

³⁴⁹ “[...] Num contexto em que a necessidade de ação para efetivar direitos abstratamente previstos é enorme e os recursos são finitos, é preciso tomar decisões sobre a escolha de prioridades. No modelo de Estado Social, a elaboração de políticas públicas voltadas prioritariamente para o atendimento de grupos ou setores marginalizados se justifica em função dos seus objetivos fundamentais, notadamente a redução das desigualdades existentes na sociedade.” In: DUARTE, Clarice Seixas. O Ciclo das Políticas Públicas. In: Smanio, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Org.). **O Direito e as Políticas Públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 20.

³⁵⁰ “De forma geral, a expressão reserva do possível procura identificar o fenômeno econômico da limitação dos recursos disponíveis diante das necessidades quase sempre infinitas a serem por eles supridas. No que importa ao estudo aqui empreendido, a reserva do possível significa que, para além das discussões jurídicas sobre o que se pode exigir judicialmente do Estado – e em última análise da sociedade já que é esta que o sustenta –, é importante lembrar que há um limite de possibilidades materiais para esses direitos. Novamente: pouco adiantará, do ponto de vista prático, a previsão normativa ou a refinada técnica hermenêutica se absolutamente não houver dinheiro para custear a despesa gerada por determinado direito subjetivo.” In: BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008, p. 261-262.

³⁵¹ ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 114-117.

(considerado em sentido amplo) e encontrariam obstáculos na limitação orçamentária, a qual, inclusive, estaria inserida dentro da própria natureza deste instrumento, vez que além de ser razoável, a adaptação não pode gerar uma carga indevida para quem deve suportá-la.

O custo econômico para funcionar como fator de limite para a implementação do ajuste pleiteado deve conter justificativa plausível e conferível. Portanto, argumentos genéricos e superficiais, apresentados unicamente com a finalidade de afastar o compromisso firmado de se adaptar entornos e de se utilizar de todos os recursos possíveis para tanto, devem ser rechaçados.

O argumento da reserva do possível como justificativa para a falta de implementação do ajuste só seria viável quando demonstrado que o custo prejudicaria, de fato, a efetivação de outros direitos.³⁵² Nos termos delineados por Asís, o argumento de que o ajuste requerido possui uma carga indevida ou custo desproporcional “[...] deberá ser examinado con mucha precaución e incluso considerarlo carente de justificación cuando ese coste no conlleve una insatisfacción real y evidente de derechos humanos de otras personas”.³⁵³

No caso *Vande Zande*, por exemplo, considerando-se as circunstâncias fáticas apresentadas, o custo econômico para atender a requisição de rebaixamento da pia da cozinha não poderia por si só ser considerado como uma carga indevida, na medida em que se presume que o Estado de Wisconsin, ente que suportaria a adaptação, possuiria capacidade financeira de arcar com o custo total de aproximadamente cento e cinquenta dólares (\$150) para realizar a reforma no andar da reclamante e dois mil dólares (\$2000) em todos os andares do edifício.³⁵⁴ Na visão do homem médio, constituiria este valor irrisório tendo em vista se tratar de um ente estatal.

Nesse contexto, o atendimento do ajuste dependerá da análise expressa da razoabilidade e da carga indevida ou desproporcional, exigindo-se, assim, um “[...] plus de motivación que hace referencia a exigencias de orden cualitativo e no cuantitativo en la

³⁵² ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015, p. 116.

³⁵³ ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013, p. 124.

³⁵⁴ SUNSTEIN, Cass R. Cost-Benefit analysis without analysing costs or benefits: reasonable accommodation, balancing and stigmatic harms. **University of Chicago Law and Economics, Olin Working Paper n. 325**. University of Chicago, Public Law Working Paper, n. 149. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=959712>. Acesso em: 29 fev. 2019.

motivación y ponderación de las circunstancias de cada caso concreto[...]”³⁵⁵, de modo a evitar que o conteúdo do direito fundamental perseguido se desvirtue “[...] sin que se expliciten las detalladas y relevantes razones, por la simple alegación de las dificultades de hacer efectivo dicho derecho social”.³⁵⁶

Argumentar que a adaptação razoável não poderia ser efetivada em razão da carga indevida ou desproporcional, notadamente diante de uma possível “reserva do possível” exige comprovação idônea apta a embasar os fundamentos utilizados, explicando, por exemplo, “[...] por qué supone una carga desproporcionada para la Administración la escolarización del menor en un centro ordinario con los apoyos precisos ni por qué, em definitiva, se opta por lo excepcional frente a lo ordinario”.³⁵⁷

Portanto, havendo a confluência desses elementos quando de uma solicitação de adaptação razoável, esta deverá ser atendida. Caso contrário, isto é, verificando-se comprovadamente que o ajuste é razoável, detém aceitabilidade tanto pelos solicitantes como pela comunidade, não importa em carga desproporcional ou custo excessivo para quem está obrigado a adimpli-lo, nos termos do artigo 2º da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e do artigo 4º, §1º, da Lei nº 13.146/2015, a recusa injustificada de

³⁵⁵ O caso julgado cuida de solicitação realizada por aluno com deficiência, representado por seus genitores, para continuar estudando no sistema comum de ensino. A criança foi diagnosticada por equipe de profissionais componentes da Inspeção Escolar Espanhola com grave atraso de aprendizagem, transtorno do espectro autista, deficiência psíquica, atraso grave na linguagem e transtorno de déficit de aprendizagem com hiperatividade. Em razão dessas circunstâncias, a Direção de Educação apresentou proposta para possibilitar a escolarização da criança em centro educacional especializado em Educação Especial, vez que sua permanência no ensino comum exigiria a realização de adaptações curriculares significativas, as quais afetariam os objetivos e conteúdos da etapa. Os pais, insatisfeitos com a decisão tomada em sede administrativa, alegaram que seu filho estaria sofrendo discriminação em razão de sua deficiência. Apontaram, assim, que haveria discriminação direta em relação a sua segregação em centro especializado, diferentemente das outras crianças sem deficiência, e discriminação indireta diante da negativa de realização dos ajustes razoáveis. Além disso, haveria violação do direito dos pais de escolher qual tipo de educação deveria ser ministrada aos seus filhos e, por fim, e do direito a integridade moral do menor. O Tribunal Constitucional Espanhol confirmou a sentença proferida pelo juízo a quo. Contudo, os magistrados desta Corte divergiram quanto à análise do caso em questão, havendo voto divergente apresentado pelo magistrado Don Luis Ignacio Ortega Álvarez e Don Juan Antonio Xiol Ríos, os quais, na linha do entendimento do Ministério Fiscal, entenderam que a Administração Educativa deveria motivar as razões pelas quais as necessidades do aluno não poderiam ser atendidas no ensino comum. Com efeito, não logrou comprovar o porquê de a escolarização da criança no ensino ordinário consistir em carga indevida ou desproporcional para a Administração Educativa nem porque se estaria escolhendo medida excepcional relativa a Educação Especial em detrimento da Educação Inclusiva. TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DE ESPAÑA. **Sentencia nº 10/2014**, de 27 de enero de 2014. Disponível em: < http://hj.tribunalconstitucional.es/en/Resolucion/Show/23770#complete_resolucion&completa>. Acesso em: 11 mar. 2019.

³⁵⁶ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DE ESPAÑA. **Sentencia nº 10/2014**, de 27 de enero de 2014. Disponível em: < http://hj.tribunalconstitucional.es/en/Resolucion/Show/23770#complete_resolucion&completa>. Acesso em: 11 mar. 2019.

³⁵⁷ TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DE ESPAÑA. **Sentencia nº 10/2014**, de 27 de enero de 2014. Disponível em: < http://hj.tribunalconstitucional.es/en/Resolucion/Show/23770#complete_resolucion&completa>. Acesso em: 11 mar. 2019.

sua concretização importaria em discriminação por motivo de deficiência.

2.4. Compatibilidade entre a previsão de adaptações razoáveis na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão

Neste ponto, investiga-se a existência ou não de compatibilidade entre o previsto sobre as adaptações razoáveis na CDPCD e na LBI. Para cumprir este desiderato, elabora-se a seguinte tabela contendo as definições deste instrumento e seus elementos componentes em ambos os diplomas normativos.

Quadro 02 - Adaptações razoáveis da CDPCD e na LBI

Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – Artigo 2º: Definições	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) – Artigo 3º, inciso VI.
“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;	Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: [...] VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

Fonte: Decreto nº 6949/2009 e Lei nº 13.146/2015 Elaboração: autora.

Analisando-se os conceitos destinados às adaptações razoáveis tanto pela Convenção Internacional como pela legislação brasileira correspondente, vislumbra-se que as disposições normativas guardam similitude semântica. A LBI reproduz o conceito desenvolvido no diploma internacional de modo a conservar a essência inclusiva desse instrumento, possibilitando, assim, a sua utilização quando necessários e adequados, caso a caso, sem acarretar ônus desproporcional e indevido.

Nesse sentido, os elementos fundamentais dos ajustes razoáveis também se encontram delimitados na legislação brasileira, a saber: a razoabilidade e a carga desproporcional e indevida. Contudo, neste ponto, existe uma pequena divergência quanto à Convenção da ONU. Enquanto a legislação brasileira requer a inexistência de carga “desproporcional e indevida”, o dispositivo internacional aponta uma alternativa ao afastar o ônus da carga “desproporcional **ou** indevida”. Nessa linha de intelecção, infere-se que a LBI exige a existência da dupla adjetivação inerente à adaptação para torná-la efetiva uma vez solicitada

pela pessoa com deficiência diante da obstaculização de gozo de um bem ou direito.

Em relação à previsão da solicitação de adaptações razoáveis no âmbito do direito à educação também se vislumbra similitude contextual entre ambos os diplomas normativos, na medida em que os dois dispõem expressamente sobre o instituto, a CDPCD, no artigo 24, item 2, alínea “c” e no item 5, e a LBI, no artigo 28, inciso III.

Quadro 03 - Adaptações razoáveis da CDPCD e na LBI no âmbito do direito à educação

Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – Artigo 2º: Definições	Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) – Artigo 3º, inciso VI.
<p>[...]</p> <p>2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:</p> <p>[...]</p> <p>c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;</p> <p>[...]</p> <p>5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.</p>	<p>[...]</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:</p> <p>[...]</p> <p>III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;</p> <p>[...]</p> <p>§ 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.</p>

Fonte: Decreto nº 6949/2009 e Lei nº 13.146/2015 Elaboração: autora.

Comparando-se as especificações das duas normas, verifica-se que a LBI traz dispositivos direcionados ao uso dos ajustes razoáveis no âmbito da educação, expressamente (art. 28, inciso III, LBI) no que diz respeito à obrigação de os poderes públicos assegurarem a realização deste instrumento para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, garantindo-se, nesta toada, o pleno acesso ao currículo escolar em igualdade de condições e oportunidades.

Além disso, o parágrafo primeiro, do artigo 28 da legislação regional determina que às instituições privadas se aplicam obrigatoriamente o disposto nos incisos I (sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem para a toda vida), II (aprimoramento dos sistemas educacionais), III (projeto pedagógico com institucionalização do atendimento educacional especializado e adaptações razoáveis para atender as necessidades educacionais

de estudantes com deficiência), V (adoção de medidas individualizadas e coletivas), VII (planejamento de estudo de caso e elaboração de plano de atendimento educacional especializado), VIII (participação dos estudantes e suas famílias na comunidade escolar), IX (adoção de medidas de apoio), X (adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores), XI (formação e disponibilização de professores para atendimento educacional especializado – LIBRAS e profissionais de apoio), XII (oferta de ensino de LIBRAS, do Sistema Braille e de recursos de tecnologia assistiva), XIII (acesso à educação superior), XIV (inclusão em conteúdo curriculares de temas correlacionados à pessoa com deficiência), XV (acesso à jogos e atividades recreativas), XVI (acesso às edificações, aos ambientes e às atividades em todas as modalidades e etapas de ensino), XVII (oferta de profissionais de apoio escolar) e XVIII (articulação intersectorial na implementação de políticas públicas) do *caput*, vedando-se a cobrança de valores extras para a implementação do previsto nestas determinações.

A constitucionalidade deste dispositivo foi confirmada por meio de decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADI nº 5357/DF, de relatoria do Ministro Edson Fachin, discutindo-se, nesta ação, a obrigatoriedade de as escolas privadas oferecerem atendimento educacional adequado e inclusivo para pessoas com deficiência.

Por maioria dos votos da Corte Suprema brasileira, reconheceu-se a improcedência do pedido feito pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), assentando entendimento no sentido de que a Lei nº 13.146/2015 assumiu o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática previstos na Constituição ao estender essa obrigação às escolas particulares, ressaltando-se, ainda, que somente por meio do convívio com a diferença, à luz da CDPCD, poderá ser construída “[...] uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, I e IV, CRFB)”.³⁵⁸

Portanto, as adaptações razoáveis podem ser solicitadas não somente no âmbito do ensino público, como também nas entidades particulares de ensino, não podendo ser recusadas injustificadamente, sob pena de se considerar discriminação em razão da deficiência.

A Observação Geral nº 04 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

³⁵⁸ STF, ADI 5357-DF, Rel. Ministro Edson Fachin, julgado em 17.02.2017, DJU 07.03.2017. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=310709378&ext=.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

das Nações Unidas, que interpreta o direito à educação inclusiva no contexto da Convenção Internacional da ONU, aponta que os Estados partes devem assumir o compromisso de garantir educação inclusiva em todo o sistema de governo. Nessa toada, os ministérios e comissões responsáveis pela garantia da disponibilização de educação inclusiva devem procurar harmonizar a interpretação da Convenção para alcançar um enfoque integrado e colaborar por um programa comum.³⁵⁹

Aponta, assim, a necessidade de se introduzir um marco legislativo e normativo amplo e coordenado com a educação inclusiva, no qual deve figurar como elemento fundamental, notadamente, “[...] h) el reconocimiento de la necesidad de realizar ajustes razonables para apoyar la inclusión, sobre la base de las normas de derechos humanos y no del uso eficiente de los recursos, así como las sanciones por no hacerlo”.³⁶⁰

Com efeito, entende-se que a Lei Brasileira de Inclusão guarda compatibilidade substancial com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, especialmente, em relação a previsão de adaptações razoáveis em sentido geral e aquelas aplicadas às instituições de ensino.

Uma vez apresentada a definição e os elementos configuradores dos ajustes razoáveis, busca-se durante o desenvolvimento do terceiro capítulo investigar sobre a aplicação desses instrumentos no modelo de educação inclusiva para pessoas surdas. Nesse sentido, busca-se analisar como e em que medida as adaptações razoáveis seriam aplicadas no ensino brasileiro para possibilitar, de fato, a garantia do direito à educação inclusiva para o alunado surdo.

³⁵⁹ ONU. **Observación General nº4.** Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4, 2016, parágrafo 61, p. 18.

³⁶⁰ ONU. **Observación General nº4.** Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4, 2016, parágrafo 63, p. 19.

3. AS ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS NO MODELO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES SURDOS

Neste último capítulo, busca-se, primordialmente, analisar a aplicação das adaptações razoáveis à luz do paradigma da inclusão na educação de estudantes surdos.

Nesse sentido, para estruturar o objeto central deste trabalho, algumas metas devem ser traçadas neste terceiro e último capítulo para que, então, possa se realizar o desfecho da pesquisa, ao responder a pergunta de partida proposta introdutoriamente: **como as adaptações razoáveis são aplicadas de forma teórica e conceitual para promover o direito à educação inclusiva de estudantes surdos?**

A primeira meta consiste em investigar quem seria uma pessoa surda, como se identificam e quais as especificidades de ser surdo, que se contextualiza segundo uma cultura, uma comunidade e um povo surdo. Para tanto, serão utilizadas as premissas do olhar clínico sobre a pessoa surda, que prega a cura da perda auditiva e a normalização do surdo segundo um padrão ouvinte de ser, e conforme a perspectiva socioantropológica, na qual a língua de sinais é concebida como elemento essencial e fundamental para a formação do sujeito surdo, de sua identidade, de sua cultura e de sua comunidade.

A segunda meta consiste em analisar o histórico da educação de surdos, de modo a traçar a linha evolutiva dos processos de ensino e aprendizagem aplicados na educação dos estudantes surdos, ressaltando-se os principais momentos históricos que embasam a luta e resistência do povo surdo para afirmar e reafirmar a língua de sinais como inerente ao ser surdo.

Nesse contexto, busca-se investigar a possibilidade de adoção das premissas da educação inclusiva e, por conseguinte, do paradigma da inclusão na educação de surdos e, admitindo-a como possível, como e em que medida se daria a aplicação de adaptações razoáveis dentro da estrutura inclusiva do aprender a “ser surdo” e do reconhecimento da língua de sinais como artefato cultural da comunidade surda.

Parte-se, inicialmente, do pressuposto de que a tríade prevista no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que delinea os objetivos da educação no Brasil, só poderia ser alcançada em sua totalidade por meio da inclusão de todos os alunos, estudantes com e sem deficiência, no mesmo espaço escolar para, posteriormente, ser possível viabilizar a inclusão

social a fim de se ressignificar a sociedade, tornando-a, por fim, inclusiva.

Contudo, deve-se, para alcançar tal finalidade, fornecer, desenvolver ou aperfeiçoar todos os instrumentos, mecanismos, métodos e metodologias de cunho inclusivo para adaptar esse entorno como o próprio processo de ensino e aprendizagem e a formação do professor para as necessidades educacionais dos alunos, com e sem deficiência, de modo a superar ou mesmo minimizar toda uma arquitetura padronizada e enraizada nos resquícios da herança exclusivista, segregacionista e elitista, típicos do sistema educativo brasileiro.

Nesse contexto, surge um impasse: a surdez, em sentido amplo, possui vários contornos. Não se trata apenas de perder um sentido físico (a audição), como propõe o olhar clínico. Esse é apenas o contexto da perda física; da dificuldade e das barreiras de se situar num entorno predominantemente ouvinte.

O contexto social, cultural e político em que os surdos se inseriram ao longo do tempo, também deixou sua herança, sendo a principal delas a preferência por parte destes alunos de permanecerem em escolas especializadas, vez que a educação regular não atentava de forma apropriada para o ensino na língua de sinais, chegando a proibí-la no Congresso de Milão de 1880, dando preferência a práticas ouvintistas³⁶¹, negligenciando, por sua vez, os artefatos culturais³⁶² inerentes à comunidade surda.

Vislumbra-se na educação regular apenas a perda de um sentido físico, da dissonância com o padrão considerado normal, de tal forma que esta pré-concepção criou raízes no sistema educativo de surdos, especialmente, no ensino regular com outras crianças sem deficiência. A institucionalização educativa do estudante surdo permitiu de certa maneira sua liberdade em relação à obrigatoriedade do disfarce ouvinte, bem como possibilitou a percepção de que não se tem uma perda de um sentido, mas um ganho auditivo (“*deaf gain*”).³⁶³

Não obstante se reconheça a preferência dos estudantes surdos em continuar na modalidade de educação bilíngue em escolas especializadas em virtude da herança de sujeição do surdo perante o ouvinte, acredita-se à luz do paradigma da inclusão, que a conexão entre

³⁶¹ SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

³⁶² STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 43-98.

³⁶³ NOT hearing loss, deaf gain. **Youtube**, postado em 11 fev. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F5W604uSkrk>>. Acesso em 05 jul. 2017.

estudantes surdos e estudantes ouvintes propiciaria o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem como um todo para ambos os alunos, beneficiando-os conjuntamente.

Dessa forma, propõe-se a analisar a viabilidade da educação inclusiva aplicada a estudantes surdos no ensino regular e como e em que medida poderiam as adaptações razoáveis ser aplicadas para solucionar obstáculos derivados dos resquícios dos modelos segregacionistas e diante da justificada falta de acessibilidade ou da impossibilidade de implementar o desenho universal (primeiro passo para a aplicação dos ajustes razoáveis).

Não há dúvidas de que a concretização do direito à educação do estudante surdo se dá primordial e essencialmente por meio da língua de sinais, a qual não poderá ser descartada na empreitada da educação inclusiva. Nesse sentido, deve-se possibilitar, para fins da própria inclusão e da eficácia de possíveis adaptações razoáveis, a abertura do espaço dialógico entre solicitante e solicitado, de modo a permitir que o estudante surdo, de forma autônoma, identifique qual metodologia, técnica ou adaptação poderia ser aplicada e que melhor atenderia a sua necessidade e a possibilidade do solicitado.

Por fim, intenciona-se trabalhar com exemplos teóricos de quais adaptações poderiam ser utilizadas para a concretização desta finalidade, focando-se, principalmente, na adequação do currículo ao paradigma inclusivo, especificamente da grade curricular no que diz respeito ao ensino da poesia a estudantes surdos.

Objetiva-se evitar a reprodução do sistema curricular padronizado e a proliferação das “diferenças entre”, responsáveis por construir oposições binárias de melhor ou pior aluno, mais ou menos inteligente, conforme alerta Mantoan.³⁶⁴

Tecidas essas considerações introdutórias do presente capítulo, passa-se a desfiar cada uma das metas traçadas.

³⁶⁴ “[...] a forma usual de se pensar a diferença é estabelecendo diferenças entre, que resultam de oposições binárias e nos remetem ao idêntico, ao existente, à ideia de diversidade. [...] A inclusão desestabiliza a diferença tolerada e coloca em cheque a sua produção social, com um valor negativo, discriminador e marginalizante”. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir?: Por uma pedagogia da diferença. In: **Diversa. Educação inclusiva na prática.** Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

3.1. SURDOS: quem são, como se identificam e quais as especificidades de “ser surdo”?

A meta deste tópico consiste em analisar como se deu a evolução da educação de pessoas surdas, centrando-se, especialmente, nos paradigmas da integração e da inclusão, almejando-se fundamentar a viabilidade da proposta de educação inclusiva para estudantes surdos, alinhada aos postulados defendidos pela comunidade surda.

