

# Direitos Humanos, Educação e Inclusão – garantias para a equidade e para a pluralidade?

Dissertação de Mestrado

Susana Jesus Melo Vasconcelos Almeida Rodrigues

Mestrado em  
**Filosofia Contemporânea –  
Valores e Sociedade**



# **Direitos Humanos, Educação e Inclusão - garantias para a equidade e para a pluralidade?**

Dissertação de Mestrado

Susana Jesus Melo Vasconcelos Almeida Rodrigues

## **Orientador**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Berta Maria Oliveira Pimentel Miúdo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia Contemporânea - Valores e Sociedade.



## Agradecimentos

Se possível me fosse incluir aqui uma imagem seria *As mãos* de Albrecht Dürer. Elas representam, por um lado, a gratidão e, por outro, o esforço e a abnegação dos que à nossa volta permitem realizar os nossos sonhos.

Expresso a minha gratidão a todos os que me acompanharam e, pela presença e cuidado, incentivaram-me a chegar aqui. Sem eles não teria sido possível.

Ao José Benjamim, companheiro de sonhos e jornadas, por acreditar, desafiar, acalentar e apoiar incondicionalmente, pela paciência e por ter cuidado das minhas asas para que pudessem voar.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Berta Maria Oliveira Pimentel Miúdo, por ter aceitado ser minha orientadora nesta dissertação, pelo encorajamento, perseverança, apoio, inspiração e disponibilidade.

Aos meus pais, Maria de Fátima e Laureano, pelo exemplo e incentivo, e ainda à minha mãe pela proteção da retaguarda nos momentos críticos, para que eu pudesse avançar.

Aos meus filhos, João Pedro, Ana Beatriz e Dinis Manuel, à nora Filipa, ao genro André, à neta Maria Eduarda, e ainda aos meus irmãos, Pedro e Alfredo, pelos dons, alegria, presença, incentivo e ensinamentos.

Às amigas Fernanda Oliveira Castro, Elsa Gouveia e Sandra Sousa Gomes, pelo encorajamento nesta jornada.

Aos alunos, que tanto me dão a aprender e me humanizam.

E ainda, com gratidão, à memória da tia e madrinha Élia de Melo Vasconcelos Araújo, que viveu antes do tempo, viu, e sentiu, retirada a possibilidade de continuar a

aprender com os seus pares por se deslocar em cadeira de rodas. Foi para nós, que tivemos o privilégio de com ela conviver, uma fonte de sabedoria e inspiração pelo seu exemplo de humanismo, resiliência, disponibilidade, generosidade, criatividade, otimismo e alegria de viver.

## Resumo

A inclusão tem sido nos últimos anos tema central ao nível internacional, afirmando-se como direito humano emergente, tendo sido reforçada explicitamente na Agenda 2030, num esforço à escala global pela inclusão de todos, com enfoque no campo da educação e com particular relevância para as minorias ou grupos de maior vulnerabilidade, nomeadamente as pessoas com deficiência. Através da Organização das Nações Unidas (ONU) têm sido criados instrumentos, desde logo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, assente na reconhecida dignidade inerente a toda família humana, bem como sucessivas declarações e tratados, com especificidades, como a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), as *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* (1993) ou a *Declaração de Salamanca* (1994), que apostam na educação como meio privilegiado para a consecução dos Direitos Humanos. Esta dissertação pretende defender o direito à inclusão da pessoa com deficiência, bem como conhecer os instrumentos internacionais que fundamentam a inclusão como direito humano, especialmente no campo da educação.

Considerando a inclusão uma rota na epopeia dos Direitos Humanos concluiu-se que não sendo em absoluto inédita, com muitas exclusões incluídas e um novo quadro conceptual, foi sempre o desiderato, e caminha a par com a utopia que nos autentica como humanos, sonhadores, solidários e pessoas.

Palavras-chave: Direitos humanos, pessoa, deficiência, educação e inclusão.

## Abstract

In recent years, inclusion has been a central theme at the international level, asserting itself as an emerging human right, having been explicitly reinforced in the 2030 Agenda, in a global effort for the inclusion of all, with a focus on the field of education and with particular relevance to minorities or more vulnerable groups, namely people with disabilities. Through the United Nations (UN) instruments have been created, from the beginning the *Universal Declaration of Human Rights*, based on the recognized dignity inherent to the whole human family, as well as successive declarations and treaties, with specificities, such as the *World Declaration on Education for All* (1990), the *General Rules on Equal Opportunities for Persons with Disabilities* (1993) or the *Salamanca Declaration* (1994), which bet on education as a privileged means for the attainment of Human Rights. This dissertation intends to defend the right to inclusion of people with disabilities, as well as to know the international instruments that support inclusion as a human right, especially in the field of education.

Considering inclusion as a route in the epic of Human Rights, it was concluded that, not being at all unprecedented, with many exclusions included and a new conceptual framework, it was always the desideratum, and goes hand in hand with the utopia that authenticates us as humans, dreamers, solidarity and people.

Keywords: Human rights, person, disability, education and inclusion.

## Índice

Introdução	8
<b>Capítulo I</b>	
<b>“Deus quer, o Homem sonha e os Direitos nascem”</b>	11
1.1. Génese e desenvolvimento dos direitos humanos	11
1.2. Desafios dos direitos humanos no século XXI	17
1.3. Em torno do conceito de pessoa e da dignidade humana	26
1.4. Diferença, igualdade e equidade	38
<b>Capítulo II</b>	
<b>Educação e Inclusão – Cartografia de um binómio</b>	48
2.1. O direito à educação como direito humano	48
2.2. Do direito humano à educação ao direito à educação inclusiva	61
2.3. Educação e inclusão – a linguagem como legitimação de conceitos e preconceitos	66
2.4. Em torno do conceito de inclusão – da vulnerabilidade à alteridade	75
<b>Capítulo III</b>	
<b>Epopéia de uma trilogia: direitos humanos, educação e inclusão</b>	84
3.1. Educação e inclusão: de Nova Atenas à ilha de Morus	84
3.2. Educação inclusiva, escola responsiva – garantias para a pluralidade e para a equidade	92
3.3. Inclusão como direito humano emergente	98
Conclusão	105
Referências Bibliográficas	109

## **Lista de Abreviaturas**

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DL3/2008 – Decreto-Lei 3/2008 de 07 de janeiro

DL54 – Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

HRW – Human Rights Watch

ODS – Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PIDCP – Pacto Internacional Sobre os Direitos Civis e Políticos

PIDESC – Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## Introdução

Perscrutar o árduo caminho da trilogia «direitos humanos, educação e inclusão» é atentar na epopeia de uma utopia ainda verdadeiramente por cumprir – mas é para isso que servem as utopias, para caminharmos mais além. Apraz-nos olhar para essa narrativa histórica de forma positiva, como epopeia protagonizada em nome de um ideal, da liberdade, dignidade humana, igualdade de direitos e de oportunidades, e de inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é tida como “o padrão que permite determinar em que medida são respeitadas as normas internacionais de direitos humanos”<sup>1</sup>, e a educação, também ela um direito consagrado nesta declaração, considerada como meio privilegiado para a consecução dos direitos humanos. Escreveu o poeta que “Deus sonha, o homem quer e a obra nasce”<sup>2</sup> – afigura-se-nos poder ter sido esse o caminho dos Direitos Humanos, porém, um caminho inacabado que em muitos aspetos e em muitos lugares ainda “falta cumprir-se”<sup>3</sup>.

Há uma década, esta dissertação foi registada com título “Utopia em Nova Atenas”, porque embora já se trilhasse o caminho da inclusão pensando nas crianças e pessoas com deficiência, esse caminho desaparecia abruptamente à saída da escola e as famílias confrontavam-se, não raras vezes, com a angústia do vazio, da não-resposta ou da resposta desadequada para estas pessoas ditas especiais. E, porque precisamente, é necessário garantir que as pessoas, em especial as com deficiência, vejam assegurado o seu direito à inclusão, que nos debruçaremos sobre estas questões para que possamos refletir sobre esta realidade e contribuir, na medida do nosso possível, para promover a consciencialização e a mudança, porque acreditamos sempre que ela é possível.

Portugal tem sido referido em relatórios internacionais no que respeita à educação, nomeadamente à educação inclusiva, pelo compromisso e esforço de implementação deste modelo, que se vê reiterado na recente publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho<sup>4</sup> (DL54). Este instrumento expressa uma prioridade, traduz uma visão e aposta

---

<sup>1</sup> NAÇÕES UNIDAS, “A Carta Internacional dos Direitos Humanos” em *Direitos Humanos Ficha Informativa* N.º 2, Edição Portuguesa, Lisboa, GDDC, 2001, p. 9.

<sup>2</sup> PESSOA, Fernando, *Mensagem*, edição Fernando Cabral Martins, 4ª edição, Lisboa, Assírio e Alvim, 2004, p. 49.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>4</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: 1.ª série, N.º 129 (2018). Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

na educação inclusiva como uma escola que proclama a equidade e uma educação de qualidade para todos e com todos, num processo que caminha desde Salamanca<sup>5</sup>, tendo por base o direito de TODOS à educação consagrado nos Direitos Humanos. Enquanto paradigma, a inclusão não se circunscreve apenas à educação, embora seja também um movimento pela educação inclusiva, pelo que é natural que a expressão esteja arreigada ao conceito. A inclusão inscreve-se num âmbito muito mais alargado no tecido social, defendendo o exercício de participação de todos, e onde todos vejam reconhecida a sua dignidade e humanidade e o direito a ser aceite e respeitado no que os diferencia dos outros.