Em primeiro lugar, será necessário dissertar sobre a concepção do que é surdo. Para tanto, resalta-se a definição da surdez segundo o ponto de vista médico ou clínico e o que seria ser surdo em conformidade com o contexto adotado pela comunidade surda, denominada perspectiva socioantropológica, destacando-se a identidade dos surdos sinalizantes, surdos oralizados e surdos bilíngues, bem como dos conceitos de comunidade, cultura e povo surdos.

Tendo-se em mãos esses conceitos, busca-se analisar a viabilidade da proposta da educação inclusiva, que seria aperfeiçoada através da conexão entre estudantes surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar sem que, com isso, haja a desconsideração dos artefatos culturais e da identidade surda que deve ser construída ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, objetiva-se assinalar apontamentos introdutórios sobre a utilização de adaptações razoáveis, diante da impossibilidade justificada de implementação da acessibilidade geral e do desenho universal, quando solicitados por estudantes surdos, como instrumento essencial para o acesso à educação a luz do paradigma inclusivo e da filosofia do bilinguismo.

3.1.1. A surdez segundo as perspectivas do modelo médico-terapêutico e do modelo socioantropológico

Do ponto de vista clínico-terapêutico, a surdez constitui a perda da audição, do sentido de ouvir. O Código Internacional de Doenças (CID)³⁶⁵ possui duas secções abrangendo a

³⁶⁵ A Classificação Internacional de Doenças (CID), atualmente em sua décima edição com previsão de publicação da décima primeira edição em maio de 2011, foi inicialmente proposta para o conhecimento das causas de morte. A partir da sexta revisão, foram incluídas todas as doenças e motivos de consulta, possibilitando seu uso em morbidade. Configura-se, assim, na “classificação diagnóstica padrão para propósitos epidemiológicos gerais e administrativos da saúde, incluindo análise de situação geral de saúde de grupos populacionais e o monitoramento da incidência e prevalência de doenças e outros problemas de saúde.” Nesse sentido, esta classificação é utilizada para atestar uma “[...] condição anormal de saúde e suas causas, sem

perda auditiva: a primeira corresponde a CID 10 H90 relativa à perda de audição por transtorno de condução e/ ou neuro-sensorial, que, por sua vez, possui oito subclassificações.³⁶⁶ A segunda consiste na CID 10 H91, que prevê outros tipos de perdas da audição.³⁶⁷

Analisando-se a citada classificação, percebe-se a existência de dois tipos básicos de surdez: a surdez de condução e a surdez do nervo auditivo ou da cóclea. A primeira constitui no impedimento da condução das ondas sonoras do ouvido externo para o interno, causadas, por exemplo, por excesso de cera no ouvido, infecções ou imobilização de um ou mais ossos do ouvido. Normalmente, esse tipo de perda auditiva é tratado mediante acompanhamento médico ou através de cirurgia própria correspondente a sua causa.³⁶⁸

registrar o impacto destas condições na vida da pessoa ou paciente, e é hoje uma exigência legal para todos os benefícios e atestados relacionados ao paciente”. Não obstante constitua num mecanismo adequado para o diagnóstico de doenças, distúrbios e outras condições de saúde, a CID foi duramente criticada em virtude de sua relação com o modelo médico-reabilitar, além de ser lacunoso no que diz respeito ao contexto em que o paciente ou pessoa estaria inserido a fim de possibilitar uma experiência completa da saúde do indivíduo. Nessa linha, a CIF, pertencente à família de classificações de doenças foi desenvolvida a partir da “Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens” publicada em 1980. Esta classificação, que adota o modelo social da deficiência e modelo bio-psico-social, tem por objetivo complementar a CID com informações adicionais, de modo a “[...] fornecer uma imagem mais ampla e mais significativa para descrever a saúde das pessoas ou de populações, que pode ser utilizada, entre outros, para propósitos de tomada de decisão”. Isto é, busca disponibilizar informações “[...] para o entendimento das incapacidades vividas em diferentes contextos.” In: DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista de Brasileira de Epidemiologia**, 2008, v. 11, n. 2, p. 324-335, 2008; OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11). In: **Organização Pan Americana de Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875>. Acesso em: 05 maio 2019; O que é a CIF? In: **Instituto Nacional para a Reabilitação (INR)**. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>>. Acesso em: 05 maio 2019.

³⁶⁶ **CID 10. H 90 – Perda de audição por transtorno de condução e ou neuro-sensorial.** H90.0 – Perda de audição bilateral devida a transtorno de condução, H90.1 – Perda de audição unilateral por transtorno de condução, sem restrição de audição contralateral, H90.2 – Perda não especificada de audição devida a transtorno de condução, H90.3 – Perda de audição bilateral neuro-sensorial, H90.4 – Perda de audição unilateral neuro-sensorial, sem restrição de audição conlateral, H90.5 – Perda de audição neuro-sensorial não especificada, H90.6 – Perda de audição bilateral mista, de condução e neuro-sensorial, H90.7 – Perda de audição unilateral mista, de condução e neuro-sensorial, sem restrição de audição contralateral, H90.8 – Perda de audição mista, de condução e neuro-sensorial, não especificada. In: CID 10 H90. **MedicinaNet**. Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10/1712/h90_perda_de_audicao_por_transtorno_de_conducao_eou_neuro_sensorial.htm>. Acesso em: 04 maio 2018.

³⁶⁷ **CID 10. H 91 – Outras perdas de audição.** H 91.0 – Perda de audição ototóxica, H 91.1 – Presbiacusia, H 91.2 – Perda de audição súbita idiopática, H91.3 – Surdo-mudez não classificada em outra parte, H91.8 – Outras perdas de audição especificadas, H91.9 – Perda não especificada de audição. In: CID 10 H91. **MedicinaNet**. Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10/1712/h90_perda_de_audicao_por_transtorno_de_conducao_eou_neuro_sensorial.htm>. Acesso em: 04 maio 2018.

³⁶⁸ BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. Surdez, postado em 16 agosto 2017. Disponível em: <<http://bvsm.sau.gov.br/dicas-em-saude/2506-surdez>>. Acesso em: 05 maio 2019; Morais, Isabela. Não deixe seu mundo silenciar. **Revista Eletrônica da USP**, n. 141, ago/2012. Disponível em: <<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=nao-deixe-seu-mundo-silenciar>>. Acesso em: 05 maio 2019.

A surdez de cóclea ou de nervo auditivo consiste na impossibilidade da cóclea transformar a energia mecânica produzida pela vibração do som e transformá-la em energia elétrica a ser transmitida para o cérebro. Este tipo de perda pode ser ocasionado em razão da exposição a ruídos de alta intensidade ou sons altos, viroses, como caxumba ou rubéola, meningite, uso de certos medicamentos ou drogas, defeitos congênitos, fatores hereditários, traumas na cabeça, problemas metabólicos, alergias ou tumores.³⁶⁹

Esse tipo de perda possui diferentes graus de intensidade, variando da perda leve à surdez profunda. Indica-se, por fim como tratamento, o uso de medicamentos, a realização de cirurgias ou a utilização de aparelhos auditivos.³⁷⁰

A perda auditiva não está necessariamente relacionada diretamente a fatores hereditários, podendo ser adquirida sem que haja o conhecimento de antecedentes familiares de pessoas surdas. Nesse sentido, as perdas auditivas podem ser classificadas em pré-natais, “[...] provocadas por fatores genéticos e hereditários, bem como por doenças adquiridas pela genitora no processo de gestação (rubéola, toxomoplasmose, citomegalovírus)”³⁷¹ e perinatais, ocasionada por partos prematuros, falta de oxigenação no cérebro imediatamente após o nascimento ou diante de traumas ocorridos durante o parto.³⁷²

Também pode ser classificada em leve, moderada, acentuada, severa, profunda e surdez total, a depender da perda de decibéis (db) sofrida, nos dois ouvidos (surdez bilateral) ou em um só ouvido (unilateral), conforme prevê o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no artigo 4º, inciso IV, já com as alterações realizadas pelo Decreto nº 5.296, de 02 de

³⁶⁹ BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. Surdez, postado em 16 agosto 2017. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2506-surdez>>. Acesso em: 05 maio 2019; Morais, Isabela. Não deixe seu mundo silenciar. **Revista Eletrônica da USP**, n. 141, ago/2012. Disponível em: < <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=nao-deixe-seu-mundo-silenciar>>. Acesso em: 05 maio 2019.

³⁷⁰ A era da tecnologia possibilitou diversas invenções, objetivando restaurar a perda auditiva. O uso do aparelho auditivo e o implante coclear consistem em exemplos dessas inovações. Dependendo da perda, o tratamento focará apenas em melhorar a audição, enquanto outros serão direcionados no aprender a se comunicar por meio da língua de sinais (corrente hegemônica na comunidade surda sinalizante) ou mesmo ensinando a língua oral ao surdo, prática criticada duramente pelos surdos sinalizante diante da herança de opressão ouvintista experienciada ao longo do tempo, notadamente, após o Congresso de Milão de 1880, no qual se determinou a proibição do uso de língua de sinais na educação de surdos. Além dos aparelhos auditivos e do implante coclear, existem outros aparelhos eletrônicos pensados para pessoas surdas, como os amplificadores de som nos aparelhos celulares, a utilização de vídeo-chamadas, inclusive, com intérprete à disposição, troca de campainha sonora pela campainha de sinais de luz, entre outros. In: Pfeifer, Paula. **Crônicas da surdez**. São Paulo: Plexus, 2013. BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. Surdez, postado em 16 agosto 2017. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2506-surdez>>. Acesso em: 05 maio 2019; Morais, Isabela. Não deixe seu mundo silenciar. **Revista Eletrônica da USP**, n. 141, ago/2012. Disponível em: < <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=nao-deixe-seu-mundo-silenciar>>. Acesso em: 05 maio 2019.

³⁷¹ NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 44.

³⁷² NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 44.

dezembro de 2004.³⁷³

Novaes aponta quais implicações podem decorrer da perda auditiva no desenvolvimento de uma criança em conformidade com o grau de surdez. Na modalidade **leve**, é possível perceber sons da fala, ao passo que a criança consegue desenvolver a linguagem oral. Na **moderada**, o desenvolvimento da fala se dá de forma gradual, mais difícil quando inserida em ambientes com ruídos. Crianças pertencentes a esta modalidade possuem dificuldade de aprendizagem e fala, além de serem consideradas desatentas.³⁷⁴

A surdez **severa** implica em diversas dificuldades de aprendizagem, especialmente em adquirir fala e linguagem espontaneamente, necessitando utilizar os aparelhos auditivos. Por fim, a surdez **profunda** é caracterizada pelo autor como a impossibilidade de a criança desenvolver a linguagem oral, percebendo somente sons intensos, bem como se utiliza da leitura orofacial, necessitando do uso de aparelhos e de implante coclear.³⁷⁵

Analisando cada uma das definições apresentadas por Novaes acerca dos níveis da perda auditiva, surgem algumas questões. Em primeiro lugar, qual seria o posicionamento de um surdo ao ser classificado como desatento na surdez moderada ou como se fosse obrigatória a aquisição da fala ou da linguagem oral, do uso dos aparelhos, a realização do implante coclear na hipótese de surdez profunda ou mesmo da taxaço de que todo surdo poderá fazer leitura labial?

Acredita-se que a classificação apontada pelo autor possui resquícios do modelo médico-reabilitador e dos postulados da educação especial de surdos, desconsiderando-se, por conseguinte, que as expressões utilizadas na citada classificação denotam, ainda que implicitamente, a imposição de barreiras atitudinais para com os estudantes surdos.

De igual forma, discorda-se do autor quando afirma que, por ser a surdez uma privação sensorial, esta acabaria por interferir totalmente na comunicação. A comunicação ocorrerá, mas não na predominante modalidade oral. Nesse sentido, o ato de se comunicar

³⁷³ “[...] II - deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve; b) de 41 a 55 db - surdez moderada; c) de 56 a 70 db - surdez acentuada; d) de 71 a 90 db - surdez severa; e) acima de 91 db - surdez profunda; e f) anacusia [...]” In: BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

³⁷⁴ NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 45-46.

³⁷⁵ NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 46.

poderá ser realizado efetivamente por meio da utilização da língua de sinais correspondente, da forma escrita ou mesmo oralmente para os surdos oralizados ou bilíngues.

Quer dizer, o ato de comunicar uma ideia, um pensamento, de estabelecer uma troca de conhecimentos é possível, não é a surdez que interferirá no processo. O obstáculo poderá ocorrer quando um dos agentes não tem conhecimento nem sabe se expressar na modalidade de comunicação utilizada pela pessoa surda, mas não ocorrerá pelo fato de a pessoa surda utilizar a língua de sinais.

Outra classificação diz respeito ao momento de aquisição da perda auditiva, segundo a qual a surdez pode ser pré-lingual ou pós-lingual, isto é, analisa-se se a surdez ocorreu antes ou depois do contato ou da aquisição da linguagem. A primeira ocorre normalmente antes da aquisição da linguagem em decorrência de surdez congênita, desde o nascimento, enquanto a segunda se dá quando a perda auditiva ocorrer já com certo tempo de vida e noção de linguagem.³⁷⁶

Por fim, podem ser considerados surdos ou pessoas com deficiência auditiva, do ponto de vista clínico, aqueles que sofrem perda auditiva igual ou acima de 41db (quarenta e um decibéis), bilateral ou unilateral, na modalidade leve, moderada, severa ou profunda ou total, antes ou depois da aquisição da linguagem.

Por outro lado, segundo um ponto de vista socioantropológico, a comunidade surda apresenta o surdo sinalizado, o surdo oralizado e o surdo bilíngue. Os **surdos sinalizados** são aqueles com surdez pré-lingual (antes da aquisição da linguagem) que se comunicam exclusivamente por meio da língua de sinais, no Brasil, denominada Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O **surdo oralizado** é aquele com surdez pré ou pós-lingual que se comunica oralmente. Já o **surdo bilíngue** pode se comunicar tanto por meio da língua de sinais como de forma oral.³⁷⁷

³⁷⁶ “Não é apenas o grau de surdez que importa, mas principalmente a idade, ou estágio em que ela ocorre. David Wright, no trecho já citado, observa que perdeu a audição só depois de ter aprendido a língua, e (sendo assim) ele não é sequer capaz de imaginar como seria a situação para os que não tinham ou perderam a audição antes do aprendizado da língua. [...] Wright discorre sobre as “vozes fantasmagóricas” que ele ouve quando alguém lhe fala, contanto que ele consiga *ver* o movimento dos lábios e do rosto da pessoa, e conta que “escuta” o sussurro do vento sempre que vê árvores ou ramos sendo agitados pelo ar. [...] As pessoas assim atingidas – com surdez pré-linguística – encontram-se numa categoria qualitativamente diferente de todas as demais”. In: SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 17-19.

³⁷⁷ “Surdo sinalizado são os indivíduos com surdez pré-lingual (que ocorre antes da aquisição da língua) que se comunicam exclusivamente por meio da Língua Brasileira de Sinais. A língua de sinais não é universal, cada

A comunidade surda nasce a partir do momento que os sujeitos surdos decidem se organizar a fim de resistir contra as práticas ouvintistas outorgadas³⁷⁸, como quando houve a proibição do uso da língua de sinais no processo da escolarização de surdos.

Esta comunidade é definida por Teske como um conjunto de relações e interligações sociais distintas “[...] de outras comunidades nas quais existe a possibilidade de comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas”.³⁷⁹

O autor aponta, ainda nesse sentido, a possibilidade de existência de diferentes comunidades surdas, cada uma “[...] com suas características próprias, sua forma de ver o mundo e sua própria produção cultural, como ocorre em outros grupos sociais, a exemplo das comunidades indígenas, dos negros, das mulheres...”.³⁸⁰

Todavia, o fato de existir uma comunidade surda não significa a ausência de preconceitos, porquanto é possível haver preconceitos internos entre surdos sinalizados e surdos oralizados. Os surdos mais conservadores acreditam que o “verdadeiro surdo” é aquele que não se apoia em aparelhos auditivos e usa exclusivamente a língua de sinais para se comunicar, excluindo, por consequência, o surdo oralizado e, algumas vezes, o surdo bilíngue ou surdos que têm pais ouvintes, por exemplo.³⁸¹

país tem a sua. Surdos oralizados são indivíduos com surdez pós ou pré-lingual que se comunicam oralmente, assim como os ouvintes. Surdos bilíngues se comunicam das duas formas”. In: Pfeifer, Paula. **Crônicas da surdez**. São Paulo: Plexus, 2013, p. 28.

³⁷⁸ “A experiência que perpassa a vida de todos os surdos, inclusiva a nossa, é apenas uma das facetas do discurso oralista, que consiste em proibir que surdos tenham formas de comportamento e aprendizagem específicas que, segundo esta visão, não permitem o desenvolvimento potencial do surdo, entre outros prejuízos. Assim, nós surdos precisávamos adequar nossa cultura ao modo de vida dos ouvintes – outrora despercebida e por isso mesmo submetida aos anseios e desejos dos ouvintes. Amoldar-nos ao modo de vida deles é a sua bandeira invisível”. In: REZENDE JÚNIOR, Franklin Ferreira; PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 192.

³⁷⁹ TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 146.

³⁸⁰ TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 144.

³⁸¹ “Os surdos que têm pais ouvintes que não se comunicam em sinais, sofrerão um processo de perdas culturais. Esses surdos, frequentemente, só terão contato com a cultura e a comunidade surda, quando forem para uma escola surda, onde poderão desenvolver a identidade do sujeito surdo (EMERTON, 1996, p. 136-137). Isso não significa que esse processo seja emancipador e libertador dos sujeitos surdos, pois estes poderão se defrontar com concepções elitizadas de um grupo dominante surdo, de um determinado lugar, que julga serem inferiores os surdos das classes populares, reproduzindo uma visão colonialista”. In: TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR,

A comunidade surda mais tradicional faz distinção entre o surdo no seu “ser surdo”, dos deficientes auditivos, como os implantados ou os que utilizam aparelhos auditivos, surdos unilaterais, surdos oralizados cujos pensamentos encontram predominância no ouvintismo, caracterizando-os como aqueles “outros” não pertencentes ao povo surdo e, por conseguinte, não compartilham da cultura surda.

É possível, portanto, haver divergência entre as pessoas surdas de uma determinada comunidade sobre quem poderia ser identificado como surdo e, conseqüentemente, pertencer àquele complexo de relações e interligações sociais e quem não poderia assim ser identificado. Portanto, tem-se a possibilidade de haver práticas e discursos hegemônicos da surdez.

Teske afirma haver “[...] uma tendência atual que aceita analisar as comunidades surdas a partir de uma perspectiva multicultural crítica e transformadora”, no sentido de que é necessário que “sujeitos surdos e ouvintes possam ampliar sua compreensão de si mesmos e do mundo e, a partir dessas ações, transformar o próprio presente”.³⁸²

A escola multicultural, segundo o autor, consistiria no vetor para troca de informações e visões, dando-se oportunidade para entender “[...] as limitações do próprio conhecimento, além de compreender a estrutura de uma construção social refletida no seu contexto político e cultural”³⁸³ e, assim, contruir e desenvolver o planejamento de políticas educacionais para surdos, à luz do paradigma da diferença.

Karin Strobel faz a distinção entre o que seria e quem pertenceria a comunidade surda e o que seria o povo surdo. Citando autores surdos americanos, Padden e Humphries, a comunidade foi definida como um sistema social composto por um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilhando objetivos comuns; destarte, a comunidade surda seria composta não somente de pessoas surdas, mas de pessoas que compartilham e apoiam ativamente os objetivos e metas, atuando em conjunto com as pessoas surdas para alcançá-

Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 145.

³⁸² TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 142-143.

³⁸³ TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 142-143.

las.³⁸⁴

O povo surdo engloba os sujeitos surdos que não estão na mesma localidade física, mas que “[...] estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”.³⁸⁵ A cultura surda e a língua de sinais consistiriam, assim, em referências do povo surdo³⁸⁶.

Diante deste cenário, deve-se questionar: o que seria a cultura surda? A cultura surda difere da cultura ouvinte?

Em primeiro lugar, ressalta-se a existência de uma cultura surda que é diferente da vivenciada pelos ouvintes. Indagar sobre a cultura dos surdos decorre da pré-concepção normalmente equivocada que se tem sobre as pessoas surdas, a qual é usualmente concebida com base em mitos relacionados aos surdos e a língua de sinais.³⁸⁷

O grau da surdez é irrelevante para o povo surdo, contudo os sujeitos surdos se diferenciam pelo pertencimento ao grupo através da utilização da língua de sinais e da cultura surda, que possibilitam a formação e definição da identidade surda. Nessa linha, cultura surda é definida por Strobel como “[...] o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas”.³⁸⁸

Engloba, portanto, segundo a autora surda, “[...] a língua, as ideias, as crenças, os

³⁸⁴ STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 37.

³⁸⁵ STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 38.

³⁸⁶ “Então, o povo surdo poderia ser os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos *gays* e outros. Esses surdos também se identificam com o povo surdo, apesar de não pertecerem às mesmas comunidades surdas”. In: STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 39.