No contexto da educação, paradigma educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas especiais, afastando “a conceção de que é necessário categorizar para intervir”<sup>6</sup>. No entanto, essa categorização tem de estar, e está, subjacente à elaboração do decreto, até porque no (in)consciente coletivo a referência à inclusão remete para o universo de pessoas com necessidades especiais, assim como para a necessidade de se prover meios ou suprimir alguma barreira de modo a garantir a igualdade. Subjacente, e na sua essência, está o respeito pela pessoa que cada um é, na sua génese está a dignidade humana, a alteridade e a equidade bem como o respeito pela pluralidade.

Presentemente, Estado, escola e educação congregam esforços no sentido de promover a inclusão de todos e dos que mais dela necessitam – os que durante muito tempo estiveram excluídos e que hoje são abrangidos pelo DL54. Pensamos ser consensual o princípio da inclusão como um direito pleno, estando em marcha a ideia de «inclusão» como um direito humano emergente, referido quer em instrumentos internacionais quer por vários autores, como aprofundaremos na presente dissertação.

A estrutura desta dissertação, nomeadamente a designação dos seus capítulos, pretende criar uma espécie de alegoria entre a expansão portuguesa que deu novos

---

<sup>5</sup> *Declaração de Salamanca*, aprovada em junho de 1994 por representantes de 92 governos, entre os quais o de Portugal, e 25 organizações internacionais contém um conjunto de recomendações sobre os princípios, política e práticas visando capacitar as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as com necessidades educativas especiais, sendo um marco no percurso da escola inclusiva. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

<sup>6</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: 1.ª série, N.º 129 (2018).

mundos os mundo<sup>7</sup> e os Direitos Humanos que pugnam por dar um novo sentido à vida dos seres humanos. Assim desejamos que seja a Inclusão.

Relativamente à metodologia, adotou-se um método fundamentalmente analítico e de interpretação das obras, textos e *websites* selecionados. O trabalho de pesquisa foi realizado, preferencialmente, pela análise bibliográfica (obras publicadas, artigos de revistas académicas, *webgrafia* e outros recursos documentais).

---

<sup>7</sup> Referência ao verso «Novos mundos ao mundo irão mostrando», de CAMÕES (*Os Lusíadas*, Canto II, 45/113).

# Capítulo I

Deus quer, o Homem sonha e os Direitos nascem

*“Deus sonha, o homem quer e a obra nasce.”*

Fernando Pessoa

## 1.1. Génese e desenvolvimento dos direitos humanos

Escreveu o poeta “Deus sonha, o homem quer e a obra nasce” – afigura-se-nos poder ter sido esse o caminho dos Direitos Humanos (doravante DH), não no sentido providencialista, mas de progressiva conquista e incessante construção que nos tem feito caminhar<sup>8</sup> enquanto humanidade, nos trilhos da utopia, sempre com o Homem no horizonte; como ser humano e pessoa, cujo conceito e reconhecimento evoluiu ao longo dos tempos e acompanha a própria filogénese dos DH.

Bregman considera que “as utopias dizem sempre mais sobre o tempo em que foram imaginadas do que sobre aquilo realmente nos reservam.”<sup>9</sup> Também assim conta a História; e se pensarmos no contexto em que emergiram os DH, e no quanto ainda deles falta cumprir, seremos obrigados a concordar. Mas, se por um lado, a idealização de utopias configura-se sinal de alarme, por outro, é pelo vislumbre de horizontes que a humanidade avança. Bergman também assim acredita, ou não teria escolhido a afirmação de Oscar Wilde para epígrafe – “Não vale a pena olhar para um mapa do mundo que não inclua a Utopia, pois exclui o único país em que a Humanidade está sempre a aterrar. Ora, quando a Humanidade aterra aí, presta a atenção e, ao ver um país melhor, levanta âncora.

---

<sup>8</sup> GALEANO, Eduardo, *El derecho al delirio*, em <https://www.revistaprosaveroearte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>

<sup>9</sup> BREGMAN, Rutger, *Utopia para Realistas*, Lisboa, Bertrand Editora, 2019, p. 20.

O progresso é a realização de Utopias.”<sup>10</sup> Bregman refere-se àquela que desafia, faz pensar, traz esperança, é capaz de mudar o mundo; a utopia dos que anseiam por um novo mapa do mundo, sem xenofobias nem desigualdades.<sup>11</sup> Deste ponto de vista, poderíamos dizer que os DH são utópicos – não só porque são um arquétipo (ocidentalizado, é certo), um horizonte ideal, infelizmente, ainda não concretizado para demasiadas pessoas – milhões – que num mundo assimétrico não conseguem ver assegurados os mais básicos direitos fundamentais; mas acima de tudo porque são o baluarte da dignidade humana, da liberdade, da justiça e da igualdade, da não discriminação, impelindo-nos a persistir na construção de um mundo que se deseja mais justo, fraterno e inclusivo. Reconhecidos, reivindicados e inerentes a toda a pessoa pela sua condição humana, os DH são inalienáveis, irrevogáveis, intransferíveis e irrenunciáveis e “protegidos pela maioria das legislações internacionais representam uma base moral e ética que a sociedade considera fundamental respeitar para proteger a dignidade das pessoas.”<sup>12</sup>

Hoje, estendidos a horizontes mais vastos, nomeadamente com as questões do clima na ordem do dia, e sem nunca perder o foco antropocêntrico – não só pela razão de se ser humano, mas também pela responsabilidade de assegurar e respeitar toda a vida, garantindo os recursos naturais e a sobrevivência das espécies, incluindo a própria espécie humana, os DH reivindicam a Terra, a vida que nela habita e tudo quanto é tangente à humanidade.

Os DH têm uma história, e aqueles de que nos fazemos valer encontram-se plasmados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) emergiram do olhar atónito sobre as atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial e da necessidade de garantir que jamais se repetiriam na história da humanidade. Como constructo que se foi sedimentando, já que não surgiram todos de uma só vez nem se dirigiram a todas as pessoas ao mesmo tempo, resultam antes de um processo em espiral que foi alargando a sua abrangência, os DH encontram a sua génese no forte contributo do pensamento judaico-cristão e renascentista, ambos de foco antropocêntrico. Roque Cabral regista como marcos de maior relevância e percursos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* a *Magna Carta* (1215), a *Petition of Rights* (1628), o *Habeas Corpus* (1679) e *Bill of Rights* (1689), a *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*

---

<sup>10</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>11</sup> Cf. BREGMAN, op. cit., p. 231.

<sup>12</sup> Cf. VICTOR, André e HOSTMAELINGEN, Njal, *Direitos das Pessoas com Deficiência*, Lisboa, Edições Sílabo, 2017, p. 13.

(1776) e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, fruto da Revolução Francesa (1789).<sup>13</sup> Apesar do avanço que cada um destes marcos representa, ainda não são o garante de todos, apenas se dirigem a determinados grupos privilegiados. Os primórdios de “preocupações com o respeito da dignidade humana e com a necessidade de ajuda ao próximo podem ser encontrados, designadamente, em textos de cariz religioso, mas também em instrumentos como o Código de Hammurabi (1780 a.C.) ou o Cilindro de Cirilo (539 a. C.)<sup>14</sup>. Referidos como marcos importante, o contributo do pensamento filosófico de São Tomás de Aquino, John Locke, Rousseau e Montesquieu; a já referida *Magna Carta*; o debate entre os dominicanos Bartolomeu de las Casas e Sepúlveda (séc. XVI) sobre o tratamento dado aos nativos no Novo Mundo, a Sociedade da Nações e o *Tratado de Versalhes* (1919), até culminar no que se considera “a «pedra fundadora» de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos”<sup>15</sup> – a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Proclamada em Paris, a 10 de dezembro de 1948 pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, afirma-se como “uma declaração dos direitos humanos, próprios de todos os homens pelo simples facto de serem humanos”<sup>16</sup>, pensada para albergar toda a Humanidade, “como padrão comum de conquistas para todos os povos e nações”<sup>17</sup> independentemente de tudo quanto nos diferencia. Porém, o decorrer do tempo revelará algumas fragilidades na sua universalidade, pelo que surgirão outros documentos para colmatá-las, na certeza de que o futuro, e face aos desafios continuamente postos ao homem, continuará a trazer a necessidade de ampliar as declarações de direitos.

A propósito de «homem» como expressão de humanidade abrimos parenteses para dar nota do comunicado do Conselho de Ministros que “aprovou a proposta de lei, a apresentar à Assembleia da República, para a revisão global da linguagem utilizada nas convenções internacionais relevantes em matéria de direitos humanos a que a República Portuguesa se encontra vinculada. A adoção da expressão universalista para referenciar os «Direitos Humanos», em substituição da expressão «Direitos do Homem», apresenta-se como um passo no combate à desigualdade entre homens e mulheres, reconhecendo o

---

<sup>13</sup> Cf. CABRAL, Roque, “Repensando os direitos”, *Temas de Ética*, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2003, pp. 319-321.

<sup>14</sup> TAVARES, Raquel, *Direitos Humanos, de onde vêm, o que são e para que servem?*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A., Lisboa, 2012, p. 17.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> CABRAL, Roque, *op. cit.*, p.320.