³⁸⁷ Ao longo do tempo, alguns mitos sobre pessoas surdas foram encrustados no senso comum das pessoas ouvintes por meio de duas concepções até então dominantes na história dos surdos, o olhar médico e o olhar religioso. Nesse contexto, crenças foram criadas para caracterizar a pessoa surda sem que houvesse a investigação da verossimilhança dessas alegações com a realidade experimentada pelos surdos. São exemplos desses mitos: a) todo surdo é mudo; b) surdos possuem mais capacidade de concentração que os outros; c) toda pessoa surda faz leitura labial; d) surdos estão sempre nervosos; e) surdos só “escutam” o que querem; f) a língua de sinais é composta de mímicas e gestos; g) a língua de sinais é universal. In: OLIVEIRA, Edison Trombeta de; BATALIOTTI, Soellyn; BENEDETO, Lais. **LIBRAS**. São Paulo: Rede Internacional de Universidades Laureate, 2015, p. 10-12.

³⁸⁸ STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 29.

costumes e os hábitos do povo surdo”.³⁸⁹ A cultura surda surgiu em contraposição à cultura ouvintista hegemônica, que não respeitava a utilização da língua de sinais para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, bem como negligenciavam a experiência visual como parte do processo de ensino-aprendizagem, o que resultava na dificuldade da formação, construção e afirmação da identidade surda³⁹⁰ pelo estudante.

Strobel³⁹¹ aponta, nesse sentido, a existência dos artefatos culturais que comporiam a cultura surda, constituída tanto pelos materialismos como pelo ver, o sentir e a experiência da pessoa surda quando em contato com a cultura de uma comunidade. Cita, por exemplo, como artefatos culturais, a experiência visual, o desenvolvimento linguístico, família, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, políticas e materiais³⁹² (tecnologias desenvolvidas para possibilitar a acessibilidade de pessoas surdas).³⁹³

Em resumo, as pessoas surdas perpassam o estigma da perda auditiva, diferenciando-se dos deficientes auditivos (ouvintes que perderam o sentido da audição), na medida em que possuem e compartilham uma língua específica (LIBRAS), um povo, uma comunidade e uma cultura, elementos que não podem ser dissociados da educação de surdos, notadamente quando já se caminhou no sentido de libertar-se da cultura ouvintista.

Ao desmitificar introdutoriamente os mitos relacionados à surdez e à língua de sinais, busca-se analisar a proposta da educação inclusiva para estudantes surdos na rede regular de ensino, a qual se choca com o posicionamento dominante de defesa da escola bilíngue especializada, que tem como premissa o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1)

³⁸⁹ STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 29.

³⁹⁰ A identidade é adquirida por meio da cultura surda, que deve ser levada em consideração no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, principalmente quando se parte do paradigma da inclusão deste grupo de pessoas. No que diz respeito à identidade surda, Perlin aponta a existência de cinco possibilidades: a) identidade surda ou política – no sentido de militância pelos direitos surdos; b) identidade surda híbrida – surdos que nasceram ouvintes e têm que lidar com duas formas de comunicação, a LIBRAS e o português; c) Identidade de transição – surdos mantidos sob o regime ouvintista, sem contato com outros surdos, que experienciam um processo de des-ouvintização da representação da identidade; d) Identidade surda incompleta – o surdo nega sua própria identidade; e) Identidade flutuante – o surdo despreza sua própria existência, ou não se conecta com a cultura surda. In: PERLIN, Gladis. As diferentes identidades surdas. **Revista da FENEIS**, ano 4, n. 14, p. 15-16, abr./jun. 2002.

³⁹¹ STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 43.

³⁹² Sobre os artefatos materiais, destaca-se o Hand Talk, aplicativo desenvolvido por estudantes para traduzir LIBRAS para o português por meio de uma inteligência artificial, nomeada de Hugo. In: NASCIMENTO, Caio. Estudantes desenvolvem aplicativo de celular que traduz LIBRAS para o português. Notícias UOL. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/05/04/estudantes-desenvolvem-aplicativo-de-celular-que-traduz-libras-para-o-portugues.htm>>. Acesso em 06 maio 2018.

³⁹³ STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 43-98.

para fins de alfabetização do estudante surdo e início da construção de sua identidade e a língua portuguesa como segunda língua (L2), ministrada na modalidade escrita ou, de forma facultativa, na modalidade oral para aquele estudante que decidir, livre e voluntariamente, aprendê-la.

Uma vez justificada a viabilidade de estudantes surdos frequentarem escolas inclusivas, investiga-se, partindo-se do pressuposto de que o sistema educativo ainda não se encontra estruturado para ser total e completamente inclusivo, quais adaptações ou ajustes razoáveis os alunos surdos podem solicitar para que seja possível sua inserção escolar em igualdade de oportunidades com os outros alunos, sem desconsiderar, ainda, as especificidades da cultura surda?

Para a construção dessa tese, torna-se necessário dissertar acerca da evolução da educação de surdos, perpassando pelos modelos aplicados ao longo da história para estudantes surdos, abordando-se, especialmente, a segregação e exclusão de surdos com a imposição da oralização, o reconhecimento da educação bilíngue (LIBRAS – língua portuguesa), e, por fim, apresenta-se a discussão sobre a educação de surdos à luz do paradigma inclusivo.

3.1.2. A evolução da educação de surdos: da exclusão e segregação à inclusão escolar

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), elemento essencial da cultura surda brasileira e da formação, desenvolvimento e afirmação da identidade dos surdos brasileiros, teve seu reconhecimento oficial como meio legal de comunicação e expressão através da promulgação da Lei nº 10.436/2002³⁹⁴, que rompeu com a hegemonia ouvintista, definida por Skliar como “o conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”³⁹⁵.

Contudo, a história da educação de surdos se passa numa sequência não linear de incentivos e repressões do sujeito surdo e de sua forma de se expressar e de se comunicar em

³⁹⁴“Artigo 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. In: BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 06 maio de 2019.

³⁹⁵SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 15.

na escola e, por consequência, na sociedade. Nem sempre contou com o reconhecimento de uma língua própria, perpassando por momentos de total repressão do “ser surdo”, como se visualizam épocas de incentivo à educação de surdos com fortes influências para o desenvolvimento da língua de sinais e outras que objetivavam a consolidação da hegemonia ouvintista com a proibição expressa da sinalização nas escolas.

Strobel afirma que a história dos surdos poderia ser dividida em três grandes fases: revelação cultural, isolamento cultural e o despertar cultural. Na primeira fase, os surdos, na sua maioria, dominavam a arte da escrita, havendo notícia de muitos escritores surdos. Diante deste cenário, a autora aponta que se destinavam aos sujeitos surdos determinados parâmetros educativos.³⁹⁶

A etapa de isolamento cultural se situa após o Congresso de Milão de 1880, momento em que, depois de firmado consenso entre seus participantes, sem a contribuição ou a consulta dos profissionais surdos, a língua de sinais foi proibida, forçando-se a cultura de oralização. Tal decisão tinha como finalidade precípua a imposição da língua oral aos surdos e a sua normalização por meio da cura da surdez ou da audição danificada. A última fase, o despertar cultural, iniciou-se a partir de 1960, sendo considerado o marco para o reconhecimento e aceitação da língua de sinais como elemento indissociável para o desenvolvimento da educação de surdos.³⁹⁷

Na Idade Antiga, por volta de 4.000 a.C. a 476 d.C, os surdos não tinham acesso a direitos variados em decorrência da impossibilidade de se comunicarem por meio da fala, que consistia no pressuposto do desenvolvimento do pensamento. Acreditava-se que as pessoas com surdez congênita foram castigadas pelos Deuses (numa visão politeísta) ou por Deus (visão monoteísta), sendo, conseqüentemente, considerados como inválidos, incapacitados, desprovidos de linguagem e tampouco de conhecimento e pensamento, já que não podiam ouvir e, em decorrência da ausência da audição, não poderiam se expressar por meio da fala

³⁹⁶STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. In: BRASIL. **Libras UFSC**. Portal Libras. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

³⁹⁷ Segundo Strobel seria “[...] na posse dessa língua que o sujeito surdo construirá a identidade surda, já que ele não é sujeito ouvinte. A maioria das narrativas tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua”. STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016, p. 111-112.

oral ou verbal.³⁹⁸

Nesse contexto, aos surdos se destinavam tratamentos de negligência por meio do abandono, torturas, redução à condição de escravos, imposição de trabalhos forçados ou mesmo poderiam ser condenados à morte, a depender do momento em que a surdez era adquirida. Se pós-lingual (após a aquisição da linguagem por meio da fala), havia mais oportunidades de se incluírem em sociedade, se congênita (desde o nascimento e, portanto, sem ter contato com a fala), maior seria a possibilidade de serem abandonados ou mortos.³⁹⁹

Uma vez que o surdo não poderia alcançar a fala, seu pensamento e, assim, suas habilidades e capacidades intelectuais não seriam desenvolvidas a plenitude, segundo se extrai dos escritos de Aristóteles, autor que elevava a fala à condição de humanização da pessoa, razão pela qual não se considerava a educação para surdos, muito menos no direito à educação de surdos. A posição aristotélica de predominância da aquisição da linguagem falada influenciou também no sistema civil de capacidades, classificando-os como incapazes de exercer por si próprios atos da vida civil.⁴⁰⁰

Observam-se, inclusive, as reminiscências desse paradigma, primordialmente exclusivista, no bojo do Código Civil de 1916⁴⁰¹, ao elencar os “surdos-mudos” como absolutamente incapazes, premissa desconstruída por meio da evolução legislativa, consubstanciada na alteração do Código Civil de 2002 pela LBI, que revogou por completo o sistema de incapacidades absolutas, reconhecendo a capacidade total de pessoas com deficiência.

Durante o período da Idade Média (475 – 1453), aos surdos também não se

³⁹⁸ MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p. 328.

³⁹⁹ “Na Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou eliminação física – jogavam os surdos no rio Tíger. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela”. In: STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. In: BRASIL. **Libras UFSC**. Portal Libras. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

⁴⁰⁰ MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p. 328.

⁴⁰¹ Artigo 5º - São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: [...] III – os surdos-mudos que não puderem exprimir a sua vontade. [...] In: BRASIL. **Lei nº 3.071**, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm>. Acesso em: 12 maio 2019.

destinavam tratamento digno ou de reconhecimento como sujeitos de direitos, predominando a concepção religiosa de que não poderiam ser imortais diante da impossibilidade de reproduzir oralmente os sacramentos. No final da Idade Média, e com a finalidade única de herdar os títulos familiares, principalmente na hipótese de únicos herdeiros, vislumbra-se o início da educação de surdos no sentido de ensiná-los a falar, ler e escrever para o exercício do direito à herança.⁴⁰²

A Idade Moderna (1453-1789) traz o início do desenvolvimento da educação voltada para os surdos construída primeiramente por Pedro Ponce de León (1520-1584), considerado o primeiro professor de surdos da história, que se dedicou a ensinar os filhos surdos de famílias nobres a ler, escrever e a falar. Não obstante o oralismo predominante de seu método, este foi essencial para a quebra de vários paradigmas, em especial, da incapacidade do surdo para aprender em virtude da incapacidade de ouvir e, por conseguinte, de adquirir a linguagem oral.

O método inaugurado por Ponce de León foi seguido por Juan Pablo Bonet (1579 – 1629) que se autoproclamou como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, utilizando-se de um alfabeto digital e da língua de sinais para tanto. O trabalho realizado por Bonet foi considerado como a base da educação oralista de surdos, atraindo seguidores como Jacobs Rodrigues Pereire (1715-1780), nos países de língua latina, Johann Conrad Amman, principal expoente do movimento oralista alemão e John Wallis (1616 – 1703), escritor do primeiro livro inglês, de base oralista, sobre educação de surdos.⁴⁰³

O trabalho considerando a língua de sinais como ponto de partida e elemento primordial da educação de surdos foi inicialmente desenvolvido por Charles-Michel De l'Épée (1712 – 1789)⁴⁰⁴, que fundou a primeira escola para surdos do mundo, o chamado Instituto Nacional para Surdos Mudos em Paris ou Instituto de Paris⁴⁰⁵ e o Sistema de Sinais

⁴⁰² MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p. 328.

⁴⁰³ MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p. 329-330.

⁴⁰⁴ “[...] o importante foi o abade ter prestado a máxima atenção a seus pupilos, ter aprendido sua língua (o que provavelmente não fora feito antes por nenhum ouvinte). E então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler, e com isso, de um golpe, deu-lhes acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo”. In: SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 26.

⁴⁰⁵ “[...] A escola de De l'Épée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para

Metódicos.

Sua contribuição consiste em ter reconhecido a língua de sinais como uma língua, os surdos como humanos, além de propiciar um ambiente para que eles pudessem demonstrar suas capacidades e habilidades, os quais eram dominados somente pelos ouvintes.⁴⁰⁶ Todavia, o abade não acreditava que a língua de sinais pudesse ser completa no sentido de possibilitar que seus usuários discutissem qualquer e todo assunto por meio dela, principalmente temas abstratos.⁴⁰⁷

Harlan Lane, Franklin Philip e Pierre Desloges foram os primeiros “surdos-mudos” que aprenderam a escrever, compondo os primeiros textos originais escritos por surdos. Desloges publicou o primeiro livro escrito por um surdo, dissertando sobre sua experiência antes e após a aquisição da língua de sinais.⁴⁰⁸

Segundo Sacks, esta seria a época de ouro na história dos surdos. Vislumbra-se no decorrer deste período “[...] o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania [...]”, além de possibilitar a ocupação de “[...] posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis”.⁴⁰⁹

Com a Idade Contemporânea (1789 – dias atuais), tem-se a criação de escolas para surdos, possibilitando o desenvolvimento da educação formal. Nos Estados Unidos, Laurence Clerc (1785 – 1869) junto com Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851), fundaram a primeira escola de surdos (*American Asylum for the Deaf*) em Hartford em 1817, além de auxiliarem na criação da *American Sign Language* (ASL) ou Língua Americana de Sinais (LAS). Em 1864, foi autorizada a criação da primeira faculdade para surdos, a *National Deaf-Mute Colledge* (Universidade Nacional de Surdos-Mudos), hoje, *Gallaudet University*

surdos na França e na Europa”. In: SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 27.

⁴⁰⁶ MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p. 330-331.

⁴⁰⁷ SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 29.

⁴⁰⁸ SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 27-28.

⁴⁰⁹ SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 30-31.

(Universidade Gallaudet).⁴¹⁰

Contudo, a época dourada da história dos surdos sofreu uma reviravolta, na segunda metade do século XIX, no momento em que a hegemonia oralista se posicionou em sentido contrário à educação de surdos através da língua de sinais, preferindo, para tanto, o oralismo, com a aquisição da fala, alcançada por meio da leitura labial. Influenciados pelos reformadores e, principalmente, por Alexander Graham Bell que defendia a educação oralista e o impedimento da formação de comunidades surdas, inclusive, incentivando a criação de lei para evitar que surdos se casassem e, por consequência, formassem famílias igualmente surdas, iniciou-se um movimento de assimilação de surdos pelo mundo ouvinte.⁴¹¹

Em 1880, chegou-se à conclusão, no Congresso Internacional de Educadores Surdos, que ocorreu em Milão, na Itália, de que o método oral era o mais adequado no que diz respeito à educação desse grupo. Sem a participação dos educadores surdos, estabeleceu-se a proibição oficial de utilização da língua de sinais para fins educativos, abolindo-a da educação de surdos.⁴¹² Portanto, na visão de Skliar, o fim do gestualismo e a imposição da língua falada foram legitimados oficialmente através do Congresso de Milão de 1880.⁴¹³

Oito recomendações foram criadas nesse congresso, as quais declaravam a superioridade ouvintista por meio da imposição do aprendizado da língua oral, vedando-se a utilização da língua de sinais na educação de surdos.⁴¹⁴ Nesse sentido, restou oficializada “[...]”

⁴¹⁰ MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p. 331-334.

⁴¹¹ SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 34-35.

⁴¹² “Em 6 até 11 de setembro de 1880, houve um congresso internacional de educadores surdos em cidade de Milão na Itália. Neste congresso, foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 era oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim havia 74% de oralistas de França e da Itália. Alexander Graham Bell teve influência neste congresso. Os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã-Bretanha, havia professores surdos também, mas as suas ‘vozes’ não foram ouvidas e excluídas de seus direitos de votarem”. In: STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. In: BRASIL. **Libras UFSC**. Portal Libras. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

⁴¹³ “[...] Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – no qual os diretores das escolas de surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e vida, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso construiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial”. In: SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 16.

⁴¹⁴ “**Definição 1** Considerando-se em exceção de preferência de sinais do que de fala ao integrar o surdo-mudo à sociedade, e em dar-lhe um conhecimento melhor da língua, Declara: Que o método oral deve ser preferido do

a incontestável superioridade da língua oral como meio privilegiado de acesso ao conhecimento”⁴¹⁵. O ouvintismo contribuiu, nos termos delineados por Skliar, para formular “[...] mecanismos de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação de surdos”⁴¹⁶.

que a de língua de sinais para o ensino e na educação dos surdos-mudos. [...] **Definição 2** Considerando que o uso simultâneo da fala e da língua de sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala e a precisão das ideias, Declara: Que o método oral deve ser preferido. [...] **Definição 3** Considerando que um grande número de surdos-mudos não estão recebendo os benefícios da educação, e que esta circunstância é devida à ineficácia das famílias e das instituições. Recomenda: Que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos possam receber educação. [...] **Definição 4** Considerando-se que o ensino ao surdo oralizado pelo Método Oral Puro deve se assemelhar tanto quanto possível ao ensino daqueles que ouvem e falam. Declara: a) Que o meio mais natural e mais eficaz através do qual o surdo oralizado pode adquirir o conhecimento da língua é o método “intuitivo”, o qual consiste em expressar-se primeiramente pela fala, e em seguida através da escrita, os objetos e os fatos que são colocado diante dos olhos dos alunos. b) Que no período inicial, ou maternal, o surdo-mudo deve ser conduzido à observação de formas gramaticais por meio de exemplos e de exercícios práticos, e no segundo período ele deve receber auxílio para deduzir as regras gramaticais a partir dos exemplos, expressadas com o máximo de simplicidade e clareza. c) Que os livros, escritos com palavras e formas linguísticas familiares aos alunos, estejam sempre acessíveis. [...] **Definição 5** Considerando-se a carência de livros elementares o suficiente para auxiliar no desenvolvimento gradual e progressivo da língua, Recomenda: Que os professores do sistema oral devem se dedicar à publicação de obras especiais sobre o assunto. [...] **Definição 6** Considerando-se os resultados obtidos por meio de várias pesquisas realizadas a respeito dos surdos-mudos de todas as idades e condições que haviam se evadido da escola há muito tempo, e que quando tinham de responder a perguntas sobre diversos assuntos, responderam corretamente, com clareza de articulação suficiente e conseguiram ler os lábios de seus interlocutores com grande facilidade, Declara: a) Que os surdos-mudos ensinados pelo método oral puro não se esquecem, após ter deixado a escola, os conhecimento que lá adquiriram, mas os desenvolvem continuamente através das conversação e da leitura, quando estas são facilitadas. b) Que em sua conversação com pessoas ouvintes, os surdos-mudos fazem uso exclusivo da fala. c) Que a fala e a leitura labial, muito longe de terem sido abandonadas, são desenvolvidas através da prática. [...] **Definição 7** Considerando-se que o ensino de surdos-mudos através da fala tem exigências peculiares; considerando-se também que a experiência dos professores surdos-mudos é quase unânime, Declara: a) Que a idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre oito e dez anos b) Que o período letivo deve ter ao menos sete anos; mas preferencialmente oito anos. c) Que nenhum professor pode ensinar um grupo de mais de dez crianças no método oral puro. [...] **Definição 8** Considerando-se que a aplicação do método oral puro nas instituições onde ele ainda não está em pleno funcionamento, deve ser – para evitar um fracasso do contrário inevitável – prudente, gradual, progressiva. Recomenda: a) Que os alunos com ingresso recente nas escolas devem formar um grupo em si, onde o ensino poderia ser ministrado através da fala. b) Que estes alunos devem absolutamente ser separados de outros alunos que tiveram defasagem no ensino através da fala, e cuja educação será finalizada através de sinais. c) Que um novo grupo seja estabelecido todos os anos, e que todos os alunos antigos que forma ensinados por sinais terminem sua educação”. In: STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. In: BRASIL. **Libras UFSC. Portal Libras. Disponível em:** <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

⁴¹⁵EIJI, Hugô. Congresso de Milão. In: **Cultura Surda**. Disponível em <<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

⁴¹⁶ O ouvintismo desenvolveu não apenas uma, mas várias formas de colonização do currículo, por meio de uma trama de representações variadas: - o currículo para deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo o caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes; - o currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três o tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes; - o currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas, pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem; - o currículo da beneficência laboral centrado na reprodução de atividades e de ofícios já saturados pelo desemprego – carpintaria, datilografia, corte e costura, etc. – ou no sentido de formar surdos somente como atendentes ou ajudantes de ouvintes; - o currículo salva-vidas, como último recurso, para aqueles surdos que não se encaixam nos outros currículos citados anteriormente”. In: SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade”. In:

Contudo, segundo ensina Sacks, o efeito foi contrário ao desejado na medida em que os surdos educados segundo a vertente oralista pura e com a supressão da língua de sinais tiveram aproveitamento educacional deteriorados.⁴¹⁷

Já no Brasil, a educação de surdos tem início ainda no Império de Dom Pedro II, em 1855, com Ernest Huet, professor surdo de Paris, que auxiliou na fundação da primeira escola de surdos brasileira no Rio de Janeiro, denominada na época de “Imperial Instituto para Surdos-Mudos”, hoje conhecida por “Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”.⁴¹⁸

A língua de sinais brasileira nasceu da mescla da língua de sinais francesa e a já existente no território brasileiro, sendo reconhecida oficialmente como língua oficial em 2002, denominada Língua Brasileira de Sinais ou, simplesmente, LIBRAS.⁴¹⁹

As recomendações impostas durante o Congresso de Milão também atingiram a educação dos surdos brasileiros, de tal forma que o Instituto de Surdos passou a adotar a corrente oralista em detrimento da sinalização de seus estudantes.