<sup>17</sup> Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental, <https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/>, acedido em 2-3-2020.

progresso dos direitos fundamentais nos últimos 70 anos. Nesse sentido, e considerando a prioridade dada ao combate contra a discriminação e à promoção de políticas de igualdade e inclusão, deve optar-se por uma linguagem neutra e inclusiva que abranja todas as pessoas (homens, mulheres, crianças, minorias, grupos indígenas, pessoas com deficiência, migrantes).”<sup>18</sup>

A preocupação com a inclusão, a linguagem e a mensagem que veicula já havia sido manifestada por mulheres do comité liderado por Eleanor Roosevelt aquando da redação da DUDH, afirmando-se assim uma expressa clarificação da universalidade dos direitos, em igualdade, para todos – homens e mulheres. Por exemplo, foi proposto por Hansa Mehta «todos os seres humanos nascem livres e iguais» em vez de todos homens; Minerva Bernardino conseguiu que se incluísse no preâmbulo «igualdade entre homens e mulheres» e Bodil Begtrup defendeu o uso da expressão «todos» em vez de todos os homens.<sup>19</sup> Assim, poderemos pensar que uma primeira aceção de inclusão tenha surgido com a própria DUDH, ao usar as palavras «todos» e «ninguém».

Seria muito interessante uma perspetiva mais abrangente sobre os DH, principalmente no que respeita aos muitos desafios que se impõem no presente. Porém, a temática da dissertação obriga-nos a delimitar a abrangência para os focos da inclusão e do direito humano à educação, nomeadamente o direito à educação da pessoa com deficiência. Não obstante, afigura-se-nos pertinente contextualizar os DH, que encontrando as suas raízes mais remotas na antiguidade clássica e no cristianismo, nascem efetivamente na modernidade, afirmando-se numa sucessão de gerações de direitos. Em paralelo, e reiterando direitos adquiridos, vão surgindo novos direitos nascidos da universalidade, mas focados em realidades específicas, como por exemplo os direitos da criança ou da pessoa com deficiência, e outros que face a novas realidades e extrapolando o foco antropológico nunca deixam de com ele estar relacionado.

A génese dos DH, como são hoje conhecidos, remete-nos para o século XX, após Segunda Guerra Mundial (1939-1945) “devastadora e causadora de terrível sofrimento à Humanidade”<sup>20</sup>, em que afigurou-se imperativo garantir que não se repetiriam os horrores

---

<sup>18</sup> Cf. República Portuguesa, Comunicado Conselho de Ministros 17 de janeiro de 2019, (ponto 5, revisão global da linguagem utilizada nas convenções internacionais relevantes em matéria de direitos humanos a que a República Portuguesa se encontra vinculada), disponível em <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=246>, acedido em 20-1-2019.

<sup>19</sup> Cf. ONU News, Importância das Mulheres na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1651161>, acedido em 5-3-2020.

<sup>20</sup> TAVARES, Raquel, op. cit., p. 15.

cometidos, assim como se assegurava o respeito pela dignidade humana, pela liberdade, promovendo a paz e uma melhor qualidade de vida para todos os humanos.

Uma das primeiras considerações do preâmbulo da DUDH, a seguir ao “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana”<sup>21</sup> refere que “o desconhecimento e o desprezo pelos direitos do homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da humanidade e que o advento de um mundo onde os seres humanos sejam livres de falar, de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta aspiração do homem.”<sup>22</sup> Assim, se afirmam os DH, criados com a finalidade de estabelecer uma proteção do indivíduo, e posteriormente dos grupos face ao poder instituído, ao arbítrio estatal ou outro, estabelecendo as condições mínimas, visando a salvaguarda da dignidade humana e a garantia das liberdades fundamentais.<sup>23</sup> Hoje, efetivamente, a sua importância é indiscutível, “a questão dos direitos humanos é omnipresente: eles são invocados em toda a parte e sob todos os pretextos.”<sup>24</sup>

Tendo surgido como propósito, em paralelo com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), instituída na Conferência de São Francisco em 1945, a salvaguarda dos direitos humanos constituiu, desde logo, um dos seus objetivos. Embora os direitos humanos não tenham chegado a ser enunciados na *Carta da Nações Unidas*, nesta ficou estabelecida a criação de uma comissão que se constituiu em janeiro de 1946 e a quem “foi confiada a importante tarefa de elaboração de uma «Carta Internacional de Direitos Humanos» composta, no entendimento do primeiro Comité de Redação, por uma declaração e uma convenção de direitos humanos.”<sup>25</sup> Fruto de negociações, entre as quais o valioso contributo das mulheres<sup>26</sup> para a universalização da linguagem com vista à inclusão de todos no que respeita à igualdade de género, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi proclamada como “o ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações”<sup>27</sup>. Constituída por um preâmbulo e trinta artigos, a *Declaração Universal*

---

<sup>21</sup> *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em [https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_d\\_o\\_homem.pdf](https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_d_o_homem.pdf)

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Cf. HAARSHER, Guy, *A Filosofia dos Direitos do Homem*, Lisboa, Instituto Piaget, 1997, p. 13.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>25</sup> TAVARES, Raquel, *op. cit.*, p. 18.

<sup>26</sup> Cf. ONU News, 70º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Importância das mulheres na DUDH em

<https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650981?fbclid=IwAR10KLcQtEYq65Dzsl7ZJBcvaMNO23E0iSNgthRZKMDHOe6cm3AnT-ipUnl> ou <https://youtu.be/V7ziyvqAbT0>, 2018.

<sup>27</sup> ONU, *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948.

*dos Direitos Humanos* afirma-se como “a «pedra» fundadora de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos”<sup>28</sup>, estendendo-se a sua influência até ao presente, “dos corredores das Nações Unidas em Nova Iorque e Genebra às ruas dos países do Norte de África e Médio Oriente cujas populações se manifestam exigindo o respeito dos seus direitos.”<sup>29</sup> António Guterres, Secretário-geral da ONU, a propósito da comemoração dos 70 anos da DUDH afirmou que esta tem sido “um farol global iluminando a dignidade, a igualdade e o bem-estar, trazendo a esperança a lugares obscuros.”<sup>30</sup>

Não tendo sido possível a contemplação de todos os direitos num único documento, e com a finalidade de clarificar e vincular as disposições da DUDH, surgiram em 1966 dois tratados internacionais – o *Pacto Internacional Sobre os Direitos Cíveis e Políticos* (PIDCP), e o *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos e Sociais* (PIDESC) que apesar de só entrarem em vigor uma década mais tarde, tornar-se-iam nos documentos internacionais mais ratificados pelos Estados. Ao conjunto destes documentos – DUDH, PIDCP e PIDESC designa-se de Carta Internacional dos Direitos Humanos.

O surgimento de realidades impensadas à época, bem como a consciência e necessidade de garantir proteção a grupos minoritários ou condições específicas deu, posteriormente, origem a convenções internacionais designadas de “tratados fundamentais de direitos humanos” das quais só faremos referência aos que se relacionam diretamente com esta dissertação – *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) e *Pessoas com Deficiência* (2006).

Os DH constituem, assim, garantias que foram conquistadas, do direito natural ao direito positivo, começando pelos direitos cíveis e políticos, e, os económicos, sociais e culturais – designados de direitos de primeira e segunda geração, respetivamente, aos direitos de terceira e quarta geração – os da fraternidade e de responsabilidade. Importa ter consciência da “universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos – sejam eles cíveis, culturais, económicos, políticos ou sociais” pelo que devem ser sempre vistos de forma integrada e nunca isoladamente, tendo em conta “de que forma e até que ponto o gozo de um direito, ou a sua violação, podem afetar o gozo dos restantes direitos humanos.”<sup>31</sup> Neste sentido, a ONU não se restringindo

---

<sup>28</sup> TAVARES, Raquel, op. cit., p.17.

<sup>29</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>30</sup> ONU News, GUTERRES, António, <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650981?fbclid=IwAR10KLcQtEYq65Dzsl7ZJBcvaMNQ23E0iSNgthRZKMDHOe6cm3AnT-ipUnI> ou <https://youtu.be/hMuXUyIIRcG> .

<sup>31</sup> TAVARES, Raquel, op. cit., p.16.

apenas à enunciação e proclamação de direitos determinou, desde a sua criação, mecanismos que não só visam promover os DH como estabelecer a obrigatoriedade de observância desses direitos por parte dos Estados parte. Pretendendo um alcance universal, reconhecidos pelos outros e pelos Estados, a nível interno e internacional, muitos destes direitos tornaram-se vinculativos por via do costume internacional.

## 1.2. Desafios dos direitos humanos no século XXI

*“Os direitos humanos não param, não estagnam. Estão vivos e importa que todos os dias se tente encontrar formas de responder aos novos desafios que se colocam à sua realização.”*<sup>32</sup>

No momento em que nos preparamos para concluir este ponto, o mundo atravessa uma pandemia causada pela Covid-19, um fenómeno à escala global: hipotético e antevisto por alguns visionários, mas, para muitos, imponderável no nosso estado civilizacional, embora idêntico a cenários catastróficos projetados na sétima arte, fazendo-nos crer que a realidade ultrapassa, em muito, a ficção. É provavelmente um dos maiores desafios, senão mesmo o maior, com que se debate a humanidade, não só pela gravidade que representa a diversos níveis – da saúde ao socioeconómico, mas porque se coloca à escala global, num mundo que, apesar de visto como pequena aldeia, enfrenta as dificuldades inerentes às assimetrias entre os que têm e não têm recursos, desenvolvimento e direitos. Naturalmente que esta situação aguça o pensamento, faz-nos questionar práticas, modelos e valores, muda a nossa perceção da realidade, e reaviva na memória coletiva os cisnes negros<sup>33</sup> de Popper, inimagináveis, na tão certa certeza de que todos os cisnes eram, tão-somente, brancos. Perante este cenário, Carlos António Silva, afirma que “o coronavírus veio também questionar o nosso modo de vida” e que “(...) afinal, é mesmo possível mudar e viver de outra maneira.”<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Ibidem, p. 21.

<sup>33</sup> Popper usou a expressão para explicar o fenómeno de perceção da realidade, assente no facto de até à descoberta da Austrália, a civilização estar convicta de que só existiam cisnes brancos, não havendo outras possibilidades, que sendo imponderáveis, afinal existem, nós é que as desconhecíamos.

<sup>34</sup> SILVA, António Costa, em <https://www.publico.pt/2020/03/17/mundo/opiniao/coronavirus-cisne-negro-modernidade-1907617>

Curiosamente, há muito que os DH nos desafiam a viver de uma outra maneira, mas neste momento, em que as questões em torno dos DH se tornam prementes e os desafios hercúleos, até a agenda 2030 parece ter-se eclipsado no turbilhão que o mundo enfrenta.

No contexto agora vivido, a Human Rights Watch (HRW)<sup>35</sup> alerta para a necessidade de responder à pandemia, mas, sem ignorar a proteção dos direitos humanos: “Quando são impostas quarentenas ou bloqueios, a HRW recorda que os governos são obrigados a garantir o acesso a alimentos, água, assistência médica e apoio de prestadores de cuidados, recorda a organização, que chama a atenção para as situações delicadas que envolvem centros de detenção de migrantes, lares de idosos, prisões e espaços com pessoas com deficiências.”<sup>36</sup>

O evoluir da pandemia obrigou a medidas restritivas, emanadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e por parte dos governos, nomeadamente o português, como a declaração de estado de emergência<sup>37</sup> em todo o território nacional, fundamentada pela verificação de situação de calamidade pública. A recomendação de distanciamento social, isolamento profilático, a imposição de quarentenas e cercas sanitárias se por um lado colidem com o exercício de direitos e liberdades fundamentais por outro visam a proteção da saúde pública, na salvaguarda do bem comum em detrimento do individual. A inclusão parece subjacente às medidas, apesar do passar dos dias revelar dissonâncias políticas que podem, no limite, fazer vislumbrar a exclusão. Parecendo por vezes um paradoxo, apontam para a inclusão no sentido de que ninguém deve ficar para trás, quer no atendimento quer nas preocupações dos Estados, embora tenhamos consciência de hiatos entre o paradigma e a sua concretização.

A declaração de emergência e o confinamento visam a quebra de cadeias de transmissão de modo a que o sistema de saúde possa responder a todos, principalmente aos mais vulneráveis. Nesta hecatombe, a mais dramática das decisões cabe ao pessoal de saúde que, apesar do esforço hercúleo para responder ao imenso fluxo, aliado à escassez de meios técnicos e humanos, não consegue responder a todos como seria desejável, obrigando à otimização de recursos. As notícias que chegam de Itália e de Espanha dão nota do frequente recurso a critérios de vulnerabilidade para atendimento

---

<sup>35</sup>Jornal Expresso <https://expresso.pt/coronavirus/2020-03-19-Governos-devem-protoger-direitos-humanos-na-resposta-a-pandemia-alerta-HRW>, 19-03-202, às 15h04, consultado em 21-3-2020

<sup>36</sup>Ibidem.

<sup>37</sup>Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=decreto-do-governo-que-regulamenta-o-estado-de-emergencia->; e Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/131068115/details/maximized>

aos que têm maior probabilidade de sobreviver, pondo em causa o mais elementar de todos os direitos – o direito à vida. A este propósito, Maria do Céu Patrão Neves – perita em Ética da Comissão Europeia – esclareceu, em entrevista, que a otimização de recursos é uma prática há muito instalada, que se agrava no cenário presente; a necessidade de escolher decorre de avaliação clínica do estado de cada um dos doentes; com critérios maximamente justos e de razões sempre médicas, assentes em prognóstico, devendo ser usados em quem tenha sobrevida maior, qualidade de vida melhor – critérios objetivos e racionais, que não valorizam ou desvalorizam a pessoa em função de qualquer característica, nomeadamente a idade. “As pessoas não podem ser descartáveis em função da idade” – esclareceu – rejeitando veemente o racionamento de recursos; diferente da otimização de recursos – o que excluiria alguns, o que não é admissível do ponto de vista ético, violando o princípio da dignidade humana.<sup>38</sup>

O estado pandémico obrigou a um conjunto de medidas excecionais e sem precedentes, num tempo tão incerto para todos, no presente como no futuro. Das preocupações com a saúde e segurança, aos apoios socioeconómicos a diversos setores da economia, a gestão dos recursos, o encerramento de escolas, apontam para uma preocupação com a inclusão de todos, embora algumas medidas sejam mais concertadas e inclusivas do que outras que catapultam desigualdades – como é o caso da educação. Com o ensino à distância agrava-se a exclusão, quer pela disparidade no acesso a equipamentos e internet, quer pelo distanciamento da relação presencial de proximidade necessária aos alunos em situação de maior vulnerabilidade, como é o caso dos com deficiência.

Lamentavelmente, as crises humanitárias têm-se sucedido ininterruptamente ao longo dos tempos, em diferentes geografias, algumas mais sacrificadas do que outras, por conflitos de diversa ordem. Conflitos que se perpetuam, constituem enormes desafios para os DH, mas que também expõem a sua vulnerabilidade já que, por si só, podem mitigar algumas situações, mas não as resolver. Os DH constituem um valiosíssimo instrumento para a melhoria de vida de muitos povos, para a promoção da justiça e da paz – pelo menos, é assim que se apresentam, almejam, e têm realizado na sua esfera de atuação. O trabalho desenvolvido pela ONU através dos seus organismos especializados,

---

<sup>38</sup> PATRÃO NEVES, Maria do Céu, (entrevista, 2020), em [https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/as-pessoas-nao-podem-ser-descartaveis-em-funcao-da-idade/5e7d1d300cf2d5f7c67b86b6?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=ed-tvi24&fbclid=IwAR3wYC0NzHrxwUIOB3IHAKMseV9rLVy7jUINHrYFh2oWmyraAWyRLPQduo](https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/as-pessoas-nao-podem-ser-descartaveis-em-funcao-da-idade/5e7d1d300cf2d5f7c67b86b6?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=ed-tvi24&fbclid=IwAR3wYC0NzHrxwUIOB3IHAKMseV9rLVy7jUINHrYFh2oWmyraAWyRLPQduo)

como a OMS ou a UNESCO, bem como as conferências e encontros mantém acesa a chama da validade dos DH sempre prontos a reclamar e resgatar a dignidade humana num mundo em permanente convulsão e sucessivas crises globais de ordem económica, social, política, cultural, migratória a par dos conflitos bélicos, ativos ou iminentes, e do agravamento das questões climáticas, sempre na ordem do dia.

A pandemia provocada pela Covid-19 agrava muitos dos novos desafios que se colocam ao século XXI em matéria de DH, para além dos herdados do século XX, infelizmente ainda não assegurados na totalidade para milhões de pessoas, como atestou a Cimeira do Milénio (2000), nos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Na *Declaração do Milénio* aprovada nesta cimeira foi reafirmada a fé nos valores da ONU e dos DH que permanecem válidos e intemporais, como “bases indispensáveis de um mundo mais pacífico, mais próspero e mais justo”<sup>39</sup>, bem como o reconhecimento da “responsabilidade coletiva de respeitar e defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e da equidade”<sup>40</sup> para todos, com especial enfoque para “com os mais vulneráveis e, em particular, as crianças do mundo, a quem pertence o futuro.”<sup>41</sup> A *Declaração do Milénio* expressa o principal desafio: “conseguir que a globalização venha a ser uma força positiva para todos os povos do mundo”, pois “só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro partilhado, baseado na nossa condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente equitativa e favorecer a inclusão.”<sup>42</sup>

A inclusão, central neste trabalho, apresenta-se de forma explícita e transversal, num contexto bem mais alargado do que o comentado na área da educação; apresenta-se como valor e princípio subjacente para todos, e caminha como direito humano emergente. Outros valores fundamentais são reafirmados para as relações no plano internacional, e que devem ser permeáveis a todas as relações nos microcosmos entre as quais destacamos a liberdade de viver com dignidade, a igualdade de direitos e de oportunidade, a solidariedade e a tolerância baseada no respeito mútuo e na aceitação das diferenças que “devem ser apreciadas como bens preciosos da humanidade”<sup>43</sup>. Entre os seus grandes objetivos, a par da manutenção da paz e da proteção do ambiente como

---

<sup>39</sup> ONU, *Declaração do Milénio*, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da resolução 55/2, de 8 de setembro de 2000, por ocasião da Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 2000.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

a casa de todos nós, é proposto garantir que as crianças de todo o mundo tenham acesso à educação, seja respeitada na íntegra a DUDH e haja em esforço para se “conseguir a plena proteção e promoção, em todos os países, dos direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais de todas as pessoas.”<sup>44</sup>

Na prossecução da *Declaração do Milénio*, a resolução da ONU *Transformar o nosso Mundo: Agenda 2030 para um Desenvolvimento Sustentável* (ODS), aprovada a 25 de setembro de 2015, na Cimeira de Nova Iorque, constituída por 17 objetivos e 169 metas, apresenta uma visão comum para a humanidade e a proposta de um novo modelo global. Abrange a dimensão social, económica e ambiental numa base de desenvolvimento sustentável com vista à melhoria de condições de vida, à diminuição de assimetrias, à prosperidade, à promoção da paz, à proteção do ambiente e da vida como um todo, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, sempre com particular atenção aos mais vulneráveis. Entre os seus objetivos, a par da erradicação da pobreza, da fome e do acesso à saúde encontra-se a educação, também tema central nesta dissertação, pelo que nos deteremos um pouco neste ponto, que é o quarto objetivo da Agenda 2030. A inclusão, um dos desafios para o século XXI, é transversal e apresenta-se implícita e explicitamente na expressão “enfatizando que ninguém deve ser deixado para trás.”<sup>45</sup> Tendo consciência dos imensos desafios e do valor de todos, por razões de delimitação do trabalho, apenas iremos aqui focar os objetivos e metas diretamente relacionados com o propósito desta dissertação.