Somente a partir de 1980 até 1990, há o redescobrimto da língua de sinais brasileira, ao passo que se vislumbra a derrocada paulatina da “ditadura do oralismo”.⁴²⁰ A Constituição Federal de 1988⁴²¹, nos artigos 205 e 208, assegura o direito à igualdade de oportunidades no processo educacional dos estudantes com deficiência, inclusive, destacando expressamente

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 17-18.

⁴¹⁷ “Uma das consequências disso foi que a partir de então professores ouvintes, e não professores surdos, tiveram de ensinar os alunos surdos. A proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25%, na virada do século e para 12% em 1960. Cada vez mais, o inglês tornou-se a língua para a instrução de alunos surdos, ensinado por professores ouvintes, dos quais uma parcela cada vez menor conhecia algo da língua de sinais – a situação descrita por David Wright em sua escola da década de 1920. Nada disso teria importância se o oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado – pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução – plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral”. In: SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 35.

⁴¹⁸ STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. In: BRASIL. **Libras UFSC**. Portal Libras. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

⁴¹⁹ MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação de surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴²⁰ MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação de surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴²¹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

em seu texto, o ensino por meio da língua de sinais e a disponibilização de intérpretes para os estudantes surdos.

A Lei nº 9.394/96⁴²² (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) prevê que seria dever do Estado em relação à educação pública garantir atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou supertadotação, preferencialmente no ensino regular.

Além disso, citado diploma normativo define, no artigo 58, educação especial como modalidade de ensino disponibilizada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação. No artigo 59⁴²³, há um rol de garantias que devem ser asseguradas para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, dentre as quais, prevê a adequação do currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos às necessidades dos estudantes, professores com especialização adequada e, por fim, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais.

Por sua vez, a Lei nº 10.098⁴²⁴, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência⁴²⁵ ou com mobilidade reduzida, prevê, no artigo 18, posteriormente

⁴²² BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴²³ Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

⁴²⁴ BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴²⁵ Nomenclatura utilizada pelo texto normativo. No presente trabalho, defende-se o uso da terminologia “pessoas com deficiência” e não “portadoras” de deficiência, em conformidade com a Convenção Internacional da ONU e da Lei Brasileira de Inclusão. Verifica-se, nesse sentido, certa resistência dos grupos de pessoas com deficiência ao termo “portador”. Nesse sentido, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão responsável pelo acompanhamento da política nacional referente à inclusão da pessoa com deficiência nos diferentes setores da sociedade publicou decreto determinando que “onde se lê *pessoas portadoras de deficiência*, leia-se *pessoas com deficiência*”. (Resolução nº 01 de 15 de outubro de 2010

regulamentado através do Decreto nº 5.626⁴²⁷, de 22 de dezembro de 2005, a implementação da formação de profissionais intérpretes de escrita em Braille, da “linguagem” de sinais e de guias-intérpretes, objetivando facilitar qualquer tipo de comunicação direta à “pessoa portadora de deficiência” sensorial e com dificuldade de comunicação. Esta é a primeira vez que se faz referência a profissionais com formação em LIBRAS e intérpretes.⁴²⁸

Em 2002, dá-se *status* de língua oficial a LIBRAS por meio da Lei nº 10.436/2002⁴²⁹, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, entendendo-a como “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos [...]”, derivada da comunidade surda brasileira.

Percebe-se, nessa linha, uma mudança na percepção do sujeito surdo. Como aponta Skliar “[...] o que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno de sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc”.⁴³⁰

Além de reconhecer a LIBRAS como uma língua propriamente dita, estabelece que deve ser garantida sua inclusão nos cursos de formação de “[...] Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior [...]”, além de que deve constituir parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), compondo a grade curricular obrigatória dos cursos de licenciatura, sendo optativa nos demais cursos de ensino superior ou de formação profissional, segundo regulamenta o artigo 3º do Decreto nº 5.626/2005.

alterando dispositivos da Resolução n. 35 de 6 de julho de 2005).

⁴²⁶ O termo “portador” carrega um sentido negativo, posto que teria como premissa que a pessoa pode se desfazer de sua deficiência quando conveniente. Contudo, na verdade, isso não é algo que possa ser desconectado da pessoa ou mesmo curado quando propunha o modelo médico-reabilitador. A deficiência é um fator que ou nasce ou é adquirida, não é algo portátil que pode se carregar ou não carregar. Faz parte da pessoa, ao ponto de se falar em identidade surda, identidade autista, por exemplo. Nesse sentido, a nomenclatura “pessoa com deficiência” é a mais adequada para a inclusão desse grupo de pessoas na sociedade.

⁴²⁷ BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴²⁸ MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação de surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴²⁹ BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴³⁰ SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 07.

Contudo, não obstante a evolução legislativa, em 2010, durante a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE 2010), cujos resultados serviram de base para a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), houve um retrocesso em relação à educação de surdos no momento em que as propostas feitas pelos delegados surdos não foram atendidas, como afirmam Campello e Rezende.⁴³¹

Em sequência, em 2011, a Diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Claret, comunicou ao Conselho Diretor do INES o fechamento do instituto até o final de 2011 com o conseqüente remanejamento dos alunos surdos para escolas regulares, objetivando atender a política de inclusão.⁴³² Fábio Selani⁴³³, cartunista surdo, fez uma analogia entre o anúncio proferido em 2011 sobre o fechamento das escolas de surdos e o Congresso de Milão de 1880 que proibiu a educação de surdos por meio da sinalização.



Figura 01 – A volta do Congresso de Milão. Fonte: Revista da FENEIS (2011)

Em setembro de 2011, o movimento “Setembro Azul” encabeçado por líderes surdos protestou contra a extinção das escolas bilíngües, resultando na aprovação do PNE em junho

⁴³¹ CAMPELLO, Ana Regina, REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngüe para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em revista**, Curitiba, n.spe 2, p. 71-92, 2014, p. 74-75.

⁴³² CAMPELLO, Ana Regina, REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngüe para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em revista**, Curitiba, n.spe 2, p. 71-92, 2014, p. 75.

⁴³³ SELANI, Fábio. Arte Surda. **Revista da Feneis**, n. 44, jun./ago.2011. Disponível em: < https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_44_d4f7de921957bd>. Acesso em: 14 maio 2019.

de 2014⁴³⁴, que estabeleceu como estratégia na Meta nº 04 a garantia de oferta de educação bilíngue em LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para os estudantes surdos e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.⁴³⁵

Ademais, determinou também a disponibilização de apoio para a ampliação das equipes de profissionais para atender a demanda de escolarização dos estudantes com deficiência, prevendo, ainda, a garantia de oferta de tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS prioritariamente surdos e professores bilíngues.⁴³⁶

Não há dúvidas, portanto, que a LIBRAS constitui o referencial, o ponto de partida indispensável para a educação dos surdos brasileiros, bem como contribui de forma essencial para o desenvolvimento da “identidade linguística da comunidade surda”, nos termos delimitados por Campello e Rezende.⁴³⁷

Nesse sentido, surge o choque de pedagogias e, por conseguinte, do debate sobre a educação de surdos, especialmente, em relação às **escolas bilíngues especializadas**, que ensinam LIBRAS como L1 e a língua portuguesa escrita como L2⁴³⁸ e o discurso da

⁴³⁴ BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴³⁵ Meta nº 04 do PNE - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estratégia 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴³⁶ Meta nº 04. Estratégia 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 14 maio 2019.

⁴³⁷ CAMPELLO, Ana Regina, REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em revista**, Curitiba, n.spe 2, p. 71-92, 2014.

⁴³⁸ “[...] Lionel Antonio Tovar – especialista colombiano – propõe que, ao mesmo tempo em que se propicia o desenvolvimento linguístico na língua de sinais, deve-se começar um processo de sensibilização em relação à escrita, suas funções e importância. Segundo o autor, o professor pode fazer nascer na criança surda a

educação inclusiva no âmbito das escolas regulares, oportunizando a convivência entre estudantes surdos ou com deficiência com alunos ouvintes e sem deficiência.

Objetivando-se a construção da discussão proposta, ressalta-se, em primeiro lugar, que não se está a desconsiderar a discriminação e a segregação vivenciadas pelos surdos em escolas regulares nem a rejeição da língua de sinais, bem como não é o intuito desvalorizar o trabalho realizado pelas escolas bilíngues por meio de professores surdos ou bilíngues, vez que estas exerceram e continuam a exercer papel fundamental na construção da identidade surda e da formação da cultura desse grupo, possibilitando ao surdo ser surdo no contexto de uma cultura surda.

A educação especializada ou especial destinada aos estudantes surdos foi marcada por um longo período de tempo pela corrente filosófica do oralismo⁴³⁹, que consagra a surdez como uma deficiência, um déficit biológico a ser curado. Pautada, segundo aponta Skliar, no modelo clínico terapêutico da surdez, o processo educativo considera meta fundamental a aquisição da língua oral, desconsiderando-se a língua de sinais, vez que seria simples gestualismo, sem gramática ou profundidade linguística que possibilitasse a abstração das ideias. Partindo-se da premissa de medicalização da surdez, as práticas educativas se traduziram “[...] em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva”.⁴⁴⁰

Constrói-se um cenário de baixas expectativas em relação ao sucesso educacional dos estudantes surdos, haja vista que a Educação Especial pautada no oralismo, tem como ponto de partida a limitação biológica dos surdos (déficit de audição). Sedimenta-se, por conseguinte, na descrença no planejamento pedagógico, formulando-o aquém das capacidades

consciência da utilidade e do prazer da escrita fazendo-a ver sua utilidade em atividades da vida diária. Os adultos próximos devem explicar, em língua de sinais, o conteúdo do texto. Dessa forma, a criança vai sendo introduzida na prática letrada e tem oportunidade, assim, de vivenciar experiências ricas e prazerosas relacionadas à escrita”. In: LUCAS, Marcia Regina Zemella. *Perspectivas na educação do surdo. Diversa. Educação inclusiva na prática*. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/perspectivas-na-educacao-do-surdo/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

⁴³⁹ “O oralismo representa fielmente a organização metodológico-institucional dessas ideias: supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a ideia, como se disse, de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo, afirma que a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, pois o define como um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada, que, além disso – e paradoxalmente – limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral”. In: SKLIAR, Carlos. *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 103.

⁴⁴⁰ SKLIAR, Carlos. *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 102-103.

dos alunos.⁴⁴¹

Por fim, alcançam-se exatamente os resultados esperados: o fracasso dessa proposta educativa, que, por sua vez, resta justificada “[...] pelo simples fato de que as crianças surdas não podem vencer o *déficit*, isto é, não podem reverter sua própria natureza”.⁴⁴²

Mitos são tecidos sobre a língua de sinais, dificultando seu estudo segundo uma base linguística, acreditando-se que esta não seria capaz de exprimir conceitos e imagens abstratas, focando-se apenas em definições objetivas e concretas da realidade. Seria então resumida a reprodução de um sinal equivalente à palavra existente na língua oral, além de ser pobre, limitada e desprovida de gramática, não alcançando níveis de abstrações consideráveis.

Em primeiro lugar, a língua de sinais possui uma gramática. Gesser disserta que o reconhecimento linguístico foi apresentado por William Stokoe em 1960, ao analisar a ASL, estabelecendo três parâmetros para a constituição do sinal: a configuração de mão (CM), o ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M).⁴⁴³

Parâmetros fonológicos:

- Configuração de Mão (CM).
- Localização ou Ponto de Articulação (PA).
- Movimento (M).
- Orientação e direcionalidade (Or).
- Expressões não – manuais (ENM).

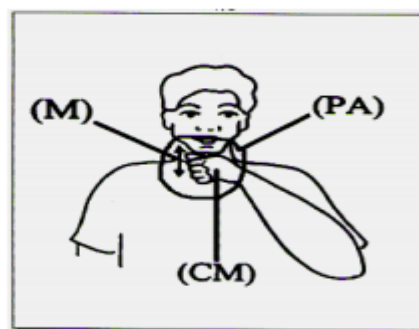


Figura 02 – Parâmetros fonológicos. Fonte: Curso Libras UFSJ. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf>.

Em 1970, Robbin Battison, Edward S. Klima e Ursula Bellugi, por meio do estudo da

⁴⁴¹ “Potanto, a explicação sobre os supostos atrasos cognitivos dos surdos, sintetizada na célebre pergunta: por que os surdos não alcançam o pensamento abstrato? – se sustenta implicitamente na relação audição-pensamento e deixa de lado variáveis ou condições de desenvolvimento fundamentais, como são o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde tema idade, a natureza da representação social da surdez de uma sociedade determinada e a existência da língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança, etc”. In: SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 109.

⁴⁴² SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 105.

⁴⁴³ GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 14.

gramática de ASL, acrescentaram um quarto parâmetro que influenciaria na mudança do significado do sinal, a saber: a orientação da palma da mão (o).⁴⁴⁴



Figura 03 – As 46 configurações de mão da LIBRAS. Fonte: Curso Libras UFSJ. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf>.

Além dos sinais gestuais, a gramática da língua de sinais também é composta por marcadores não gestuais, como movimento de cabeça, olhos, boca, sobrancelha que auxiliam na marcação de formas sintáticas ou atua como componente lexical.⁴⁴⁵

Expressões não-manuais				
I – Rosto	II - Cabeça	III – Rosto e cabeça	IV- Tronco	
<ul style="list-style-type: none"> •Sobrancelha franzida • Olhos arregalados • Lance de olhos •Sobrancelha levantada 	<ul style="list-style-type: none"> • Bochechas infladas • Bochechas contraídas • Líbios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas • Correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha • Apenas bochecha direita inflada • Contração do lábio superior • Franzir do nariz 	<ul style="list-style-type: none"> •Balanceamento para frente e para trás (sim) •Balanceamento para os lados (não) • Inclinação para frente • Inclinação para o lado • Inclinação para trás 	<ul style="list-style-type: none"> • Cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas • Cabeça projetada para trás e olhos arregalados 	<ul style="list-style-type: none"> • Para frente • Para trás •Balanceamento alternado dos ombros •Balanceamento simultâneo dos ombros •Balanceamento de um único ombro

Figura 04 – Expressões não manuais. Fonte: Curso Libras UFSJ. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf>.

⁴⁴⁴ “A configuração da mão diz respeito à forma da mão – na palavra “conhecimento”, um sinal realizado com uma mão em numeral “4” ou na forma [52]. A orientação da palma da mão indica que os sinais têm direção que sua inversão, em alguns sinais, pode alterar o significado do sinal. A orientação é a direção que a palma da mão aponta na realização do sinal – e no caso de “conhecimento”, para o lado direito (contralateral). A locação refere-se ao lugar, podendo ser realizado em alguma parte do corpo, e no exemplo podemos verificar que ocorre em frente ao queixo. Finalmente, o movimento, que pode ou não estar presente nos sinais. No caso de “conhecimento”, a lateral do dedo indicador bate próximo ao lado direito do queixo”. In: GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 19.

⁴⁴⁵ GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 17-18.

Em segundo lugar, é falsa a afirmação de que a língua de sinais é simples mímica.

Há diferenças entre as pantomimas e os sinais. As primeiras possuem várias possibilidades, a depender do sujeito que estaria interpretando o termo ou a expressão, além de que são mais elaboradas e detalhadas na medida em que buscam representar o objeto tal como ele é. Os sinais, por sua vez, são permanentes, vez que se utiliza a variedade legitimada pelos seus usuários, o que implica também na rapidez de sua reprodução. Conforme destaca Gesser, “a pantomima quer fazer com que você veja o “objeto”, enquanto o sinal quer que você veja o **símbolo** convencionado para esse objeto”.⁴⁴⁶

Justamente por não serem gestos, os sinais podem expressar conceitos abstratos, de tal forma que os “[...] falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc., [...] além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais, contar e inventar histórias e piadas [...]”.⁴⁴⁷

Por fim, Sacks aponta que a língua de sinais, segundo estudos neurológicos, é tratada pelo cérebro como uma língua, a despeito de ser visual e não auditiva e espacial, ao passo que é processada pelo lado do hemisfério esquerdo, biologicamente desenvolvido para processar línguas.⁴⁴⁸

O bilinguismo, uma das três filosofias da educação de surdos⁴⁴⁹, representa “[...] a matriz para o desenvolvimento linguístico [...]”⁴⁵⁰ dos alunos surdos. Consiste na estruturação do processo de ensino e aprendizagem tendo como parâmetro inicial a LIBRAS, denominada primeira língua, e a língua portuguesa escrita como segunda modalidade, ou segunda língua. Aprender em LIBRAS permite que os estudantes surdos alcancem qualidades maiores do seu

⁴⁴⁶ GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21.

⁴⁴⁷ GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 23.

⁴⁴⁸ “Num nível neurológico, ela confirma que a língua de sinais é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de sequencialmente organizada. E, sendo uma língua, ela é processada pelo hemisfério esquerdo, o qual é biologicamente especializado exatamente para essa função”. SACKS, Oliver. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 84.

⁴⁴⁹ As três filosofias da educação de surdos são o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo ou biculturalismo. In: ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva:** Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE). 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 235-236.

⁴⁵⁰ ANDRADE, Pablo Régis. Educação para surdos: uma proposição epistemológica da diferença. **Revista Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 481-483, jul./dez. 2011, p. 482.

nível teórico de conhecimento⁴⁵¹, na medida em que possibilita a construção e a exteriorização de seus pensamentos, sejam concretos ou abstratos, sem a barreira imposta pelo oralismo.

Em apoio a este ponto de vista, Adriano Araújo destaca que o bilinguismo constitui “[...] a melhor opção de modelo educacional para uma criança surda, na medida em que possibilita a esta o acesso à linguagem visual, a flexibilidade na escolha dos modos de comunicação em contextos variados, além do máximo acesso às pessoas com as quais interagir e aprender”.⁴⁵²

A filosofia bilinguista, que encampa a língua de sinais como língua natural ou materna, também denominada de L1, possibilita que ao estudante surdo sejam oportunizadas as mesmas possibilidades educacionais oferecidas ao estudante ouvinte, sem a imposição da oralização ou a diminuição da importância da língua de sinais.⁴⁵³

Nessa linha de raciocínio, Sacks cita pesquisa realizada por Bellugi sobre cognição visual em surdos usuários de língua de sinais, comparando o desempenho obtido por crianças que tinham a língua de sinais como língua materna e os resultados alcançados por crianças que desconheciam e/ou não tinham contato com a língua de sinais. Para tanto, os pesquisadores realizam uma série de testes visuais espaciais, nos quais as crianças surdas obtinham resultados melhores do que as crianças ouvintes.⁴⁵⁴

⁴⁵¹ ANDRADE, Pablo Régis. Educação para surdos: uma proposição epistemológica da diferença. *Revista Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 481-483, jul./dez. 2011, p. 482.

⁴⁵² ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 237.

⁴⁵³ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 236.

⁴⁵⁴ “Talvez os resultados mais notáveis sejam os dos testes com crianças surdas e ouvintes em Hong Kong, onde Bellugi investigou a capacidade dessas crianças para perceber e recordar pseudocaracteres chineses sem significado apresentados como rápidos padrões de luz. Nesse teste, as crianças surdas usuárias da língua de sinais saíram-se espantosamente bem – e as crianças ouvintes quase não conseguiram realizar a tarefa (ver fig. 4). As crianças surdas, ao que parece, conseguiram “decompor” esses pseudocaracteres, fazer uma análise espacial muito complexa, e isso auxiliava imensamente suas capacidades de percepção visual, permitindo-lhes “ver” os pseudocaracteres num relance. Mesmo quando o experimento foi repetido com adultos americanos surdos e ouvintes que desconheciam caracteres chineses, os surdos usuários da língua de sinais obtiveram resultados notavelmente melhores. [...] Como observa Bellugi, o teste de organização espacial abrange não só o reconhecimento e a nomeação de objetos, mas também a alternância mental, a percepção de formas e a organização espacial, tudo isso relevante para os fundamentos espaciais da sintaxe da língua de sinais. A habilidade de discriminar rostos e reconhecer variações sutis de expressão facial também é importantíssima para o usuário da língua de sinais, pois a expressão facial tem um papel essencial na gramática de ASL”. In: SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 85-87.

Por sua vez, Skliar defende a necessidade de criação de outro modelo explicativo da surdez que seja estruturado na realidade do aluno surdo, especialmente, considerando a língua de sinais como “[...] traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação [...]”⁴⁵⁵, principalmente se se considerar que a língua de sinais já era utilizada no perpassar do tempo pelos surdos.