No que respeita ao objetivo «educação de qualidade», a Agenda propõe, até 2030, “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade equitativa, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos”. De modo a clarificar este grande objetivo, que se desobra, é definido como meta “até 2030 eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade”<sup>46</sup>, assim como “construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e

---

<sup>44</sup> ONU, *Declaração do Milénio*, em *Direitos Humanos Compilação de instrumentos internacionais*, Procuradoria-Geral da República Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2008; (ISBN 978-972-8707-30-9, 2.º volume) p. 45-53.

<sup>45</sup> ONU, *Transformar o nosso Mundo: Agenda 2030 para um Desenvolvimento Sustentável*, ONU 2015, Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental/ República Portuguesa, Negócios Estrangeiros, [www.unric.org/pt](http://www.unric.org/pt), 2018, p. 1.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 8.

sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.”<sup>47</sup>

Quanto à inclusão, além da reiterada expressão «para todos», é explicitamente referida nos objetivos – do oitavo ao décimo primeiro<sup>48</sup> da *Agenda*. O oitavo visa “promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos”, tendo como meta “até 2030, alcançar o emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e renumeração igual para trabalho de igual valor”<sup>49</sup>; assim como até 2020, reduzir substancialmente a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação”. O décimo objetivo (Reduzir as desigualdades) propõe numa das metas “até 2030, empoderar e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, género, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição económica ou outra”, assim como “garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive através da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatória e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.” Por fim, o 11.º objetivo (Tornar as cidades e as comunidades mais inclusivas e sustentáveis), propõe entre as suas metas “até 2030 proporcionar o acesso a sistemas de transporte seguros, acessíveis e sustentáveis e a preço acessível para todos, melhorando a segurança rodoviária através da expansão da rede de transportes públicos, com especial atenção para as necessidades das pessoas em situação de vulnerabilidade, particularmente mulheres, crianças, pessoas com deficiência e idosos”; “aumentar a urbanização inclusiva (...)” e ainda “proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.”<sup>50</sup>

Citando Soromenho Marques, “os direitos humanos são a expressão política da melhor consciência ética da modernidade”<sup>51</sup>; uma expressão que não se limita à

---

<sup>47</sup> Texto integral das ODS e Metas em <http://globalcompact.pt/un-gcnp-ods?layout=edit&id=263>

<sup>48</sup> Objetivo 8.º (Trabalho digno e crescimento económico); 9.º (Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação); 10.º (Reduzir as desigualdades) e 11.º (Tornar as cidades e as comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis).

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Guia sobre o Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para transformar o nosso mundo*, Centro Regional de Informação das Nações Unidas para a Europa Ocidental/ República Portuguesa, Negócios Estrangeiros, 2018, pp. 22 e 23, em [www.unric.org/pt](http://www.unric.org/pt)

<sup>51</sup> SOROMENHO-MARQUES, Viriato, “Direitos Humanos em tempos de incerteza: três teses para uma promessa por cumprir”, *Diário de Notícias*, 10-12-2018, em <https://www.dn.pt/educacao-do-dia/10-dez-2018/direitos-humanos-em-tempos-de-incerteza-tres-teses-para-uma-promessa-por-cumprir-10298447.html>, consultado em 22-01-2020.

enunciação dos direitos mas que luta pela vinculação e cumprimento desses mesmos direitos por parte dos Estados. E se, por um lado, esses direitos são tidos como sonhos por cumprir em muitos países, por outro, eles continuam a necessitar de ser fortalecidos mesmo onde são reconhecidos, até porque os DH nunca estão concluídos; novos direitos vão surgindo em função dos novos desafios que se colocam à humanidade. O mesmo autor recorda-nos ainda que os direitos “nunca se podem considerar cabalmente garantidos ou seguramente protegidos”<sup>52</sup> referindo o genocídio e holocausto do século XX que considerou um enorme retrocesso em matéria de direitos fundamentais, bem como a ameaça e perda de direitos económicos e sociais gerada pela crise financeira na Europa, no princípio deste século, frisando que “os direitos humanos não podem depender de vontades políticas ou de maiorias”<sup>53</sup> mas sim do respeito.

Olhar este passado, que de modo algum pode ser esquecido, não é desviarmo-nos do propósito de refletir sobre os desafios dos DH no século XXI. Conhecer o passado traz melhor entendimento sobre o presente e a capacidade de precaver o futuro, se bem que, frequentemente, a humanidade revele curta memória; e alguns desafios, nomeadamente os ambientais já estão a ser devastadores e difíceis de reverter. Para este pensador, “no século XXI, que começou de forma tão aziaga e violenta para os direitos humanos, se quisermos que estes sobrevivam ao risco de uma nova era das trevas, então as sociedades politicamente organizadas terão de caracterizar-se pelo respeito profundo pela sustentabilidade ecológica, ambiental e climática do planeta porque só essa sustentabilidade poderá garantir a base vital em que repousam os direitos das gerações futuras.”<sup>54</sup>

Hoje, felizmente, há uma vigilância atenta, à escala internacional, embora nem sempre haja a possibilidade de se intervir cabalmente e fazer valer os DH nos lugares e contextos mais recônditos onde são violados. Porém, “uma comunidade política desejável deve garantir dentro do possível a assistência comunitária aos que sofrem e a ajuda aos que, por qualquer razão, pouco ou nada podem ajudar-se a si próprios”<sup>55</sup>. São estes o espírito e o caminho da ONU e dos Estados que partilham dos seus princípios e

---

<sup>52</sup> SOROMENHO-MARQUES, Viriato, “Os Direitos Humanos e os Desafios do Século XXI” Entrevista Rádio Renascença, 10 de maio de 2016, <https://rr.sapo.pt/2016/05/10/mundo/viriato-soromenho-marques-os-direitos-humanos-nao-podem-ser-submetidos-ao-principio-da-maioria/noticia/53797/> consultado em 22-01-2020.

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> SOROMENHO-MARQUES, Viriato, “Direitos Humanos em tempos de incerteza: três teses para uma promessa por cumprir”.

<sup>55</sup> SAVATER, Fernando, *Ética para um Jovem*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 2005, p. 135.

defendem os direitos humanos, a justiça e a paz, neste século XXI, num novo milénio com velhos problemas onde maior desafio é globalizar os DH, incluir todos, como preconiza a ambiciosa *Agenda 2030*. Como refere Savater, “a democracia moderna tentou ao longo dos dois últimos séculos estabelecer (primeiro na teoria e depois, pouco a pouco na prática) essas exigências mínimas que a sociedade política deve cumprir: são os chamados direitos humanos, cuja lista ainda hoje é apenas, para nossa vergonha coletiva, um catálogo de bons propósitos, e não de efetivas conquistas. Insistir em reivindicá-los por completo, em toda a parte e para todos, e não só alguns para alguns, continua a ser a única iniciativa política de que a ética não se pode alhear.”<sup>56</sup>

Reiterando os valores e princípios defendidos pela ONU, a *Declaração do Milénio* afirma que “o principal desafio que se nos depara hoje é conseguir que a globalização venha a ser uma força positiva para todos os povos do mundo, uma vez que, se é certo que a globalização oferece grandes possibilidades, atualmente os seus benefícios, assim como os seus custos, estão distribuídos de forma muito desigual.”<sup>57</sup> Passadas duas décadas, o panorama agrava-se fortemente pela conjugação de vários fatores, e a somar aos desafios impostos pelas questões do clima, o mundo enfrenta o tremendo abalo económico, à escala global, devido à pandemia Covid-19. Porém, a ideia defendida nesta conferência mantém a sua validade: “só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro partilhado, baseado na nossa condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente equitativa e favorecer a inclusão. Estes esforços deverão incluir a adoção, a nível mundial, de políticas e medidas que correspondam às necessidades dos países em desenvolvimento e das economias em transição e que sejam formuladas e aplicadas com a sua participação efetiva.”<sup>58</sup> Para enfrentar os desafios do século XXI a *Declaração do Milénio* elenca valores essenciais: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza, responsabilidade comum. Todos convergem para objetivos<sup>59</sup> de especial relevância, dos quais destacamos a «paz, segurança e desarmamento»; «desenvolvimento e erradicação da pobreza», que contam com o contributo da educação de todas as crianças como meio para os alcançar; «proteção do nosso ambiente comum»

---

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> *Declaração do Milénio*, 2000, Valores e princípios, ponto 5., em [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_do\\_milenio\\_das\\_nacoes\\_unidas.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_do_milenio_das_nacoes_unidas.pdf)

<sup>58</sup> Ibidem.