A premissa é criar uma estrutura que faça sentido para as pessoas e, por conseguinte, para os estudantes surdos, vez que se constituem como seres visuais, adaptando e compensando o “não ouvir” pelo “olhar” ou mesmo pelo “ver vozes”. O ouvido se transforma em acessório dispensável, mas os olhos são portas de entrada da realidade, ao passo que a língua de sinais é o caminho para a comunicação e complementação da percepção do conhecimento.⁴⁵⁶

A proposta de educação bilíngue se estrutura, segundo aponta Skliar, em quatro tópicos fundamentais: a) criação de um ambiente apropriado para possibilitar a comunicação de crianças surdas; b) desenvolvimento sócioemocional baseado na identificação com adultos surdos; c) engajá-las, sem pressão, a desenvolver uma visão do mundo que os rodeia e, por fim, d) pleno acesso à informação curricular e cultural.⁴⁵⁷

Considerando-se o cenário apresentado em que se desenvolveu a educação de surdos, indaga-se: seria possível se falar em educação inclusiva em escolas e classes comuns⁴⁵⁸ para estudantes surdos? A fim de elucidar essa questão, deve-se esclarecer o sentido dado às seguintes terminologias: educação inclusiva e inclusão.

⁴⁵⁵ SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 133.

⁴⁵⁶SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da. A percepção do conhecimento em pauta: a quebra das barreiras cognitivas através da educação de surdos por meio da linguagem de sinais. In: MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (Coord.). QUEIROZ, Arthur Gustavo Saboya de; FARIAS, Delmiro Ximenes de; FERREIRA, Pedro Henrique Azevedo Lopes; SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da Silveira (Org.). **O conhecimento no direito**: temas de epistemologia geral e jurídica. Curitiba: CRV, 2018, p. 94.

⁴⁵⁷ SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 139.

⁴⁵⁸ “Comuns são as escolas que operam de acordo com as exigências da Constituição Federal e da legislação infraconstitucional e cuja autorização de funcionamento ocorre nos termos da LDB e dos dispositivos complementares de cada sistema de ensino. As classes comuns, por outro lado, são uma forma de distribuição dos alunos adotada pelas escolas comuns em função do nível de conhecimento destes. Na educação básica, as escolas e classes comuns são organizadas de acordo com as regras comuns previstas no art. 24 da LDB”. In: CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 31.

Inicialmente, a Educação Especial se constituiu como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, tendo como objetivo imediato atender as necessidades educacionais de estudantes com deficiência ou daqueles alunos mais difíceis, ensinando-os em ambientes escolares segregados, à luz do paradigma da integração escolar consubstanciado na diretriz de normalização, maximizando “[...] as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura”.⁴⁵⁹

A premissa da Educação Especial é alcançada apenas com a introdução, a colocação de alunos com deficiência em redes regular de ensino, seja em classes especiais ou em escolas especializadas. Considerando-se que o seu discurso deriva do modelo médico-reabilitador, esta modalidade de educação estabelecia como meta imediata a cura do corpo deficiente, a fim de torná-lo o mais normal possível, dentro de um contexto padronizado (de tipo binário) do que seria considerado normal e anormal.

Nesse sentido, as metas e os objetivos da Educação Especial seriam alcançadas no momento em que a criança difícil ou com deficiência fosse inserida no sistema escolar regular ou segregada em escolas especializadas. Não havia previsão do debate se aquele sistema educacional pensado, estruturado e trabalhado por ouvintes e outras pessoas sem deficiência, atenderia a necessidade de educação desses grupos de pessoas ou mesmo se havia, de forma concreta, o desenvolvimento educacional em conformidade com a capacidade de adaptação do aluno.

Diante desse contexto, tem-se que a Educação Especial foi pautada no paradigma da integração escolar. Rocco delinea que “[...] a inserção do indivíduo no contexto escolar vai depender da capacidade de adaptação do aluno, em que tudo é mantido, nada é questionado e a pessoa com deficiência é que deve se adaptar ao meio”.⁴⁶⁰ A integração tem correlação direta com o conceito de normalização derivado do modelo médico-reabilitador ou do modelo clínico-terapêutico, coexistindo duas premissas sob a égide desse paradigma, a educação e a marginalização.⁴⁶¹

⁴⁵⁹ MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 387-405, set./dez. 2006, p. 388.

⁴⁶⁰ ROCCO, Gabriela Alexandre Custódio. Os estudos sobre deficiência na educação: caminhos para a efetivação de uma educação geográfica inclusiva. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 121-130, jan./jun. 2016, p. 126.

⁴⁶¹ “O paradigma da integração é aquele que propõe um sistema de legitimação da inserção da pessoa com deficiência em meios qualificados como “regulares”, a partir de conceitos com respaldo oficial, como a normalização. Inexistem, portanto, os reclames por uma modificação razoável para o acolhimento da diferença,

A partir da década de 60 e 70, essas crenças foram paulatinamente desconstruídas, emergindo um novo paradigma que, por sua vez, possibilitasse às pessoas com deficiência alcançar o pleno desenvolvimento de suas capacidades, de suas habilidades e de seus conhecimentos. Junto com o paradigma da desinstitucionalização⁴⁶², surgiram movimentos de defesa dos interesses das pessoas com deficiência, criando-se associações que encabeçassem as reivindicações de reconhecimento e defesa de direitos desse grupo de pessoas.

Diante da efervescência dos reclames por inclusão, surge a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais⁴⁶³, documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada no ano de 1994 em Salamanca, que foi considerada o marco pioneiro da perspectiva inclusiva e da educação inclusiva, posicionando-se firmemente no sentido de fomentar a “educação para todos”, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, linguísticas ou outras.

Este documento realizou diversas inovações, ressaltando-se as seguintes: colocação da educação especial na estrutura de “educação para todos”, ampliação das definições de necessidades educacionais especiais, além de mencionar expressamente sobre a inclusão na educação⁴⁶⁴, estabelecendo, por conseguinte, como princípio fundamental da educação inclusiva o aprendizado cooperativo, independentemente das dificuldades ou diferenças existentes.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades

delineando-se um contexto de coexistência entre educação e marginalização”. In: ARAÚJO, Luana Adriano. **Desafios teóricos à efetivação do direito à educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2019, p.44-45.

⁴⁶² A institucionalização de pessoas com deficiência consistiu em prática amplamente aplicada durante o modelo caritativo ou médico da deficiência, ocorrendo práticas de esterilização compulsória de mulheres com deficiência segregadas em instituições médicas ou mesmo vislumbra-se acentuada segregação educativa através de uma “[...] cultura pública de fomento às classes e escolas especiais, as quais, conclui Wehman, não são aptas para conduzir à interdependência e a competência”, estimulando, ao revés, uma “sensação irrealista de isolamento”. In: ARAÚJO, Luana Adriano. **Desafios teóricos à efetivação do direito à educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2019, p.44.; ARAÚJO, Luana Adriano; Freitas, Raquel Coelho de; XAVIER, Beatriz Rêgo. *Liberdade é pouco? O que eu desejo já tem nome: direito ao próprio corpo de pessoas com deficiência*. In: ABREU, Célia Barbosa; LEITE, Fábio Carvalho; PEIXINHO, Manoel Messias (Org.). **Temas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, v.1, p. 159-180.

⁴⁶³ BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁶⁴ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaração de Salamanca**. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 24 maio 2019.

ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.⁴⁶⁵

A Educação Inclusiva, conforme define Carneiro, consiste no “conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento”, que objetivam “[...] alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades”.⁴⁶⁶

Dissertando sobre a educação inclusiva e a abertura da escola para a diferença na perspectiva dos teóricos internacionais, pesquisa resultante dos dados compilados dos fundamentos teóricos extraídos de textos internacionais sobre a temática, realizada pelo grupo de leitura do Pró-inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará no ano de 2018, Nunes e Lustosa afirmam que o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas significa “[...] melhorar as condições gerais para que a escola ajude a equipe a superar as barreiras à participação e ao desenvolvimento de respostas eficazes em suas práticas para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos”.⁴⁶⁷

Inclusão é definida por Carneiro como sendo o movimento da sociedade inclusiva que intenciona “[...] produzir a igualdade de oportunidades para TODOS”. Tomada sob o ângulo individual ou pessoal, a inclusão está relacionada com a autonomia de poder e o direito de decidir, de fazer escolhas e, assim, construir sua identidade pessoal e social. Consistiria, portanto, no reflexo da autonomia ou da autodeterminação.⁴⁶⁸

Rosita Édler Carvalho adjetiva inclusão “como uma qualidade (boa) que se aplica à educação”, de modo que os espaços comuns das escolas somente ofereceriam educação inclusiva se cumprissem com os requisitos relativos à acessibilidade arquitetônica, a

⁴⁶⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁶⁶ CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29.

⁴⁶⁷ NUNES, Camila Almada; LUSTOSA, Francisca Geny. Educação inclusiva sob olhar de teóricos internacionais. **X Fórum Internacional de Pedagogia.** 10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, memória e internacionalização. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2018.

⁴⁶⁸ CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29.

acessibilidade das atividades e acessibilidade na participação dos alunos.⁴⁶⁹

Não bastaria a simples integração física do aluno com deficiência no espaço escolar para que aquela seja considerada uma escola inclusiva aplicando, por conseguinte, os processos educacionais da educação inclusiva. O paradigma da inclusão inerente à educação inclusiva para todos, deve possibilitar o desenvolvimento integral e integrado do estudante, grantindo-se, nos moldes acordados na Declaração de Salamanca⁴⁷⁰, quaisquer suportes que sejam solicitados para adequar o contexto educacional as necessidades de seus alunos.

Mantoan afirma que “a inclusão implica pedagogicamente na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos”, exigindo-se, assim, “[...] um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica [...]”.⁴⁷¹

Nesse sentido, objetiva-se primordialmente evitar diferenciações excludentes ou mesmo de igualdades descaracterizadoras, que poderiam suprimir as peculiaridades de cada aluno para assegurar a continuidade de um perfil padronizado e tradicional de educação que, contudo, não apresenta retorno qualitativo considerável no sentido de propiciar e promover adequações essenciais para incluir as diferenças no contexto escolar como um todo.

Em apoio a este ponto de vista, Ana Dorziat define a inclusão como uma iniciativa da educação comum correlacionada à estrutura e o funcionamento das escolas, de forma a disponibilizar um espaço para todas as diferenças.⁴⁷² Dessa forma, para tornar realidade o paradigma da inclusão deve haver a promoção e efetivação de acessibilidade para todos.

Para tanto, devem ser afastadas as práticas excludentes, que segregam, e as exclusivas, que selecionam, uma vez que o espaço escolar que se nomeia como inclusivo não poderia assim ser concebido se não possibilitasse a convivência de diversas diferenças.

⁴⁶⁹ CARVALHO, Rosita Édler. **Educação inclusiva:** educação especial e educação em classe comum. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/?b_start:int=165>. Acesso em: 21 maio 2019.

⁴⁷⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁷¹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir?: Por uma pedagogia da diferença. In: **Diversa. Educação inclusiva na prática.** Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

⁴⁷² DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sônia Lopes (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 55.

O paradigma inclusivo, ao revés dos postulados integracionistas, propõe, nos moldes apresentados por Carvalho, a “[...] mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola”⁴⁷³, discutindo-se profundamente sobre a reestruturação do sistema escolar como um todo, “[...] com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educativas e sociais oferecidas pela escola”.⁴⁷⁴

Nesse sentido, Nilma Lima Gomes destaca “[...] a necessidade de uma mudança de lógica, da postura pedagógica, da organização da escola (seus tempos e espaços) e do currículo escolar para que a educação inclusiva cumpra o seu objetivo educativo”. Além disso, deve-se compreender e manter em mente que a inclusão escolar não traz benefícios somente para os alunos com deficiência, mas para a escola e a comunidade como um todo⁴⁷⁵, possibilitando que a diferença interroge a escola e, por consequência, a própria sociedade.

Parte-se da premissa de que a escola não pode ser concebida como instituição dissociada do contexto social, político, histórico e ideológico em que está incrustada, ao passo que também não seria possível afastar-se das discussões que envolvem o seu entorno, vez em que em algum momento ou em certa medida a problemática vivenciada será parte da realidade dos alunos, seja em países desenvolvidos, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Nesse sentido, considerando-se a atual vigência do paradigma da inclusão, das premissas da educação inclusiva e o exposto sobre a educação de surdos, notadamente da utilização da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem, busca-se investigar se seria possível falar em inclusão de estudantes surdos no ensino regular?

A Declaração de Salamanca, por meio dos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, que representaram 88 (oitenta e oito) governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, afirmou o compromisso com a educação para todos, reconhecendo, ainda, a urgência da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Em apoio a esse ponto de vista, proclamaram que as escolas regulares sedimentadas sob o viés inclusivo “[...] constituem os meios mais

⁴⁷³ CARVALHO, Rosita Édler. **Educação inclusiva:** educação especial e educação em classe comum. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/?b_start:int=165>. Acesso em: 21 maio 2019.

⁴⁷⁴ MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. São Paulo: Artmed, 2008, p. 25.

⁴⁷⁵ LINO, Nilma Gomes. **Indagações sobre o currículo:** diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 35.

eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos [...]”⁴⁷⁶

Em apoio a esse ponto de vista, Mantoan afirma que a diferença “[...] precisa ser vivida nas escolas, para que se exercite o equilíbrio entre o *yin* e o *yang* dos processos educativos [...]” para que se possível, por fim, superar os desafios de se “[...] equilibrar na afiada lâmina da inclusão”.⁴⁷⁷

Não seria possível realizar a inclusão deste grupo no ensino regular através da “[...] imposição de uma língua fora dos padrões que os surdos conseguem perceber como significativos”⁴⁷⁸, devendo a problemática ser discutida em conjunto com os surdos, preconizando-se a abertura dialógica a partir dos conceitos de educação plena, significativa, justa e participativa, conforme assinala Skliar.⁴⁷⁹

A educação de surdos em escolas regulares alinhadas à perspectiva inclusiva não poderia ser realizada de forma completa sem a utilização da corrente filosófica bilinguista. Um dos quatro⁴⁸⁰ problemas fundamentais sobre a educação destinada a esse grupo de pessoas, apontado por Skliar, consiste justamente na questão dos poderes e saberes dos ouvintes que acabam por perpetuar uma política de assimilação, de correção, de normalização, de integração e essencialmente paternalista em relação aos estudantes

⁴⁷⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁷⁷ MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Parte II – Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006, p. 81.

⁴⁷⁸ ANDRADE, Pablo Régis. Educação para surdos: uma proposição epistemológica da diferença. **Revista Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 481-483, jul./dez. 2011, p. 482.

⁴⁷⁹ SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. In: **Escritorio Modalidad Educación Especial.** Disponível em: < <http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁸⁰ “La cuestión de la separación entre educación de sordos y educación, esto es, la persistencia del análisis de los problemas que atañen a la educación de los sordos desde una perspectiva reduccionista, del tipo: sujeto deficiente/escuela de bajas expectativas. La cuestión de los poderes y los saberes de los oyentes, es decir, el conjunto de conocimientos implícitos y explícitos, de los hábitos y las representaciones, de los estereotipos y los comportamientos culturales, que sumergen cotidianamente a la educación de los sordos en una práctica engeguecida por la corrección, la normalización, el paternalismo y la asimilación. La cuestión de los poderes y saberes de los sordos: el espacio requerido, discutido y conquistado por ellos dentro de la escuela para sordos, es decir, los modos ideológicos y culturales de funcionamiento educativo que los propios sordos conceden, significan y promueven para su educación. La cuestión de las relaciones entre el poder y el saber de los oyentes y el poder y el saber de los sordos y los diferentes niveles y momentos en que esas relaciones se producen dentro de las escuelas para sordos”. In: SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. In: **Escritorio Modalidad Educación Especial.** Disponível em: < <http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

surdos.⁴⁸¹

Se a educação é um processo que busca conduzir o indivíduo por caminhos de produção do conhecimento, como o desenvolvimento de suas potencialidades para construir uma leitura do mundo que o cerca⁴⁸², como esta poderia ser realizada sem oportunizar ao estudante surdo o acesso à sua língua materna, a língua de sinais, denominada no Brasil de LIBRAS?

Com efeito, em primeiro lugar, o bilinguismo não seria (nem poderia) ser descartado. A alfabetização em LIBRAS possibilita ao estudante surdo alcançar seu pleno desenvolvimento e a construção de sua identidade como sujeito parte de uma comunidade e detentor de uma cultura, além de lhe oportunizar a posterior inclusão no mercado de trabalho.

O ensino da língua de sinais em escolas regulares para os estudantes surdos cumpriria com a proposta encartada pela Constituição Federal de 1988 ao estabelecer no artigo 205⁴⁸³ a tríade de objetivos para a educação, proporcionado a esses alunos contemplar e desenvolver concretamente o significado pessoal de cada um dos elementos propostos pelo diploma constitucional para a sua educação.

Considerada como direito social fundamental (artigo 6º), indispensável para a formação do ser humano em sua totalidade e complexidade, a educação traça três propósitos essenciais. Conforme se extrai da leitura do artigo 205 da CF/88 e do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁴⁸⁴, busca-se, por meio da educação, formar a pessoa (“pleno desenvolvimento da pessoa”), formar o cidadão (“preparar para o exercício da cidadania”) e formar o trabalhador (“qualificação para o trabalho”).

O pleno desenvolvimento da pessoa ou formar a pessoa, meta prevista no *caput* do artigo 205, diz respeito à formação do ser humano, como pessoa, cidadão participante de uma

⁴⁸¹ SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. In: **Escritorio Modalidad Educación Especial**. Disponível em: < <http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁸² CARVALHO, Rosita Édler. **Educação inclusiva: educação especial e educação em classe comum**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/?b_start:int=165>. Acesso em: 21 maio 2019.

⁴⁸³ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁴⁸⁴ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

sociedade inserida em determinado contexto cultural, social e político e como profissional apto a contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade democrática, devendo, portanto, tal finalidade ser entendida em sentido holístico diante da complexidade do ser humano.⁴⁸⁵

Justamente em razão de sua complexidade, não seria possível realizar o planejamento político-pedagógico ou o planejamento curricular de forma padronizada, ao revés, deve ser pensado e adaptado conjuntamente com a capacidade de adaptação dos alunos e de suas complexidades inerentes, como compreendido por Morin.⁴⁸⁶ Dessa forma, a diferença e os temas inerentes a esta problemática deve interrogar a proposta de educação inclusiva, abrogando-se as molduras tradicionais do processo educativo, superando-se os obstáculos ao acolhimento das diferenças no ambiente escolar.⁴⁸⁷

Nesse sentido, ensinar e educar perpassa a aquisição de conhecimentos técnicos para o cumprimento de metas curriculares pré-definidas e a realização de avaliações sem significância e propósitos esclarecidos, aplicadas apenas para medir quantidade de conhecimento adquirido, sem, contudo, atentar ou incentivar o desenvolvimento de habilidades e capacidades diversas.

O pleno desenvolvimento humano engloba, assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar com a conexão de conteúdos ministrados com outros conhecimentos, inclusive, de ordem prática, as habilidades sociais por meio do convívio diário com a diferença e, nessa linha, propiciando a evolução das relações interpessoais do exercício da cidadania e da formação para o mercado de trabalho e as habilidades emocionais, com a compreensão e sensibilização em relação à diferença, tendo em vista que, em conformidade com os ensinamentos de Chalita⁴⁸⁸, a educação é, sobretudo, um ato de amor e de entendimento do próximo.

⁴⁸⁵ Morin afirma que compreender aos outros demanda ter consciência da complexidade do ser humano, não devendo reduzir o outro a mínima parte de si mesmo nem ao pior fragmento do seu passado. MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. 4. ed. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 2016, p. 137-138.

⁴⁸⁶ MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. 4. ed. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 2016, p. 138.

⁴⁸⁷ “As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI”. PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 33.

⁴⁸⁸ CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

Além da plena formação do ser humano, a escola também é um lugar para a formação da cidadania democrática, isto é, tem como objetivo ensinar os elementos fundamentais e estruturantes para a atuação cidadã, no sentido de fazer compreender que o aluno faz parte de uma sociedade, constituída como Estado Democrático de Direito, segundo o preâmbulo da CF/88, estruturada segundo normas, direitos e deveres, igualmente aplicados a sua pessoa, acaso se entenda a cidadania em seu sentido amplo.

Dessa forma, preparar para o exercício da cidadania envolve informar sobre os valores da democracia, da liberdade, da igualdade, da fraternidade, da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, do conjunto de deveres que, conjuntamente aos direitos previstos, constituem o arcabouço inerente do “ser cidadão”, possibilitando a formação social do aluno para viver e conviver numa sociedade livre, justa, solidária e democrática e atenta a todas as diferenças.

Por fim, a educação objetiva a formação do trabalhador, direcionando o aluno aos conhecimentos básicos para o exercício de uma profissão ou ofício por meio da aquisição de saberes aplicados, voltados para demandas laborais.

As instituições de ensino devem proporcionar suporte técnico aos estudantes por meio de materiais didáticos, atividades escolares, esportivas e períodos de avaliações, além de oportunizar o desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades como pessoa (humana) num contexto de experiências diversas, de apreender os valores adotados num Estado Democrático de Direito e destinar sua experiência e conhecimentos a fim de se inserir no mercado de trabalho autônoma e ativamente.

Diante desse contexto, o bilinguismo configura em prática chave para a conquista dessas potencialidades. A diferença entre inclusão e exclusão na educação de surdos está na oferta ou não da língua de sinais. Poder-se-ia afirmar que o direito ao acesso à língua de sinais se configuraria em direito à liberdade *in natura* e à própria autonomia dos surdos, que, por sua vez, expande suas teias por outros direitos imprescindíveis à formação da identidade humana, especialmente, em relação à construção da identidade surda e a (re)afirmação de sua condição como sujeito de direitos.

No sentido exposto por Carvalho, Carneiro, Mantoan e Dorziat, a inclusão, de surdos

em escolas (inclusivas) de ensino regular⁴⁸⁹ não poderia se concretizar sem o ensino da LIBRAS como primeira língua⁴⁹⁰, a disponibilização de intérpretes e a capacitação de professores, que devem compartilhar experiências com os professores da educação especial, para atender as demandas dos estudantes surdos.

Em segundo lugar, ressalta-se que a escola bilíngue não é segregacionista, constituindo num espaço de encontro dos estudantes surdos com seus pares da mesma idade ou de idades diferentes. Quando se tem um histórico de opressão e repressão de acesso à língua natural e da hegemonia ouvinte, as escolas especializadas em educação de surdos se tornam atraentes para esse grupo, vez que permitem aos estudantes agir e interagir livremente no seio de sua comunidade, cultura e povo.

Nesse sentido, as aprendizagens e experiências construídas através da educação especial de surdos não devem ser desconsideradas por completo, mas utilizadas como fontes para a estruturação de uma escola inclusiva em que surdos e ouvintes possam contextualizar no mesmo ambiente escolar. Se se propõe a construir uma nova perspectiva educativa, por que copiar, imitar ou se apegar a um modelo que poderia ser aperfeiçoado por meio da coexistência da diferença.

A transformação pedagógica proposta pelo bilinguismo ou pelo paradigma inclusivo não acontecerá repentinamente, mas dependerá também do contexto histórico, social e político em que inserido, demandará um lapso temporal considerável para se testar a sua viabilidade e corrigir eventuais falhas que podem ensejar ou não discriminações indiretas e, por conseguinte, acabar por segregar ou excluir direitos já reconhecidos, por exemplo.

A prática disciplinada das pedagogias do bilinguismo e da inclusão, consistente no teste e correção dos métodos utilizados até se alcançar uma hipótese adequada ao contexto

⁴⁸⁹ “[...] a proposta de atender a alunos com necessidades educacionais especiais nessas classes implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades”. PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 42.

⁴⁹⁰ “A Libras é um caminho dentro da área da surdez. Os professores, agora, estão considerando-a como uma ponte. Uma ferramenta para estabelecer não apenas uma comunicação, mas sim, um elo de vínculo com seus alunos. Para além disso, esse aprendizado está promovendo uma prática reflexiva de pensar a surdez em outros contextos. O docente que aprende língua de sinais não precisa utilizá-la apenas dentro de sala de aula. Eles fazem parte de um contexto social muito maior para exercerem sua cidadania”. In: COSTA, Gabriela Alvarenga. Comunicação entre professores e alunos surdos: a Libras como ponte. In: **Diversa. Educação inclusiva na prática**. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/comunicacao-entre-professores-e-alunos-surdos-libras-como-ponte/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

estudado, influenciará nos resultados obtidos, e, futuramente, na qualidade da educação destinada a estudantes com e sem deficiência, ouvintes e surdos.

Ressalta-se, nessas linhas, a impossibilidade de se criar um modelo pronto de educação bilíngue para surdos, quando a própria língua de sinais não é padronizada para os seus usuários (língua de sinais não é universal). Nesse sentido, duas pessoas, de sociedades diferentes, que compartilham a mesma deficiência, podem usufruir de tratamentos distintos em virtude do desenvolvimento daquela estrutura social em relação à outra.

Da mesma forma, não seria possível importar um modelo de educação inclusiva *prêt-à-porter*, ao passo que a educação deve ser responsiva as realidades em que seus alunos estão inseridos. Em apoio a essas considerações, Carrington e Duke afirmam que as escolas existem num contexto sócio-cultural específico, ao passo que os conhecimentos e os sentidos das coisas são construídos através da interação social, de tal forma que o sentido que se dá para a educação inclusiva mudará com o tempo e será diferente de lugar para lugar.⁴⁹¹

Salienta-se que, embora a educação inclusiva constitua o atual paradigma pedagógico, voltado ao acolhimento das diferenças num espaço comum, a inclusão educativa também deve ser questionada para não se repetir, consante afirma Prieto, “[...] como modelo que nada transforma”.⁴⁹²

Ademais, ainda que a discussão se centralize na problemática da educação inclusiva, não se deve afastar totalmente o auxílio da educação especial, formulada num contexto de segregações profundas. Ao revés, deve haver a complementação e o compartilhamento de

⁴⁹¹ “We acknowledge that schools exist in specific socio-cultural contexts and education must be ‘... responsive to the lived realities of learners and educators in those contexts’ (Tikly & Barrett, 2011, p. 5). We believe that knowledge and meaning are constructed through interaction with people in socially constructed ways. Therefore we assume that peoples’ interpretations of what inclusive education means will shift over time and will be different from place to place”. In: CARRINGTON, Suzanne; DUKE, Jennie. Learning about inclusion from developing countries: using the Index for Education. In: FORLIN, Chris; LOREMAN, Tim (Org.). **International perspectives on inclusive education. Measuring inclusive education.** UK: Emerald Group Publishing Limited, v. 3., 2014, p. 190.

⁴⁹² “A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige uma ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social”. PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006, p. 40.

vivências, práticas pedagógicas e metodologias de ensino entre a educação especial e a educação inclusiva.

Por fim, destaca-se que a inclusão de alunos surdos no ensino regular depende da observância, como já exposto, da obrigatoriedade de acesso ao ensino de LIBRAS como L1, reconhecendo-a como meio para a construção da identidade do estudante surdo e de sua participação efetiva na comunidade surda e escolar, permitindo contextualizar-se segundo uma cultura surda.

A proposta apresentada nesse trabalho também dependerá da capacidade de resiliência da instituição de ensino, visto que o modelo bilíngue de educação dos surdos, bem como a própria premissa da educação inclusiva não devem ser completamente padronizadas.

Dessa forma, uma vez justificada a possibilidade de estudantes surdos frequentarem escolas inclusivas no ensino regular, desde que atendidas as premissas essenciais para a educação de surdos, investiga-se, partindo-se do pressuposto da inexistência de um modelo pronto de inclusão, quais adaptações os alunos surdos podem solicitar para que seja possível vivenciar o ambiente escolar em igualdade de oportunidades com os outros alunos e desenvolver todas as suas potencialidades, capacidades e habilidades à luz do artigo 205 da CF/88 e do artigo 2º, da LDB?

3.2. Aplicação das adaptações razoáveis na educação para estudantes surdos à luz do paradigma da inclusão

Partindo-se do pressuposto de que seria possível a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, segundo o paradigma da inclusão, desde que observadas as necessidades educacionais desses estudantes (como o ensino e aprendizado através da LIBRAS), é possível, nessa linha de raciocínio, haver a solicitação de adaptações razoáveis por parte dos alunos surdos quando a estrutura escolar não for justificadamente acessível ou não puder implementar o desenho universal.

A partir do momento em que há um desequilíbrio da igualdade de oportunidades no contexto escolar (entendida como o direito de estudar e apreender conhecimentos em conjunto com a sua turma), ainda que não haja discriminação direta, devem, consoante delinea Zabala, “[...] oferecer determinados instrumentos que ajudem a interpretar o que acontece na aula,

conhecer melhor o que se pode fazer e o que foge às suas possibilidades [...]”.⁴⁹³

Diante desse cenário, invoca-se o direito à diferença no sentido de assegurar aos estudantes equipamentos, apoios através de aparato tecnológico, suportes, facultando-lhe o direito de escolha daquele instrumento que melhor supriria suas necessidades para participar da dinâmica escolar e de sua sala de aula. Além do direito à escolha, acresce-se a necessidade de estabelecer durante esse diálogo, a autonomia do estudante em interagir livremente em sua comunidade escolar.

De igual forma, a instituição de ensino, ao aplicar a adaptação razoável escolhida dialogicamente, deve também prever a revisão da prática pedagógica se esta se mostrar inadequada ou inacessível para a necessidade educacional do estudante ou mesmo insuficiente para o seu aproveitamento escolar e desenvolvimento pleno de suas capacidades, potencialidades e habilidades.

No Canadá, as Cortes de Justiça ao construírem o conceito de “acomodações razoáveis” segundo a premissa do impacto adverso, determinou que, uma vez ocorrida discriminação indireta, nascerá para o ofendido o direito de acomodação razoável, salvo se comprovada a existência de ônus indevido por quem tem o dever de suportar a obrigação.⁴⁹⁴

Para aferir se o ônus é indevido ou não, a Suprema Corte canadense estabeleceu 06 (seis) fatores que devem ser considerados para aferir a viabilidade da adaptação solicitada no ambiente de trabalho.⁴⁹⁵ Demais disso, o Tribunal canadense ampliou o rol de sujeitos passivos que podem ser albergados num pedido de aplicação de ajuste razoável, o que influenciou diretamente no procedimento de solicitação ao prever o espaço dialógico entre solicitante e solicitado.

Nesse sentido, tem-se como ponto de partida para a aplicação das adaptações, ajustes ou acomodações razoáveis a existência de uma relação jurídica entre o solicitante (estudante

⁴⁹³ ZABALA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, p. 24.

⁴⁹⁴ MARTEL, Letícia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011, p. 98.

⁴⁹⁵ “Em segundo lugar, a Corte canadense estabeleceu seis fatores a serem considerados na aferição do ônus indevido no ambiente de trabalho, (a) custos financeiros; (b) impacto em acordos coletivos conquistados pelos trabalhadores; (c) questões relativas à disposição e ao ânimo do empregado pelo trabalho; (d) permutabilidade da estrutura material de trabalho e da organização dos trabalhadores; (e) porte do empregador; (f) segurança. Em situações concretas, analisa-se o peso que será conferido em cada um dos fatores (CANADÁ, Central Alberta Dairy Pool v. Alberta, 1990)”. In: MARTEL, Letícia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011, p. 98.

surdo ou com deficiência) e o solicitado (instituição de ensino, professor, diretor), que estaria obrigado a fornecer o ajuste pleiteado, exceto se comprovada a irrazoabilidade ou o custo desproporcional. Destaca-se que sua negativa sem justificação plausível importa, segundo se extrai dos textos da CDPCD e da LBI, em discriminação praticada contra a pessoa com deficiência, passível de sanções.

O espaço dialógico, tal como proposto pela jurisprudência canadense no julgamento do *case* Central Okanagan School District nº 23 *versus* Renaud, em 1992, propõe-se a incluir todos os que seriam influenciados pela aplicação da acomodação.

Diante desse contexto, quem solicita, deve apontar quais suas limitações e necessidades, sugerindo alternativas adequadas para atender aos seus interesses. Quem acomoda (solicitado) deve apresentar propostas razoáveis, cabendo ao solicitante, caso realmente se comprove a razoabilidade do exposto pelo solicitado, facilitar e contribuir para a implantação da acomodação sugerida.⁴⁹⁶ Segundo Martel, “[...] a busca pela acomodação razoável traduz-se em um processo de diálogo, multilateral, participativo e inclusivo”.⁴⁹⁷

Com efeito, a abertura do espaço dialógico em razão da necessidade de se adaptar algo ou alguma coisa para alguém importa que o demandante pontue autonomamente como o entorno poderia ser adaptado para melhor atender as suas necessidades, bem como deve estar aberto às propostas apresentadas por quem tem o dever de acomodar, testando-as até que se encontre a melhor solução possível das limitações interpretativas da própria adaptação razoável.

Emens, por sua vez, disserta sobre duas formas diferentes de se compreender as adaptações razoáveis: um modelo estático e um modelo dinâmico. No primeiro, o ajuste é entendido como uma acomodação realizada para alguns indivíduos, somente, a fim de que possam participar de um determinado contexto, como um local de trabalho ou uma sala de aula. O modelo dinâmico interroga a base existente tendo como norte o grupo negligenciado, de modo a formular uma acomodação não somente para aquela parcela da população, mas que beneficie a todos, independentemente de possuir uma deficiência ou não.⁴⁹⁸

⁴⁹⁶CANADÁ. 1992. **Central Okanagan School District nº 23 versus Renaud**. Disponível em: <<https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/en/item/910/index.do>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁴⁹⁷ MARTEL, Leticia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011, p. 99.

⁴⁹⁸ “The final question highlights the fact that we can understand accommodation in two distinct ways, which are

Nesse sentido, ao se cogitar a aplicação de uma acomodação razoável, evita-se a repetição de práticas de customização da pessoa com deficiência, como ocorria no paradigma da integração, que buscava a normalização e enquadramento desse grupo de pessoas numa moldura única, cabível e aplicável para todos, sem se reflexionar mudanças substanciais no sistema social, educativo, político como um todo.

Com efeito, a fim de se concretizar a dimensão dialógica das adaptações razoáveis em conformidade com o modelo dinâmico proposto por Emens, investigou-se a hipótese de criação de uma guia de solicitação de acomodações razoáveis, em conformidade com a CDPCD e a LBI.

Algumas instituições de ensino dos EUA disponibilizavam para os pais ou estudantes um guia de como requerer uma adaptação razoável de uma escola. A Universidade Wesleyana em central Connecticut⁴⁹⁹, por exemplo, possui um “*google forms*”⁵⁰⁰ para que o aluno matriculado informe qual seria sua deficiência e faça a solicitação da acomodação razoável, determinando, ainda, a obrigatoriedade do seu comparecimento ao departamento competente para reunião, cujo propósito seria o de discutir a deficiência do aluno “[...] in the context of your academic and nonacademic plans, review documentation, and at your request, to assist you with arranging appropriate accommodations with your professors and other university offices, as needed”.⁵⁰¹

À luz do ADA, lei federal de direitos civis que estabelece a proteção de americanos com deficiência, foi desenvolvido o *Handbook for Reasonable Accommodations* pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, tendo como objetivo destacar as políticas e procedimentos do departamento no que diz respeito ao requerimento de acomodações razoáveis para empregados com deficiência, além de “[...] give basic information on the legal framework governing employment of individuals with disabilities. This ACS handbook also

somewhat in tension. The static model of accommodation understands accommodation as a special thing done for one or a few individuals, for a subset of the population, to make it possible for those different individuals to participate in, for example, the workplace. In contrast, the dynamic model of accommodation understands accommodation as a process of interrogating the existing baseline, by focusing on part of the population that was neglected in the creation of that baseline, to make changes to that baseline that may affect everyone. Both ideas are encompassed by the term of accommodation, though they are in tension”. In: EMENS, Elizabeth F. Integrating accommodations. *University of Pennsylvania Law Review*, v. 156, n. 4, p. 839-922, 2008, p. 894.

⁴⁹⁹ **REQUESTING reasonable accommodations.** Wesleyan University. Disponível em: <<https://www.wesleyan.edu/studentaffairs/disabilities/Student/requesting.html#>>>. Acesso em 24 maio 2019.

⁵⁰⁰ **DISABILITY notification and accommodation form.** Wesleyan University. Disponível em: <https://www.wesleyan.edu/studentaffairs/disabilities/disabilities_notification.html#>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁵⁰¹ **REQUESTING reasonable accommodations.** Wesleyan University. Disponível em: <<https://www.wesleyan.edu/studentaffairs/disabilities/Student/requesting.html#>>>. Acesso em 24 maio 2019.

formally notifies Department applicants and employees of their rights as required by law”.⁵⁰²

Analisando-se o formulário de solicitação disponibilizado no *Handbook for Reasonable Accommodations*, percebe-se que algumas informações são necessárias para se verificar a viabilidade da acomodação requerida.

Inicialmente, especifica-se quem está solicitando a adaptação razoável, qual a deficiência e quais seriam as limitações decorrentes desta. O próximo passo seria detalhar de forma pormenorizada qual acomodação poderia reduzir a barreira enfrentada. Em pó o pedido será analisado e uma reunião será marcada para decidir acerca da concessão ou não do pedido, conforme documentação e informações apresentadas.⁵⁰³

Quadro 04 – Modelo de formulário de solicitação de adaptações razoáveis
FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS

Nome (solicitante)	
Identificação da deficiência	
Fundamentação jurídica	Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 Artigo 24, inciso II, alínea “c”, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência; Artigo 28, inciso III, da Lei nº 13.146/2015
Identificação das necessidades do solicitante	
Adaptação sugerida pelo solicitante	
Adaptação sugerida pelo solicitado (acaso entenda pela irrazoabilidade ou desproporcionalidade do pedido feito pelo demandante)	
Documentos médicos	
Resposta do órgão solicitado	

Elaboração: autora

⁵⁰² USA. US Department of Education. **Handbook for Reasonable Accommodations**. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/policy/gen/leg/foia/acshbom3.pdf>>. Acesso em: 24 maio de 2019.

⁵⁰³ “What accommodation are you requesting? If you are requesting equipment or changes to the work environment, please provide as much information as possible about the exact type of equipment or change to the environment (e.g., provide screen-reading software, widen doors). If you are requesting a change in the way your job is performed, please be as specific as possible about what type of change you are requesting (e.g., adjust schedule/hours, work at home, trade minor duties with another employee). If you are not sure what accommodation will help you, please provide as much information as you can about equipment or strategies that have been effective in similar situations. If you believe that a professional assessment (e.g., for assistive technology, range of motion, seating/positioning, job analysis) may be useful, please state that and describe what aspect of your impairment, work environment, equipment, or job duties would benefit from assessment”. In: USA. US Department of Education. **Handbook for Reasonable Accommodations**. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/policy/gen/leg/foia/acshbom3.pdf>>. Acesso em: 24 maio de 2019.

Sasaki, ao se debruçar sobre a questão das adaptações razoáveis no ambiente de trabalho, reformula os princípios apresentado por Dale Susan Brown, os quais foram criados com o intuito de auxiliar na construção e aplicação de adaptações razoáveis.⁵⁰⁴

O autor destaca, nessa linha, algumas diretrizes que podem ser tomadas para solicitar acomodações de baixo custo para qualquer pessoa com deficiência, a saber: a) identificar a natureza do problema enfrentado, b) analisar qual a limitação ocasionada pela deficiência que agrava o problema, c) criar várias alternativas ou soluções utilizando a técnica de *brainstorming*, d) aplicar uma das alternativas pensadas (aplicar a seguinte, acaso não se obtenha o resultado esperado com a primeira) e, por fim, e) deve avaliar se a adaptação escolhida está atendendo a necessidade inicial.⁵⁰⁵

Em relação às adaptações razoáveis que podem ser solicitadas no âmbito da escola, Sasaki cita como exemplos a disponibilização de leitores, textos em áudio ou ampliados, professores auxiliares, bem como poderiam ser realizadas adaptações dos testes e exames, acessibilidade nas primeiras filas da sala de aula.⁵⁰⁶ Outras acomodações consistem na solicitação de intérpretes ou leitores qualificados, disponibilização prévia de materiais escritos, textos digitados ou impressos em Braille, por exemplo.

A fim de sedimentar a problemática dessa pesquisa, objetiva-se investigar quais adaptações razoáveis podem ser solicitadas por estudantes surdos com o intuito de se concretizar as premissas da educação inclusiva no sentido de tornar a escola regular acessível para esse alunado. Para este fim, seleciona-se a acomodação de flexibilização curricular por meio da adaptação do conteúdo programático quando necessário para alcançar o pleno desenvolvimento do aluno surdo no contexto de uma sala de aula regular.

⁵⁰⁴ SASSAKI, Romeu. Considerações sobre adaptações razoáveis no local de trabalho. **Portal acesse**, 29 ago. 2017. Disponível em: < <https://www.portalacesse.com/2017/08/29/consideracoes-sobre-adaptacoes-razoaveis-no-local-de-trabalho/>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁵⁰⁵ SASSAKI, Romeu. Considerações sobre adaptações razoáveis no local de trabalho. **Portal acesse**, 29 ago. 2017. Disponível em: < <https://www.portalacesse.com/2017/08/29/consideracoes-sobre-adaptacoes-razoaveis-no-local-de-trabalho/>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁵⁰⁶ SASSAKI, Romeu. Considerações sobre adaptações razoáveis no local de trabalho. **Portal acesse**, 29 ago. 2017. Disponível em: < <https://www.portalacesse.com/2017/08/29/consideracoes-sobre-adaptacoes-razoaveis-no-local-de-trabalho/>>. Acesso em: 24 maio 2019.

3.2.1. Adaptações razoáveis na prática: flexibilização curricular por meio da adaptação do conteúdo programático e o ensino de poesia sinalizada

Para se entender os problemas que permeiam a educação de surdos, Skliar afirma que deve se conhecer o que seria esse modelo pedagógico da educação bilíngue e os mecanismos de avaliação. Nessa linha, seria necessário o esclarecimento sobre o que significaria educação bilíngue para surdos (realizada pelos próprios estudantes surdos), se existe um modelo e como se daria a avaliação da educação bilíngue para surdos.⁵⁰⁷

Em apoio à problemática discutida, o autor afirma que além da questão sócio-linguística e cultural, essa pedagogia de educação de surdos deve atentar para a criação de condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos, possibilitando o uso e o acesso à língua de sinais, promovendo-a como primeira língua em todos os níveis escolares, bem como deve se viabilizar que a cultura surda perpassasse os muros escolares.