<sup>59</sup> Paz, Segurança e Desarmamento; Desenvolvimento e Erradicação da Pobreza; Proteção do Nosso Ambiente Comum; Direitos Humanos; Democracia e Boa Governação; Proteção dos Grupos Vulneráveis, resposta às Necessidades Especiais de África; Reforço Das Nações Unidas.

pela necessidade de “libertar toda a humanidade, e acima de tudo os nossos filhos e netos, da ameaça de viver num planeta irremediavelmente destruído pelas atividades humanas e cujos recursos não serão já suficientes para satisfazer as suas necessidades”, apoiando por isso os princípios do desenvolvimento sustentável; «direitos humanos, democracia e boa governação» num esforço por “conseguir a plena proteção e promoção, em todos os países, dos direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais de todas as pessoas” e ainda “aumentar, em todos os países, a capacidade para aplicar os princípios e as práticas democráticas e o respeito pelos direitos humanos, incluindo os direitos das minorias” – aqui abrimos parênteses para recordar que as pessoas com deficiência constituem a maior minoria do mundo.<sup>60</sup>

Para concluir este ponto sobre os desafios dos DH no século XXI, cuja luta presente é, à escala global, a pandemia por COVID-19, registamos a mensagem da Alta Comissária da ONU para os Direitos Humanos, Michelle Bachelet, que se referiu a esta como uma tragédia que nos surpreendeu e abalou, mas também uma lição e uma oportunidade de construir o mundo que queremos. Num apelo pelo respeito pelos direitos humanos lançou o desafio de se “acabar com qualquer tipo de discriminação (como as condições de saúde preexistentes); de se reduzir as desigualdades através da proteção social e cobertura universal de saúde; de se encorajar a participação, especialmente dos jovens e de se aumentar e intensificar a determinação e esforço para alcançar os ODS. Reforçando a importância do respeito pelos DH, afirmou que estes geram sociedades mais justas e resilientes e são a resposta a esta crise humana. Estabelecendo um paralelismo entre a emergência climática e a Covid-19, para nos lembrar que estamos juntos e unidos como uma única humanidade, apelou à ação e à solidariedade, pois só assim se poderá construir um mundo mais resiliente, sustentável e justo.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> ONU News, Maior minoria, 3 dezembro 2016 em <https://news.un.org/pt/tags/maior-minoria>

<sup>61</sup> CF. ONU News, Michelle Bachelet (Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos) mensagem sobre o Dia dos Direitos Humanos 2020, em [Dia dos Direitos Humanos, https://news.un.org/pt/story/2020/12/1735732](https://news.un.org/pt/story/2020/12/1735732). Retomaremos adiante a questão das desigualdades.

### 1.3. Em torno do conceito de pessoa e da dignidade humana

Por sintetizar, de modo original, a forma como muitos filósofos definiram o homem ao longo da história da humanidade, transcrevemos o seguinte excerto – “O que é o homem? Ao longo dos séculos, foram-se sucedendo, numa lista quase interminável, as tentativas de resposta: um animal que fala, um animal político (escreveu Aristóteles); um bípede sem penas (disse, jocosamente, Platão); um animal racional (afirmavam os estoicos e a Escolástica); uma realidade sagrada (Sêneca); um ser que pensa (Descartes); uma cana pensante (Pascal); um ser que trabalha (Karl Marx); o animal capaz de prometer (Nietzsche); um ser que diz não, o asceta da vida (Max Scheler); um ser que cria (Bergson); um ser que joga, um ser que ri, um ser que chora...Saído da gigantesca aventura cósmica com 15000 milhões de anos, o homem tem «a singularidade de ser cerebralmente sapiens-demens», ter portanto, com ele «ao mesmo tempo a racionalidade, o delírio, a hybris (desmesura), a destrutividade.”<sup>62</sup>

Objeto da filosofia, da ciência, do conhecimento, centro e fim em si mesma, a pessoa humana tem sido olhada ao longo dos tempos por múltiplas perspectivas e muitos têm sido os contributos. E se do ponto de vista semântico são múltiplos os sinónimos, o mesmo não poderemos dizer da perspectiva filosófica já que ente, ser, criatura indivíduo, sujeito, homem, ser humano e pessoa podem constituir conceitos distintos. No âmbito desta dissertação, centrada na pessoa – ser de direitos e reconhecida dignidade – poderão ser entendidos como sinónimos «homem», «ser humano» e «pessoa».

Mafalda Blanc refere que “ao longo da sua quase tri-milenar história, recebeu o filosofema da pessoa múltiplos enfoques, que, se à primeira vista o foram enriquecendo, sobretudo no que concerne à compreensão da génese e da concreção psicológica e social da personalidade, na essência e mais fundamentalmente, acabaram por obscurecer ou até mesmo reduzir naquela que nos parece ser a sua mais fundamental determinação, que se justifica e dá coerência às demais propriedades da pessoa, a saber, a sua pertença a si, ou ao seu ser per se”<sup>63</sup>. Laín Entralgo refere esse sentido de pertença a si – autopertença – traço característico de ser pessoa, ao apresentar a cosmologia de Zubiri: “O homem é

---

<sup>62</sup> BORGES, A., Introdução à edição portuguesa de *O que é o Homem?* de LAÍN ENTRALGO, Editorial Notícias, 2002, p. 7.

<sup>63</sup> BLANC, Mafalda Faria, “Acto de ser pessoa”, em *Arquipélago, Filosofia*, n.º 8, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2007, p. 143.

pessoa, e o mais radical da pessoa é precisamente a capacidade de possuir-se a si mesma.”<sup>64</sup>

A perspetiva filosófica, uma das primeiras, se não mesmo a primeira – e provavelmente a última, pois por certo nos acompanhará enquanto inquietação humana, ou pelo menos enquanto nos mantivermos apenas humanos... (mas isso já seria outra discussão) – é a perspetiva que nos interessa no âmbito deste trabalho que pretende defender a inclusão como direito humano, com particular relevância da pessoa com deficiência.

De que somos feitos, parece já ter respondido a ciência, e Carl Sagan expressou-o de forma poética ao dizer que “somos pó das estrelas”, no sentido de que partilhamos da mesma matéria do cosmos; perspetiva igualmente defendida por muitos outros pensadores e que Laín Entralgo explana no livro *O que é o Homem?* ao perscrutar a origem do universo e do ser humano, que “na sua realidade primária e mais profunda, é uma forma peculiar de dinamismo cósmico”<sup>65</sup> – mas esse não é o nosso caminho. Na segunda parte do livro de Laín Entralgo encontramos algumas respostas para a nossa inquietação, numa abordagem simultaneamente científica e filosófica, que vai muito para além do que buscamos: o que é o homem – pessoa, ser de direitos, revestido de dignidade. Assim, torna-se imperativo operacionalizar e compreender conceitos – o de «pessoa» e o de «dignidade humana», e para bem os entender, nada melhor do que rever a sua genealogia semântica, enquanto nos questionamos: que espécie de coisa somos nós, (pessoas)?; O que nos identifica como pessoas?; O que nos torna verdadeiramente pessoas? O que unifica e/ou diferencia? Que diferença acarreta a deficiência à condição humana e ao ser pessoa? Haverá alguma definição que albergue tudo quanto é uma pessoa? Para que servem as pessoas? O que é a dignidade?

Rocha afirma que “dignidade não é uma propriedade que se aplique exclusivamente ao ser humano; mas quando se fala em dignidade humana, é impossível não considerar o conceito de pessoa humana”<sup>66</sup>. Assim sendo, verifica-se que os dois conceitos são correlativos mas por uma questão meramente metodológica, propomo-nos a operacionalizá-los, tanto quanto possível, separadamente. Começando pelo conceito de «pessoa», apresentam-se-nos dois cominhos para percorrer os trilhos da sua genealogia

---

<sup>64</sup> LAÍN ENTRALGO, Pedro, *O que é o Homem?*, Editorial Notícias, 2002, p. 53.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 192.

<sup>66</sup> ROCHA, Acílio Estanqueiro, “A Pessoa Humana na Carta dos Direitos Fundamentais”, em AMARAL Carlos Eduardo (coordenação), *Cristianismo e Europa*, Coleção Estudos sobre a Europa, Coimbra, Almedina, 2015, p. 21.

semântica, ambos numa perspectiva cronológica: a sucessão dos muitos pensadores que ao longo dos tempos deram o seu contributo para o esclarecimento do conceito, e, a perspectiva antropológica – também ela cronológica, mas que bebe as suas raízes antes da História, logo nos primórdios do vislumbre da presença humana, e do que a fez humana, que nos pareceu igualmente fascinante desvendar.