Nesse sentido, ao se comprometer com a proposta da educação inclusiva no âmbito do ensino regular para estudantes surdos, a instituição educacional assume o dever de, não somente disponibilizar o acesso a LIBRAS ou intérpretes, mas de relacionar o currículo aos conteúdos e os temas culturais que seriam compreensíveis para os estudantes surdos, estimulando-os a buscar novos conhecimentos, além de conferir sentido e propiciar uma finalidade tangível para a segunda língua ministrada, por exemplo, a língua portuguesa escrita, dentro do contexto da educação de surdos.⁵⁰⁸

Deve-se ter em mente, primeiramente, que o currículo não deve ser entendido somente como apresentações de conteúdos obrigatórios para que o estudante adquira o grau de escolaridade correspondente, mas este também é composto por “[...] modos de ser e fazer, de visões de mundo, de posturas pedagógicas, de formas de tratamento e de relações com os

⁵⁰⁷ SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. In: **Escritorio Modalidad Educación Especial**. Disponível em: < <http://www.escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

⁵⁰⁸ “De acordo com Sá (2006), quando se opta por utilizar a Libras como primeira língua no processo educativo de surdos, necessita-se entender que tal postura altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos e a participação da comunidade surda no processo escolar”. In: MOURÃO, Marisa Pinheiro; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. As teias epistemológicas da educação das pessoas surdas: reconhecer para incluir. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 44-53, jan./dez.2008, p. 50.

estudantes, isto é, deve ser o lugar onde os estudantes podem se reconhecer”.⁵⁰⁹

Mantoan explica que o currículo escolar, organizado em disciplinas, fragmenta o conhecimento, dificultando o reconhecimento da correlação entre os temas. O conhecimento, segundo a autora, “[...] evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes, em redes de entendimento e não reduz o complexo ao simples, o que aumenta a capacidade de avaliar e a de aprender o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções”.⁵¹⁰

Lustosa destaca a necessidade de “[...] explorar a criatividade e o potencial criador para a organização e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de generalizações [...]”⁵¹¹ através de um currículo acessível e flexível no sentido de permitir amplo acesso à aprendizagem por meio da utilização de apoios e recursos adaptáveis às necessidades dos alunos.

Dar concretude, contexto e finalidade ao currículo seriam passos essenciais para se construir a percepção do conhecimento, bem como possibilitar o fortalecimento da relação professor-aluno. Ao cumprir as metas escolares estabelecidas e o previsto na grade curricular anual, os alunos devem ter consciência do por que devem assistir determinada aula, aprender e conhecer o objetivo o ensino de certo conteúdo e qual a finalidade de se realizar uma avaliação ao final. Portanto, as previsões curriculares devem estar em consonância com as realidades vivenciadas pelos estudantes, visto que impulsionaria o processo de ensino e aprendizagem ao dar significado ao *a priori* desconhecido.⁵¹²

Na hipótese de o currículo pré-estabelecido não atender às necessidades educacionais dos estudantes, abre-se a possibilidade de se solicitar sua adaptação para cumprir com as expectativas depositadas pelos estudantes de que a escola auxiliará no processo de apreensão do seu conhecimento. Com efeito, deve-se evitar que por meio do currículo sejam

⁵⁰⁹ ROCCO, Gabriela Alexandre Custódio. Os estudos sobre deficiência na educação: caminhos para a efetivação de uma educação geográfica inclusiva. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 121-130, jan./jun. 2016, p. 125.

⁵¹⁰ MANTOAN, Maria Tereza Égler. O direito à diferença na igualdade de direitos. **Bengala Legal**. Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/mantoan>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

⁵¹¹ LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2018, v. 3, p. 99-120.

⁵¹² “[...] Se o surdo não vê significado no que lê, não conseguirá fazer uma articulação com sua realidade, pois a leitura só se torna importante na medida em que é assumida pelo sujeito. O pensamento em si não existe no livro, mas nas interpretações do sujeito pensante”. In: MOURÃO, Marisa Pinheiro; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. As teias epistemológicas da educação das pessoas surdas: reconhecer para incluir. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 44-53, jan./dez.2008, p. 50.

disseminadas práticas segregadoras e potencializadoras das “diferenças entre”.

Nessa linha, Dorziat⁵¹³ aponta a emergência de uma epistemologia da surdez com o compartilhamento de saberes, destacando-se a transformação do currículo e da formação docente para o ensino de surdos a partir da língua de sinais, identidade e comunidade determinada pela cultura surda e não pelo déficit sensorial.⁵¹⁴

Como aponta Adriano Araújo⁵¹⁵, para que a acomodação seja viável esta não poderá ser concedida sem um mínimo de razoabilidade, da mesma forma que será preconceituosa acaso concedida quando sabidamente não razoável. Cabe ressaltar que a adaptação razoável não pode conduzir a formulação de um novo currículo, mas deve se pautar na modulação de tempos, métodos, recursos relacionados a determinado conteúdo programático ou outras matérias e assuntos de interesse dos estudantes.

Em relação à educação de surdos, a solicitação proposta se direcionaria no sentido de implementar os artefatos culturais do povo surdo, como, por exemplo, a literatura surda no contexto da literatura da língua portuguesa.

A literatura surda é visual, produzida em língua de sinais e se subdivide em vários gêneros. Esta se diferencia da literatura ouvinte, vez que criadas originariamente ou traduzidas do português escrito para LIBRAS por pessoas surdas, utilizam como base a língua de sinais para a sua interpretação e expressão.

Um exemplo da literatura surda é a poesia sinalizada criada ou traduzida por surdos em sua L1. Sutton-Spence ressalta que “[...] poesia sinalizada, educação bilíngue e educação do Surdo são fortemente conectadas [...]”.⁵¹⁶ O ensino da poesia sinalizada proporciona ao estudante se sensibilizar e compreender o letramento da poesia, tornando-a real independente de ser escrita ou sinalizada.

Nesse contexto, a poesia sinalizada se configuraria como uma adaptação razoável que

⁵¹³ DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: Skliar, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

⁵¹⁴ MOURÃO, Marisa Pinheiro; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. As teias epistemológicas da educação das pessoas surdas: reconhecer para incluir. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 44-53, jan./dez.2008, p. 51.

⁵¹⁵ ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 285.

⁵¹⁶ SUTTON-SPENCE, Rachel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 111-128, 2014, p. 113.

poderia ser incluída no currículo escolar, adaptando-se a disciplina de literatura da língua portuguesa para estudantes surdos, beneficiando, reflexamente, os alunos sem deficiência ao proporcionar-lhes um currículo alternativo que explore a sua criatividade em sala de aula, de modo a potencializar o processo criativo, a estimulação da inteligência e da cognição.⁵¹⁷

Com efeito, todos os alunos (com e sem deficiência) podem ter acesso a poesia sinalizada, ao passo que haveria duplo benefício tanto para os estudantes surdos ao se concretizar a igualdade de oportunidades e o direito à diferença no processo de ensino e aprendizagem, como para todos os estudantes envolvidos na medida em que se promove a estimulação das múltiplas inteligências e, conseqüentemente, a potencialização do pleno desenvolvimento humano, cidadão e laboral da comunidade escolar, entendida em seu sentido amplo (pais, mestres, diretores, funcionários, alunos).⁵¹⁸

Em apoio a essas considerações, Sutton-Spence assinala que os alunos devem ser encorajados a criar e apresentar suas próprias poesias sinalizadas ou mesmo de traduzir poesias escritas para a língua de sinais em conjunto com seus colegas de classe.

[...] O estudo da poesia sinalizada abre a mente dos estudantes para o letramento de poesia, de maneira que eles aprendem as convenções dentro das quais a poesia é entendida – seja escrita ou sinalizada. Uma vez tendo apreciado e estudado poemas sinalizados dos outros, os estudantes devem ser encorajados a recitar e criar as suas próprias poesias sinalizadas, expressando as suas emoções, desenvolvendo confiança em interações sociais e linguísticas, orgulhando-se da expressão própria e desenvolvendo as suas próprias habilidades em línguas de sinais. Neste artigo considero a poesia executada como uma composição original em língua de sinais, ou uma tradução para língua de sinais de um poema escrito. Usarei o termo “poesia sinalizada” para me referir a qualquer poesia em língua de sinais – seja traduzida ou escrita em língua de sinais.⁵¹⁹

Vislumbra-se, portanto, a ressignificação de uma prática pedagógica tradicional, transformando-a, ainda que de forma teórica, em conformidade com o paradigma da inclusão ao se permitir a adaptação curricular da literatura portuguesa em relação ao ensino da poesia, tornando-a acessível e contextualizada com a realidade cultural dos estudantes surdos no

⁵¹⁷ LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2018, v. 3, p. 99-120.

⁵¹⁸ “O saber só é cultural na medida em que aparece para a criança como criação humana e social. Isso quer dizer que, o saber não poderia ser ensinado sem que, ao mesmo tempo, se ressaltassem sua significação humana e social e seu modo de elaboração humano e social”. In: CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 280.

⁵¹⁹ SUTTON-SPENCE, Rachel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 111-128, 2014, p. 114.

momento em que se proporciona a sua sinalização. Demais disso, verifica-se duplo benefício para os alunos ouvintes ao lhe proporcionar outra percepção da poesia e outra visão de histórias tradicionalmente contadas sob o olhar da língua de sinais.⁵²⁰

Valle e Connor afirmam que a instrução diferenciada possui compatibilidade com as premissas da educação inclusiva, vez que passa a se exigir que o professor (e também o corpo escolar) adequem a sala de aula às necessidades do aluno, ao revés de moldar o estudante para o cumprimento das diretrizes e conteúdos programáticos daquele sistema educativo.⁵²¹

Com efeito, as adaptações razoáveis consistem em instrumento jurídico compatível com o paradigma da inclusão, na medida em que possibilita, em sua acepção dinâmica, quebrar as barreiras que impedem a plena participação de estudantes surdos, de modo a oportunizar o pleno alcance de suas potencialidades, habilidades e capacidades.

Não obstante a presente pesquisa possua um viés promordialmente teórico acerca das adaptações razoáveis aplicadas na educação de surdos no ensino regular, assegurando-se o pleno acesso à língua de sinais para tal fim, busca-se lançar os dados para que discussões mais aprofundadas sobre o tema sejam desenvolvidas academicamente.

⁵²⁰ Considerando-se essas premissas, Adriano Araújo junto com o Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva (GTEI) investigou, no período entre 2016 a 2018, a qualidade dos serviços prestados às crianças e adolescentes com deficiência em 30 escolas públicas de 26 bairros do Município de Fortaleza, no Estado do Ceará. Dentre os pontos investigados, interrogaram-se sobre a realização de três adaptações razoáveis de grande porte, os ajustes de conteúdo, de avaliação e de tempo. Em relação às acomodações de conteúdo, indagou-se nas escolas investigadas se haveria a existência de flexibilização do conteúdo programático para estudantes com deficiência. Das 30 (trinta) escolas pesquisadas, 24 (vinte e quatro) afirmaram que existia flexibilização do conteúdo programático, contudo sem especificar como estas adaptações eram realizadas nem sobre o preparo dos professores. As 06 (seis) escolas restantes reportaram que as adaptações de flexibilização não são efetivadas. In: ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018, p. 285.

⁵²¹ VALLE, Jan W; CONNOR David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014, p. 113.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um processo em contínua construção que exige participação cooperativa⁵²² de todos os componentes da comunidade inclusiva.⁵²³ A previsão dessa modalidade nos diplomas normativos não afasta a necessidade de se estar sempre refletindo as práticas pedagógicas, adaptando-as as demandas apresentadas pelos estudantes e fortalecendo-as para superar as barreiras e acentuar a questão como de direitos humanos.

Nesse sentido, apresenta-se como de importância fundamental para a continuidade da discussão, investigar meios de se estruturar e fundamentar as premissas da educação inclusiva em conformidade com o contexto social, político e histórico do Brasil, procedendo-se à coleta de dados sobre como melhor aplicar os instrumentos previstos tanto na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência como na Lei Brasileira de Inclusão para pessoas com deficiência.

Longe de se apresentar uma conclusão, a presente pesquisa constitui um ponto de partida para se discutir as adaptações razoáveis, o modelo de educação inclusiva, a educação de estudantes surdos, a importância de no contexto escolar atentar para o conteúdo programático para questões como identidade, cultura e comunidade, refletindo-as segundo o olhar do estudante surdo, concedendo ao aluno um espaço aberto para que possa auxiliar na construção da escola inclusiva como partes integrantes e ativas da comunidade escolar.

A complexidade inerente à discussão sobre educação inclusiva, educação de surdos e a aplicação de adaptações razoáveis para se garantir o cumprimento dos mandamentos da igualdade de oportunidades e da não discriminação não permite que se esbocem conclusões fechadas e prontas do objeto proposto.

No decorrer do desenvolvimento do referencial teórico dessa pesquisa, novas indagações foram construídas, percebendo-se que a tese traçada nessas linhas são

⁵²² “A inclusão requer cuidado. Não basta coloca-la lá, de modo estrutural, e depois relaxar e esperar pelo melhor. Não se trata da prática de um professor em particular ou de uma criança em particular. Trata-se de todos trabalharem juntos, consciente e colaborativamente, para alcançar uma meta comum de fortalecer a comunidade inclusiva vibrante”. In: VALLE, Jan W; CONNOR David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014, p. 215.

⁵²³ VALLE, Jan W; CONNOR David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014, p. 215.

fragmentos falíveis de uma premissa maior inserida numa intrincada teia ainda não finalizada (que talvez nunca seja terminada posto que seu sentido seria inesgotável)⁵²⁴, mas que se encontra em contínua construção e reconstrução, razão pela qual seria presunçoso engessá-la numa única resposta correta, quando tantas outras merecem o palco e principalmente se se considerar que falar sobre inclusão, igualdades e diferenças na escola é como andar no fio da navalha.⁵²⁵

Com efeito, as conclusões que serão expostas se relacionam com a problemática desenvolvida nessa pesquisa, buscando-se, nesse momento, apresentar respostas às indagações de partida a partir do arcabouço teórico desenvolvido nos três capítulos desse trabalho.

O primeiro objetivo foi estabelecido no sentido de se sair da caverna das crenças não lapidadas e segregacionistas que envolvem as pessoas com deficiência e as pessoas surdas, indagando-se, nesse contexto, se haveria um mecanismo jurídico apto a afastar preconceitos, cujas raízes se encrustam no imaginário social e coletivo?

Elegeu-se, para tanto, o direito à educação inclusiva como meio para se alcançar a derrocada dos obstáculos impostos que impossibilitam o pleno acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos.

A concretização da educação como direito humano fundamental e social constitui no ponto inicial para a compreensão por parte do indivíduo, com ou sem deficiência, de toda a ordem jurídica, dos direitos garantidos, dos deveres incumbidos, da autonomia para tomar decisões, de formar opiniões e crenças, de se equivocar, de errar e inflexionar seu posicionamento inicial.

A educação constitui na dialética do ser, do estudante com e sem deficiência, na

⁵²⁴ Morin afirma que o seu propósito não seria reafirmar os mandamentos da complexidade, mas sensibilizar para a carência do pensamento a fim de conscientizar acerca do que ele denomina como “patologia contemporânea do pensamento”. Nesse sentido, destaca que a “[...] antiga patologia do pensamento dava uma vida independente aos mitos e aos deuses que criava. A patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real. A patologia da ideia está no idealismo, onde a ideia oculta a realidade que ela tem por missão traduzir e assumir como a única real. A doença da teoria está no doutrinarmismo e no dogmatismo, que fecham a teoria nela mesma e a enrijecem. A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável”. In: MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 15.

⁵²⁵ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como anda no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

medida em que inspira a construção, a desconstrução e a reconstrução de ideias, das premissas, das pressuposições e por que não da visão do diferente, das noções de inclusão e exclusão?

A educação se transforma em ferramenta essencial para adquirir ciência das escolhas e oportunidades, como pessoa com deficiência, como pessoa surda, de qual seria seu propósito em sociedade, quais as possibilidades e limites de sua atuação como pessoa humana, cidadão e trabalhador.

Todos possuem o potencial de aprender, mesmo as pessoas com deficiência mais severas, vez que existem múltiplas formas de aprendizagem para cada aluno, com ou sem deficiência, razão pela qual a inclusão propriamente dita não deve ser padronizada, mas adaptável ao contexto em que inserido o estudante e em conformidade com as suas necessidades educacionais, habilidades e capacidades.⁵²⁶

Destarte, o direito à educação é a chave para promover a inclusão por meio do convívio com a diferença, evitando-se a perpetuação de práticas discriminatórias (inclusive as indiretas ou de impacto adverso) no ambiente escolar. Com efeito, considerando-se a complexidade que envolve o direito à educação, não se trata somente de uma questão de oportunizar condições semelhantes, ou de teorizar o seu poder transformador, mas de reflexionar a igualdade dentro de estruturas sociais e do próprio modelo da educação inclusiva dentro desses contextos.

Em relação à educação de surdos, deve-se abordar, em conjunto com os conteúdos programáticos, o ensino da língua de sinais como primeira língua, vez que é a partir dela que o estudante começa a formar sua identidade e se inserir num contexto cultural próprio, bem como a LIBRAS possibilita a apreensão do conhecimento ao dotar de significado os elementos do mundo que o circunda.

Em continuidade, buscou-se investigar como seria possível oportunizar o acesso à educação em conformidade com a tríade constitucional prevista no artigo 205, indagando-se, nessa linha de raciocínio, se haveria um instrumento jurídico acionável, acaso o estudante surdo se encontrasse numa situação de violações de direitos ou de práticas discriminatórias no

⁵²⁶ CARRINGTON, Suzanne; DUKE, Jennie. Learning about inclusion from developing countries: using the Index for Education. In: FORLIN, Chris; LOREMAN, Tim (Org.). **International perspectives on inclusive education. Measuring inclusive education**. UK: Emerald Group Publishing Limited, v. 3., 2014, p. 189-203.

âmbito escolar.

A Constituição Federal de 1988, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de LIBRAS, são claras ao pontuar a acessibilidade como uma garantia das PCD e uma obrigação a ser adimplida.

Em relação à proteção dos direitos das pessoas com deficiência, tem-se uma sequencialidade das vias de concretização da acessibilidade, destacando-se o desenho universal e as adaptações razoáveis, objeto dessa pesquisa. Sempre que o desenho universal não seja possível de ser concretizado de forma justificada, pondera-se o uso das adaptações ou ajustes razoáveis como instrumento jurídico de concretização de acessibilidade pleiteada numa demanda específica em que se vislumbra o desequilíbrio das relações entre as pessoas com deficiência e as demais.

As adaptações razoáveis se aplicam não somente em direitos civis e políticos, considerados normalmente de primeira geração e, portanto, que atraem uma atuação negativa, de não interferência estatal, mas em direitos que demandam prestações positivas por parte do órgão estatal respectivo, tais como no direito à educação, à liberdade, à segurança, ao trabalho e ao acesso à justiça; direitos esses que encontram previsão normativa de ajustes razoáveis na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

A justificação das acomodações razoáveis se dá analiticamente, dentro dos limites conceituais de sua própria definição. A viabilidade desse instrumento dependerá da aferição de sua razoabilidade e a não assunção de carga indevida e desproporcional para quem couber a obrigação de acomodar.

Tratando-se de instrumento que não pode ser utilizado para se fazer substituir o desenho universal e, assim, funcionar como uma válvula de escape para esta obrigação, como afirma Rafael de Asís Roig, buscou-se delinear os elementos que compõem a adaptação razoável, consubstanciados na razoabilidade e no custo indevido ou desproporcional.

A razoabilidade não encontra definição precisa nos diplomas normativos, possuindo várias dimensões ou projeções, podendo ser considerada tudo aquilo que não for um absurdo ou inconcebível ou mesmo seria possível extrair seu conceito do resultado de um conflito entre bens ou valores, razão pela qual o sentido desse elemento deve ser construído

hermeneuticamente.

Em sequência, partindo-se da premissa de que as acomodações razoáveis quando bem delineadas e estruturadas funcionam como mecanismo ou técnica que pode ser aplicado de forma a concretizar a igualdade substancial e o mandamento da não discriminação, promovendo o direito à educação sob o paradigma da inclusão, elaborou-se um passo a passo para averiguar a viabilidade da adaptação razoável, tendo-se como principal inspiração o referencial de Rafael de Asís Roig, Agustina Palácios, Renata Bregaglio, Leticia de Campos Velho Martel, Paulo Bonavides, Robert Alexy e Virgílio Afonso da Silva.

Considerando-se, primeiramente, que as adaptações razoáveis não podem ser utilizadas com a finalidade de substituir o desenho universal, o primeiro passo seria justamente verificar se há justificção para a falta de acessibilidade ou se o desenho universal não pode ser implementado em virtude de encontrar limitações no estado de conhecimento técnico ou humano, nas consequências de sua adoção ou mesmo da razoabilidade de sua aplicação. Acaso haja a justificção da falta de acessibilidade geral, o vício será corrigido por meio de adaptações razoáveis. Ao revés, se o desenho universal era possível, mas por liberalidade do demandado, não foi adimplido, não seria o caso de correção por meio de acomodações razoáveis.

O segundo passo implica a análise dos elementos conceituais dos ajustes razoáveis. Neste ponto, deve-se indagar se a acomodação afetará excessivamente outros direitos e se a carga pode ser suportada de forma proporcional por quem tem a obrigação de acomodar. O próximo passo busca investigar a proporcionalidade da acomodação solicitada, utilizando-se, para tanto, dos três sub-princípios da proporcionalidade. O intuito seria o de comprovar que o ajuste pleiteado não seria discriminatório no sentido igualar sem fundamentação ou justificção para embasar a discriminação positiva.

Nesse sentido, deve-se ponderar se o ajuste idealizado é o meio adequado para promover ou proteger o direito buscado, se existe acomodação alternativa que igualmente alcance a solicitação apresentada ou mesmo se causa menos dano a outros bens ou direitos e, por fim, deve-se analisar quais seriam as vantagens e desvantagens da aplicação da adaptação no caso concreto.

O quarto passo se relaciona à aceitabilidade da adaptação razoável, entendida como coesão social no sentido de que os membros de uma comunidade concordam com a decisão

tomada, determinando, em conjunto, de forma dialógica, racional e fundamentada, acerca da implementação da adaptação razoável solicitada.

O quinto passo destina-se a verificar o custo da adaptação razoável que deve possuir justificativa fundamentada de sua desproporcionalidade para se afastar a aplicação da acomodação solicitada. Argumentos genéricos e superficiais, apresentados unicamente com a finalidade de afastar o compromisso firmado de se adaptar entornos e de se utilizar de todos os recursos possíveis para tanto devem ser rejeitados.

Por fim, comparando-se os diplomas normativos da CDPCD e da LBI, conclui-se que ambas as previsões de adaptações razoáveis guardam compatibilidade substancial, especialmente, em relação a previsão de adaptações razoáveis aplicadas num contexto geral e aquelas destinadas às instituições de ensino.

No último capítulo, buscou-se responder a pergunta de partida dessa pesquisa: como as adaptações razoáveis são aplicadas de forma teórica e conceitual para promover o direito à educação inclusiva de estudantes surdos? Levando-se em consideração a evolução histórica da educação de surdos, chegou-se a conclusão de que a acomodação razoável solicitada não poderia estar dissociada dos artefatos culturais do povo surdo.

Como exemplo de adaptações razoáveis, elegeu-se as flexibilizações curriculares, indagando-se, nessa linha, como poderiam ser realizadas as acomodações em conformidade com as premissas da educação de surdos?

Com efeito, ao ponderar a viabilidade da adaptação postulada pelo estudante surdo, deve-se também ponderar outros elementos essenciais para as pessoas surdas como a língua de sinais, fundamental e indispensável para a formação da identidade surda, além de possibilitar sua inclusão e participação na comunidade e cultura surdas.

São exemplos de acomodações que podem ser demandadas no ambiente escolar: disponibilização de acesso a LIBRAS ou intérpretes, correlação do currículo aos conteúdos e aos temas culturais que seriam compreensíveis para os estudantes surdos, ressaltando-se o papel e os benefícios da poesia sinalizada incluída ao conteúdo programático do ensino regular.

Verifica-se, assim, a existência de duplo benefício na medida em que ao se proporcionar um currículo alternativo que explore a criatividade em sala de aula, potencializa-

se o processo de ensino e aprendizagem por meio da estimulação da inteligência e da cognição, não somente dos alunos surdos, mas permitirá o engajamento dos alunos ouvintes, dinamizando as práticas escolares em sala de aula.

Não há dúvidas da complexidade do tema pesquisado. Este é apenas o primeiro passo de uma jornada pela busca do conhecimento e de respostas, que, por sua vez, não se esgota somente no campo jurídico, mas arvorece em outras áreas do saber, ensejando-se o compartilhamento de experiências para a construção e aperfeiçoamento da tese apresentada.

Por enquanto, resvalem-se as cortinas dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARNIO, Aulis. **Lo racional como razonable**: un tratado sobre la justificación jurídica. Traducción en castellano de Ernesto Garzón Valdés. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1991.

ANDRADE, Pablo Régis. Educação para surdos: uma proposição epistemológica da diferença. **Revista Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 481-483, jul./dez. 2011.

ARAÚJO, Luana Adriano. **Desafios teóricos à efetivação do direito à educação inclusiva**. Curitiba: CRV, 2019.

ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do Direito à Educação Inclusiva: Igualdade, Diferença e Deficiência nas Escolas Públicas Municipais de Fortaleza (CE)**. 2018. 392 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, Luana Adriano; Freitas, Raquel Coelho de; XAVIER, Beatriz Rêgo. Liberdade é pouco? O que eu desejo já tem nome: direito ao próprio corpo de pessoas com deficiência. In: ABREU, Célia Barbosa; LEITE, Fábio Carvalho; PEIXINHO, Manoel Messias (Org.). **Temas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, v.1, p. 159-180.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

ANJOS, Talita Alves dos. "O moto-perpétuo". In: **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/o-motoperpetuo.htm>>. Acesso em: 11 de jan. 2019.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BARIFFI, Francisco José. **El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y sus relaciones con la regulación actual de los ordenamientos jurídicos internos**. 2014. 646 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.

BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 736-755, 2016.

BARBOSA-FORHMANN, Ana Paula; KIEFER, Sandra Filomena Wagner. Modelo social de abordagem dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais**: o princípio da dignidade da pessoa humana. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BARCELLOS, Ana Paula de; CAMPANTE, Renata Ramos. A acessibilidade como

instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença (et. al). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

BEZERRA, Rebeca Monte Nunes. Artigo 9º: acessibilidade. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Larissa da Costa; GURGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. (Org.). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SNP-DSDH-PR, 2014.

BÍBLIA SAGRADA. **Coríntios**, 1;2-9.

BOBBIO, Noberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Unesp, 2002.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 591**, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 29 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.071**, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 06 maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. **Libras UFSC**. Portal Libras. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02**, de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Surdez**, postado em 16 agosto 2017. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2506-surdez>>. Acesso em: 05 maio 2019;

BREGAGLÍO, Renata. **No discriminación:** accesibilidad y ajustes razonables. Diplomatura

de estudio en discapacidad. Pontificia Universidad Católica de Perú, 2017.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro. **Direitos humanos, cidadania, trabalho**. José Claudio Monteiro de Brito Filho: Belém, 2004.

BROGNA, Patrícia. Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: BROGNA, Patricia (Org.). **Visiones y revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009.

BUENO, Luis Cayo Pérez. La configuración jurídica de los ajustes razonables. In: BUENO, Luis Cayo Pérez. **10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España**. Estudios en homenaje a Miguel Ángel Cabra de Luna. Madrid: Ediciones Cuenca, 2012.

BUI, Xuan; QUIRK, Carol; Almazan, Selene; VALENTI, Michele. Inclusive Education Research and Practice. In: **Maryland Coalition for Inclusive Education**. Disponível em: <http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina, REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em revista**, Curitiba, n.spe 2, p. 71-92, 2014.

CANADÁ. 1992. **Central Okanagan School District nº 23 versus Renaud**. Disponível em: <<https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/en/item/910/index.do>>. Acesso em: 24 maio 2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARRINGTON, Suzanne; DUKE, Jennie. Learning about inclusion from developing countries: using the Index for Education. In: FORLIN, Chris; LOREMAN, Tim (Org.). **International perspectives on inclusive education. Measuring inclusive education**. UK: Emerald Group Publishing Limited, v. 3., 2014.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação inclusiva: educação especial e educação em classe comum**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/?b_start:int=165>. Acesso em: 21 maio 2019.

CAST. **Design for learning guidelines**. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-home>. Acesso em: 07 fev. 2018.

CAST (2011). **Universal design for learning guidelines version 2.0**. Princípios orientadores do desenho universal da aprendizagem. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

CAST (2018). **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-

home>. Acesso em: 07 fev. 2019.

CAST. **Checkpoint 1.2.** Offer alternatives for auditory information.” Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org/representation/perception/alternatives-auditory>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

CENTER for disability studies. Disponível em: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>>. Acesso em 04 mar. 2018.

CESAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e acertos no caso da UERJ.** 2003. 322 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor.** São Paulo: Editora Gente, 2004.

CHAN, Margaret; ZOELLICK, Robert B. Prefácio. In: World Health Organization. **Relatório Mundial sobre a Deficiência.** Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CID 10 H90. **MedicinaNet.** Disponível em:<http://www.medicinanet.com.br/cid10/1712/h90_perda_de_audicao_por_transtorno_de_conducao_eou_neuro_sensorial.htm>. Acesso em: 04 maio 2018.

CID 10 H91. **MedicinaNet.** Disponível em:<http://www.medicinanet.com.br/cid10/1712/h90_perda_de_audicao_por_transtorno_de_conducao_eou_neuro_sensorial.htm>. Acesso em: 04 maio 2018.

COMMITTEE on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR). **General Comment nº 5: persons with disabilities.** United Nations Human Rights. Office of the high commissioner. Disponível em: <https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=9&DocTypeID=11>. Acesso em: 13 fev. 2019.

COSTA, Gabriela Alvarenga. Comunicação entre professores e alunos surdos: a Libras como ponte. In: **Diversa. Educação inclusiva na prática.** Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/comunicacao-entre-professores-e-alunos-surdos-libras-como-ponte/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga.** Tradução de Jean Melville. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUENCA, Patricia Gomez. Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. **Papeles El Tiempo de los derechos.** Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19335/derechos_cuenca_PTD_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 fev. 2018.

DEGENER, Theresia. A human rights model of disability. In: Blanck, Peter; Flynn, Elionóir. **Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights**. London: Routledge Handbooks, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

DIAZ, Antonio Leon Aguado. **Historia de las deficiencias**. Madrid: Escuela Libre Editorial, 1995.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia. Artigo 2 – Definições. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Larissa da Costa; GURGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. (Org.). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SNPD-SDH-PR, 2014.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista de Brasileira de Epidemiologia**, 2008, v. 11, n. 2, p. 324-335.

DISABILITY notification and accommodation form. Wesleyan University. Disponível em: <https://www.wesleyan.edu/studentaffairs/disabilities/disabilities_notification.html>. Acesso em: 24 maio 2019.

DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sônia Lopes (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: Skliar, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DUARTE, Clarice Seixas. O Ciclo das Políticas Públicas. In: Smanio, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (Org.). **O Direito e as Políticas Públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013.

DUCKWORTH, Ângela. **Garra: o poder da paixão e da perseverança**. Tradução de Donaldson M. Garschagen e Renata Guerra. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

EIJI, Hugo. Congresso de Milão. In: **Cultura Surda**. Disponível em <<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

EMENS, Elizabeth F. Integrating accommodations. **University of Pennsylvania Law Review**, v. 156, n. 4, p. 839-922, 2008.

FEHER, Ferenc. El socialismo de la escasez. Traducción de Silvana Alvarez. **Revista del Centro de Estudios Constitucionales**, n. 15, 1993.

FERREIRA, Pedro Henrique Azevedo Lopes. A judicialização dos direitos sociais: a realidade

brasileira e o embate entre a teoria do mínimo existencial e a teoria da reserva do possível. **Revista THEMIS da Escola Superior de Magistratura do Estado do Ceará**, Fortaleza, v. 13, p. 277-315, ano 2015.

FLORES, Joaquin Herrera. Abordadas las migraciones: bases teóricas para políticas públicas creativas. In: **Tiempos de América**, n. 13, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GARLAND, Robert. **The eye of the beholder**: deformity and disability in the Graeco-Roman world. Cornell University Press, 1995.

GESSER, Audrei. **Libras: que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 14.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRIGGS v. Duke Power Co. Law case. Encyclopedia Britannica. Disponível em: <<https://www.britannica.com/event/Griggs-v-Duke-Power-Co>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LAZARTE, Renata Bregaglio. Alcances del mandato de no discriminación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Perú, 2015.

LINO, Nilma Gomes. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LORD, Janet E.; BROWN, Rebecca. The role of reasonable accommodation in securing substantive equality for persons with disabilities: the UN Convention on the rights of persons with disabilities. In: RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers, 2011.

LUCCAS, Marcia Regina Zemella. Perspectivas na educação do surdo. **Diversa. Educação inclusiva na prática**. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/perspectivas-na-educacao-do-surdo/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios

didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2018, v. 3, p. 99-120.

MACHADO, Edinilson Donizete; HERRERA, Luís Henrique Matim. O mínimo existencial e a reserva do possível: ponderação hermenêutica reveladora de um substancialismo mitigado. XIX Encontro nacional do CONPEDI. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3480.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2017.

MAIOR, Izabel Maria Medeiro Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v.10, n.2, p.28-36, jan./jun. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTEL, Leticia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática inclusiva. **Revista Internacional de Direitos Humanos (SUR)**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jan.2011.

MATIAS, Kamilla Dantas. **A loucura na Idade Média**: ensaio sobre algumas representações. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir?: Por uma pedagogia da diferença. In: **Diversa. Educação inclusiva na prática**. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como anda no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. O direito à diferença na igualdade de direitos. **Bengala Legal**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/mantoan>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Parte II – Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 81.

MATOS, Ana Carla Harmatiuk; OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de. Além do Estatuto da Pessoa com deficiência: reflexões a partir de uma compreensão de direitos humanos. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas**: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 24 maio 2019.

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2008.

MORAIS, Isabela. Não deixe seu mundo silenciar. **Revista Eletrônica da USP**, n. 141, ago/2012. Disponível em : < <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=nao-deixe-seu-mundo-silenciar>>. Acesso em: 05 maio 2019.

MOREIRA, Vital; GOMES, Carla Marcelino (Coord.). Compreender os Direitos Humanos: manual de educação para os direitos humanos. In: **Universidade de Coimbra**. Disponível em: < http://www.fd.uc.pt/igc/manual/pdfs/manual_completo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MORENO, Jamile Coelho. Conceito de minorias e discriminação. **Revista USCS de Direito**, São Caetano do Sul, ano X, n. 17, p. 141-156, jul./dez. 2009.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação de surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

MORIN, Edgard. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. 4. ed. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 2016.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

MOURÃO, Marisa Pinheiro; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. As teias epistemológicas da educação das pessoas surdas: reconhecer para incluir. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 44-53, jan./dez.2008.

NAÇÕES UNIDAS. General Comment nº 16. Article 3: the equal right of men and women to the enjoyment of all economic, social and cultural rights. Disponível em: <<http://hrlibrary.umn.edu/gencomm/escgencom16.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

NACIONES UNIDAS. **Observación general n. 20**. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Disponível em:

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/E.C.12.GC.20_sp.doc>. Acesso em: 28 jan. 2019.

NASCIMENTO, Caio. Estudantes desenvolvem aplicativo de celular que traduz LIBRAS para o português. Notícias UOL. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/05/04/estudantes-desenvolvem-aplicativo-de-celular-que-traduz-libras-para-o-portugues.htm>>. Acesso em 06 maio 2018.

NÓBREGA, Luciana Nogueira; JOCA, Priscylla. Direito das minorias à luz do direito fundamental à igualdade. Unichristus. **Centro Universitário Christus**. Disponível em: <<http://www.fchristus.com.br/downloads/Grupos%20de%20Estudo/artigo%20CONPEDI%202009.2%20versao%20Christus.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

NOT hearing loss, deaf gain. **Youtube**, postado em 11 fev. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F5W604uSkrk>>. Acesso em 05 jul. 2017.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

NUNES, Camila Almada; LUSTOSA, Francisca Geny. Educação inclusiva sob olhar de teóricos internacionais. **X Fórum Internacional de Pedagogia**. 10 anos de FIPED/AINPGP: Pesquisa, memória e internacionalização. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2018.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Edison Trombeta de; BATALIOTTI, Soellyn; BENEDETO, Lais. **LIBRAS**. São Paulo: Rede Internacional de Universidades Laureate, 2015.

OLIVER, Michael. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? **Universidad Nacional de Colombia**. Disponível em: <http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/645/1/262-Sociologia_Discapacidad_Sociologia_Discapacitada_Capitulo_2-Oliver_Mike.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

OLIVER, Michael. **Understanding disability: from theory to practice**. New York: Macmillan Education, 1996.

OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11). In: **Organização Pan Americana de Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875>. Acesso em: 05 maio 2019;

ONU. **Observación General nº4.** Educación inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. CRPD/C/GC/4, 2016, parágrafo 61.

O que é a CIF? In: **Instituto Nacional para a Reabilitação (INR).** Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>>. Acesso em: 05 maio 2019.

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

PALÁCIOS, Agustina. El derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y la obligación de realizar ajustes razonables. In: CAMPOY, Ignacio Cervera (Coord.). **Los derechos de las personas con discapacidad:** perspectivas sociales, jurídicas e filosóficas. Madrid: Dykinson, 2004.

PERLIN, Gladis. As diferentes identidades surdas. **Revista da FENEIS**, ano 4, n. 14, p. 15-16, abr./jun. 2002.

PFEIFER, Paula. **Crônicas da surdez.** São Paulo: Plexus, 2013.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.) **Igualdade, diferença e direitos humanos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da UNIOESTE**, Campus de Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, p. 166-182, jul/dez. 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUARESMA, Regina. Comentários à legislação constitucional aplicável às pessoas portadoras de deficiências. In: TEPERINO, Maria Paula (Coord.). **Comentários à legislação federal aplicável às pessoas portadoras de deficiência.** Rio de Janeiro: Forense, 2001.

REQUESTING reasonable accommodations. Wesleyan University. Disponível em: <<https://www.wesleyan.edu/studentaffairs/disabilities/Student/requesting.html#>>>. Acesso em 24 maio 2019.

REZENDE JÚNIOR, Franklin Ferreira; PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago/2017.

RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, Melinda. **Critical perspectives on human rights and disability law**. LEIDEN, BOSTON: Martinus Nijhoff Publishers, 2011.

ROCCO, Gabriela Alexandre Custódio. Os estudos sobre deficiência na educação: caminhos para a efetivação de uma educação geográfica inclusiva. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 121-130, jan./jun. 2016.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de informação legislativa**, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996.

ROIG, Rafael de Asís. La igualdad en el discurso de los derechos. In: LOPÉZ GARCÍA, J.A.; ALBERTO DEL REAL, J. (eds.). **Los derechos: entre la ética, el poder y el derecho**. Madrid: Dykinson, 2000.

ROIG, Rafael de Asís. Lo razonable en el concepto de ajuste razonable. In: SALMÓN, Elizabeth; BREGAGLIO, Renata. **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Pontificia Universidad Católica de Peru, 2015.

ROIG, Rafael de Asís. **Sobre discapacidad y derechos**. Madrid: Dykinson, 2013.

ROIG, Rafael de Asís. Sobre el concepto de accesibilidad universal. In: Ruiz Mezcua, Belén; Utray Delgado, Francisco (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad - AMADIS 2006**. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato sobre Discapacidad, 2007.

ROSEVALD, Nelson. O modelo social de direitos humanos e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – o fundamento primordial da Lei nº 13.146/2015. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALES, Gabrielle Bezerra; SARLET, Ingo Wolfgang. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoas com Deficiência. In: MENEZES, Joyceane Bezerra (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Processo, 2016.

SANDEL, Michael J. **Contra a perfeição: ética na era da engenharia genética**. Tradução de Ana Carolina Mesquita, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza apud PIOVESAN, Flávia. Igualdade, diferença e direitos humanos: perspectivas global e regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.) **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SASSAKI, Romeu. Considerações sobre adaptações razoáveis no local de trabalho. **Portal acesse**, 29 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.portalacesse.com/2017/08/29/consideracoes-sobre-adaptacoes-razoaveis-no-local-de-trabalho/>>. Acesso em: 24 maio 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SELANI, Fábio. Arte Surda. **Revista da Feneis**, n. 44, jun./ago.2011. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_44_d4f7de921957bd>. Acesso em: 14 maio 2019.

SHELTON, Dinah. Prohibición de Discriminación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. In: **Portal de Revistas Académicas de la Universidad del Chile**. Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/13488/13756>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. In: **Escritorio Modalidad Educación Especial**. Disponível em: <<http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2019.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 103.

SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável. **Portal de periódicos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da. A percepção do conhecimento em pauta: a quebra das barreiras cognitivas através da educação de surdos por meio da linguagem de sinais. In: MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito (Coord.). QUEIROZ, Arthur Gustavo Saboya de; FARIAS, Delmiro Ximenes de; FERREIRA, Pedro Henrique Azevedo Lopes; SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha da Silveira (Org.). **O conhecimento no direito: temas de epistemologia geral e jurídica**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVEIRA, Rebeca Costa Gadelha; FREITAS, Raquel Coelho de Freitas. Definindo minorias: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo a conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 95-116, jul./dez. 2017.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Hermenêutica e interpretação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luiz A. Araújo, Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOU surda e não sabia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xAqNYBeO8iw>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

STEIN, Michael Ashley; SILVERS, Anita. **Disability and the Social Contract**. The University of Chicago Law Review. William & Mary Law School Research Paper nº. 09-39, v. 74, p. 1635-1659, 2007.

STF, ADI 5357-DF, Rel. Ministo Edson Fachin, julgado em 17.02.2017, DJU 07.03.2017. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=310709378&ext=.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

STIKER, Henri-Jacques. **A History of Disability**. Tradução de William Sayers. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. In: BRASIL. **Libras UFSC**. Portal Libras. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

SUNSTEIN, Cass R. Cost-Benefit analysis without analysing costs or benefits: reasonable accommodation, balancing and stigmatic harms. **University of Chigaco Law and Economics, Olin Working Paper n. 325**. University of Chicago, Public Law Working Paper, n. 149. Disponível em: < https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=959712>. Acesso em: 29 fev. 2019.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 111-128, 2014.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

THE principles of universal design. **North Carolina University**. Disponível em: < https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm.> Acesso em: 05 fev. 2019.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DE ESPAÑA. **Sentencia nº 10/2014**, de 27 de enero de 2014. Disponível em: < http://hj.tribunalconstitucional.es/en/Resolucion/Show/23770#complete_resolucion&completa>. Acesso em: 11 mar. 2019.

USA. 1995. United States Court of Appeals, Seventh Circuit. **Vande Zande v. Wisconsin**

Dept of Admin., 94-1884. Disponível em: < <https://caselaw.findlaw.com/us-7th-circuit/1372073.html>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

USA. US Department of Education. **Handbook for Reasonable Accommodations**. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/policy/gen/leg/foia/acshbom3.pdf>>. Acesso em: 24 maio de 2019.

VALLE, Jan W; CONNOR David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VIDA Maria. **Youtube**, postado em 01 jul. 2017. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em: 11 jan. 2018.

World Health Organization. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ZABALA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação UNISINOS**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.