Refere Laín Entralgo que ao defrontar-se com a tarefa de definir com rigor o que é o homem, automaticamente lhe surgiu no pensamento o que anunciava o coro de Antígona, de Sófocles – “Entre todas as coisas que vi no mundo, nenhuma é mais maravilhosa que o homem.” Uma análise mais profunda, de dissecação etimológica e semântica levaria, segundo Laín Entralgo, para um duplo sentido em que «o mais maravilhoso» poderia igualmente significar «terrível», questionando se esta visão efetivamente não corresponderia ao homem – o do princípio do século XXI e aquele que escreveu as páginas da História. O que é muito interessante, no seu deambular em busca de uma definição de homem, é o facto de Laín Entralgo tentar situar no tempo o momento em que o homem se tornou homem – ao que parece no tempo da pedra lascada, atribuindo grande peso ao seu lado criativo, criador (ter-se-ia iniciado aqui a racionalidade?), bem como à sua capacidade de partilhar com os outros o seu engenho, colocando a tónica na questão relacional, social e afetiva do homem, enfatizando o seu lado generoso, de doação (*animal domans*), de amor. “Sem amor, não há homens, mesmo se, em tantas ocasiões, eles pareçam mostrar o contrário.”<sup>67</sup> Outros traços valorizados são, para além da linguagem, o progresso e a perfeição: “Desde que existiu, o ser humano mostrou ser animal *progradiens*, animal que progride.”<sup>68</sup> É nesse contexto (e da seleção natural) que Darwin encontra a explicação para a evolução do Homem, como espécie entre espécies, referindo Laín Entralgo que o lapso de tempo que separa o aparecimento do homem do homem do século XXI foi o tempo necessário para a existência de Einstein, Picasso, Husserl, Chaplin. Porém, “nunca poderemos descobrir com total certeza como é que um homínideo não humano se transformou em *Homo Habilis*”<sup>69</sup> mas, segundo Lain Entralgo, talhar deliberadamente pedra para fabricar uma faca “revela de maneira indubitável a condição humana do seu autor” porque este concebeu, projetou e produziu algo com intencionalidade, fazendo dele um *animal creans*, um animal criador, capaz de imaginar e criar algo que ainda não existe a partir do que vê, sendo que a partilha e o ensino dessa

---

<sup>67</sup> LAÍN ENTRALGO, op. cit., p. 147.

<sup>68</sup> Ibidem.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 142.

criação a outrem conduziu à socialização, à comunicação, à simbolização, à doação, ao progresso, à estética, à moral, porque as suas invenções podem ser usadas de modo contraditório e servindo diferente fins, revelando, a par do lado criador, ao seu lado destruidor – o mais maravilhoso e o mais terrível proclamado pelo coro de Antígona – a sua natureza, humana.

Laín Entralgo, para responder à questão *O que é o homem?* e saber “cientificamente e de modo preciso o que é a sua realidade” estudou a conduta humana e dela faz uma descrição filosófica, com base no que do homem se observa, recorrendo à eidologia humana<sup>70</sup> e inicia a descrição científica da conduta humana do seguinte modo – “quando temos à nossa frente um homem, o que mais imediatamente percebemos é a sua condição humana: um vulto que se move por si próprio, que ao mesmo tempo é «outro como eu» e «outro que não é eu». O autor elencou uma série de comportamentos humanos que considerou mais importantes e imediatamente perceptíveis, como a capacidade de questionar e a heterocompreensão<sup>71</sup> – tratar humanamente outro homem – sem a qual seria impossível a convivência humana. Esse aspeto aponta para a inevitabilidade do ser humano como um ser de relação e em relação com o outro.

Como refere Savater, “ser-se humano (...) consiste principalmente em ter relações com outros seres humanos. (...) Se a solidão for completa e definitiva, todas as coisas se voltam irremediavelmente amargas. A vida humana boa é vida boa *entre seres humanos* ou, caso contrário, pode ser que seja ainda vida, mas não será nem boa nem humana.”<sup>72</sup> Dessa relação e compreensão decorre a humanidade da Humanidade que, no dizer de Savater, “é algo que depende em boa medida do que fazemos uns com os outros. (...) O homem de maneira nenhuma nasce já homem e nunca chegará a sê-lo se os outros nisso não o ajudarem.”<sup>73</sup> Assim, e nesse contexto, Laín Entralgo assinala também a consciência como “condição base para que a vida e a conduta de um homem – de uma pessoa humana – sejam o que real e efetivamente são. (...) A ação intencional sobre o mundo exige ter consciência desse mundo”<sup>74</sup>. Deste modo, ter consciência de si e do outro como ser

---

<sup>70</sup> “Ciência que estuda a mudança da forma do homem desde o nascimento até à sua morte e segundo as várias atividades que essa forma permite e a que dá lugar”. Laín Entralgo define-a como “a ciência dos hábitos operativos de um ser vivo, da sua conduta, a eidologia etológica humana estudar as formas anatomo-fisiológicas enquanto realizadoras da ação intencional do homem sobre o seu mundo. (eidologia morfológica, fisiológica, genética e etológica)”, Laín Entralgo, Pedro, op. cit. p. 152.

<sup>71</sup> Ibidem, p. 170.

<sup>72</sup> SAVATER, op. cit., p. 64.

<sup>73</sup> Ibidem, p. 65.

<sup>74</sup> LAÍN ENTRALGO, op. cit. p. 196.

humano, ter consciência do mundo, são requisitos primordiais para o estabelecimento de direitos e o reconhecimento de dignidade que a si mesmo e aos outros é devida.

O conceito de pessoa está agregado à estrutura sociopolítica e evolução do pensamento filosófico. “Nos grupos sociais primitivos (clã, tribo, cidade, etc.), os indivíduos eram totalmente absorvidos pelo grupo (...) Não surpreende, pois, que as primeiras escritas alfabéticas desconheçam os vocábulos «pessoa», «homem» e «indivíduo». Embora a silhueta do «indivíduo» se recorte já, filosoficamente, na história da cultura greco-latina, *individuum* é um termo que só aparece no século XIV, na época do Renascimento europeu, quando se afirma e difunde uma ideologia individualista em oposição à velha ideologia holista”<sup>75</sup>.

Do ponto de vista etimológico, «pessoa» deriva do latim, de *persona*; remete-nos primeiramente para o teatro, na Grécia Antiga, significando literalmente a máscara (*prosopon*) usada pelos atores nas representações teatrais, principalmente na tragédia. Por inerência, a palavra personagem refere-se ao papel representado por quem transporta a máscara e lhe dá voz. Da Grécia para Roma, o sentido de «pessoa» salta do palco do teatro para o palco da vida e a palavra *persona*, que inicialmente designava máscara ou personagem, é utilizada para designar “o modo pelo qual nos apresentamos no mundo diante dos outros”<sup>76</sup> e que Acílio Rocha diz equipar-se ao que hoje designamos de papel social. Refere o autor que Epicteto afirmou ser o homem apenas uma personagem no palco do mundo desempenhando um papel que lhe fora predestinado, restando-lhe apenas desempenhá-lo bem, o melhor possível, independentemente do tempo e da condição social. Nesta perspectiva determinista, pouco ou nenhum espaço era dado à capacidade que o homem tem de se construir, de ser dono de si e de usar a sua liberdade – a história comprová-lo-á, pois à luz da época, a liberdade não era desígnio de todos, nem todos eram considerados «pessoa», tal como hoje concebemos.<sup>77</sup>

Segundo Acílio Estanqueiro Rocha, a entrada do homem na discussão filosófica surge com Protágoras de Abdera ao considerá-lo “a medida de todas as coisas”, mas será com Sócrates que se inicia uma visão antropológica do homem – ser distinto no cosmos, diferenciado de todas as outras espécies, dotado de alma, consciência e inteligência; o

---

<sup>75</sup> MONTEIRO, A. Reis, *História da Educação, uma Perspetiva*, Coleção Teoria e Prática, Porto, Porto Editora, 2005, p. 19.

<sup>76</sup> ROCHA, Acílio E., op. cit., p. 23.

<sup>77</sup> Cf. *Ibidem*.

único a pensar e a querer, e, que por ser racional, capaz de aceder ao conhecimento; conceção de homem que será aprofundada por Aristóteles como ser absolutamente diferenciado relativamente a toda a criação – “perante os outros seres vivos, o homem tem as suas particularidades; só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade deste que produz a família e a cidade”<sup>78</sup>, havendo nesta conceção um sentido ético que aprofunda a discussão e a percepção na demanda de ser pessoa, embora se considere que na Grécia antiga “não havia propriamente o conceito de pessoa, enquanto agente individual; percebia-se o ser humano mas na sua intrínseca conexão com a natureza, como a criatura mais elevada do cosmos”<sup>79</sup>. Por sua vez, refere o autor, Cícero sugere que ser pessoa compreende duas dimensões, uma que nos faz pertencer à espécie humana, dotada de racionalidade, e uma outra que dependerá de nós próprios, da nossa vontade, do caminho que cada uma escolhe para se construir – “é preciso compreender que a natureza fez-nos assumir duas pessoas: uma é-nos comum pois todos participamos da razão e dessa dignidade que nos eleva acima dos animais, de onde decorre toda a beleza moral e o que é conveniente, e da qual decorre o conhecimento do dever; quanto à outra, foi-nos atribuída a cada um pessoalmente.”<sup>80</sup> Segundo Estanqueiro Rocha, estas duas dimensões continuarão a ser presentes na reflexão de «ser pessoa» que se desenvolveu ao longo de séculos, num processo de maturação, através da reflexão ontológica, antropológica e ética sobre o indivíduo humano. Segundo este ainda, “nem os gregos nem os romanos conseguiram perscrutar a realidade original, particular e única do *ser pessoa* – a segunda aceção – que é própria de todo o ser humano”.<sup>81</sup>

Uma questão inquestionável é o contributo do cristianismo numa nova conceção de pessoa. “As elaborações mais explícitas na noção de pessoa devem-se em especial ao pensamento cristão. Um dos primeiros a desenvolver plenamente esta noção foi Santo Agostinho, que usou o termo para referir-se à Trindade (as três pessoas) e ao ser humano (...).”<sup>82</sup> Mafalda Blanc refere que “foi (...) em contexto cristão, no âmbito das controvérsias trinitárias e cristológicas acerca do estatuto teológico das Pessoas divinas que se constituiu, com a distinção conceptual entre pessoa e natureza, um terreno especulativo propício às futuras indagações sobre o constitutivo formal da pessoalidade

---

<sup>78</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>79</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>80</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>81</sup> Ibidem

<sup>82</sup> FERRATER MORA, José, *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1978, p. 219.

enquanto diverso da sua natureza intelectual substancial”<sup>83</sup>. Com o cristianismo, a ideia de homem criado à imagem e semelhança de Deus, detentor de valor absoluto, traz uma nova luz à concepção de pessoa: todos os humanos são iguais em dignidade, e cada homem é livre, dotado de razão, autodeterminação e responsabilidade. O reconhecimento do homem como ser livre condena, por isso a escravatura e toda e qualquer forma de despotismo ou de servilismo, e abre caminhos para se «ser pessoa» nos princípios da liberdade, igualdade e solidariedade entre todos. Esta é uma marca que muda a história, o conceito de pessoa e abre o caminho aos direitos e à liberdade.

Durante o período medieval, o conceito de pessoa continuará a ser discutido e o contributo de Boécio deixará uma marca que perdurará por séculos, até aos nossos dias, ao definir pessoa como uma individualidade de natureza racional, que existe por direito próprio “o que faz dela a mais nobre das substâncias”<sup>84</sup>. O conceito trazido por São Boaventura, na esteira de Boécio e de Santo Agostinho, não só reforça a ideia do homem à imagem de Deus como enfatiza a relação, que ocupa lugar primordial na noção de pessoa, e a dignidade humana – “a pessoa humana, como relação, é condição de ser-se no mundo com os demais seres e coisas”<sup>85</sup>, sendo a comunhão com os outros e o mundo o seu verdadeiro fim, e a dignidade humana “o rasgo distintivo da pessoa”<sup>86</sup>. Assim, a noção de pessoa no cristianismo constrói-se a duas dimensões – pessoa como realidade em si e pessoa como realidade relacional.

Na genealogia semântica de «pessoa», o contributo de São Tomás de Aquino, segundo Estanqueiro Rocha, reside na capacidade de agir e de dominar os seus atos – “na pessoa é a autoconsciência e a liberdade que a caracterizam, enquanto responsável de si e de seu agir”<sup>87</sup>, característica essa que lhe confere superioridade relativamente a outros entes, sendo que essa superioridade se designa dignidade. Também pela réstia divina que lhe é atribuída, como ser criado à imagem de Deus, mas finito, a pessoa revela-se como o mais perfeito e mais digno da criação. Assim, o conceito de «pessoa» foi evoluindo de substância individual racional para passar a ser alguém, único, irrepetível, absolutamente insubstituível, que se relaciona e se abre aos outros e ao mundo, com liberdade, vontade, livre arbítrio e dignidade. Ainda assim, não estavam contempladas todas as dimensões de ser pessoa – Pico della Mirandola traz a vertente da autodeterminação que possibilita a

---

<sup>83</sup> BLANC, Mafalda, op. cit., p. 144.

<sup>84</sup> Ibidem, p.145.

<sup>85</sup> ROCHA, Acílio E., op. cit. p. 32.

<sup>86</sup> Ibidem, p. 33.

<sup>87</sup> Ibidem, p. 34.

cada um tornar-se pessoa, pois ser pessoa não é apenas ter uma existência, mas traçar a sua própria essência. Assim, o homem vai deixando de ser caracterizado por uma concepção estática e substancialista para ganhar uma concepção dinâmica, referida por Laín Entralgo, que vê o Homem como parte do cosmos – um cosmos que é dinamismo, assim como o próprio homem. Outro contributo é a concepção de Descartes que agrega a «pessoa» uma dimensão psicofísica baseada na experiência, consciência de si mesmo e capacidade reflexiva; a pessoa é mais do que um ser em relação com os demais, é um ser em relação consigo próprio, deixando de ser um sujeito passivo. O corpo enquanto matéria opõe-se à mente – *res cogitans* versus *res extensa*, e a existência opera-se pela interação de corpo e pensamento que coexistem no mesmo indivíduo.<sup>88</sup>

Por sua vez, é Kant quem traz o precioso contributo ao conceito de pessoa como ser moral de reconhecida dignidade – não é apenas o facto de o homem ser um ser moral, ele é sujeito e objeto dessa moralidade cujos princípios pretendia elevar a lei universal; por isso mesmo, Kant defende o valor da pessoa humana, um valor de modo único e incomparável, como fim em si mesma e nunca como meio para atingir qualquer fim, nem da própria pessoa para consigo mesma. Em Kant, a pessoa torna-se o próprio princípio da moralidade. O princípio categórico “age de tal forma que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre também como um fim e nunca unicamente como um meio”<sup>89</sup> exprime um sentido de dever do homem para com o homem, e o meio para alcançar a felicidade. Nesta aceção de pessoa como ser de moralidade, “em todas as suas ações, o homem deve ser sempre considerado, simultaneamente, como fim; ao contrário dos outros seres irracionais que só têm um valor meramente relativo, aos seres racionais denominam-se pessoas porque a sua natureza os distingue como fins em si mesmos, ou seja, como algo que não pode ser usado como simples meio e que, por isso, limita todo o arbítrio e é um objeto de respeito”<sup>90</sup>. Segundo Rocha, “tal imperativo inspira certamente uma *ética da pessoa* condensada em princípio que será doravante o lema de qualquer personalismo.”<sup>91</sup> Enquanto orientação filosófica, o personalismo, “encontra-se presente ao longo de toda a história do pensamento ocidental e a sua fonte última de inspiração deve procurar-se na concepção cristã do

---

<sup>88</sup> Cf. ROCHA, Acílio E., op. cit., p. 45.

<sup>89</sup> Cf. Ibidem, p. 50.

<sup>90</sup> Ibidem, p. 50.

<sup>91</sup> Ibidem, p. 51.

homem, que confere a este um valor absoluto enquanto indivíduo pessoa.”<sup>92</sup> Cortina considera que “podíamos esperar que o personalismo começasse por definir a pessoa, mas apenas se definem os objetos exteriores ao homem, uma vez que o definido fica delimitado e o ser pessoa não pode ser definido por nada, muito pelo contrário é ele quem define ou delimita tudo o que não é pessoa. Dito de outra forma, a pessoa não é um objeto, é o que não pode ser tratado como um objeto.”<sup>93</sup> Defendendo que «pessoa» não deve ser suscetível de ser definido, pois “a pessoa é, por definição, o que não pode ser repetido duas vezes”<sup>94</sup>, Mounier tentou caracterizá-la do seguinte modo: “uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por uma forma de subsistência e de independência em seu ser; mantém esta subsistência mediante a adesão a uma hierarquia de valores livremente adotados, assimilados e vividos num compromisso responsável e numa constante conversão; unifica assim toda a sua atividade na liberdade e desenvolve, por acréscimo, e por impulsos de atos criadores, a singularidade da sua vocação”<sup>95</sup> – a de ser pessoa, descentrar-se de si, estar disponível para o outro. Estanqueiro Rocha refere que coube a Mounier o mérito de fazer do personalismo uma filosofia completa, assente no valor absoluto da pessoa, opondo o personalismo ao individualismo – “a pessoa é estreitamente solidária do mundo e da comunidade dos homens, enquanto o indivíduo não é senão uma entidade abstrata, ser de razão cortado arbitrariamente dos conjuntos que lhe permitem viver como homem.”<sup>96</sup> A propósito do personalismo, Mounier afirma que “uma das ideias-chave do personalismo é a afirmação da unidade da humanidade no espaço e no tempo (...) a ideia de um género humano que tem uma história e destino coletivo comum, do qual nenhum destino individual pode ser excluído (...) e a oposição a qualquer forma de racismo e de divisão de castas, à submissão dos deficientes, ao desprezo pelo estrangeiro, à negação totalitária do adversário político, em suma, opõe-se à fabricação dos rejeitados: por muito diferente que seja, e por muito envilecido que esteja, um homem continua a ser sempre um homem e devemos permitir-lhe levar uma vida de homem.”<sup>97</sup>

---

<sup>92</sup> NAVARRO CORDÓN, Juan Manuel; MARTINEZ, Tomás Calvo, “O personalismo de Mounier” em *História da Filosofia*, Lisboa, Edições 70, 2018, p. 645.

<sup>93</sup> DÍAZ, Carlos, “Pessoa”, em CORTINA, Adela (Dir.), *10 Palavras-chave em Ética*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 1997, p. 294.

<sup>94</sup> NAVARRO CORDÓN, Juan Manuel; MARTINEZ, Tomás Calvo, op. cit., p. 659.

<sup>95</sup> Ibidem, p. 658.

<sup>96</sup> ROCHA, Acílio E., op. cit., p. 53.

<sup>97</sup> NAVARRO CORDÓN, Juan Manuel; MARTINEZ, Tomás Calvo, op. cit., p. 659.

A reflexão filosófica ganha novas dimensões a cada novo tempo, a cada novo olhar. Na esteira personalista, Maurice Nédoncelle “elaborou uma filosofia da pessoa em que a existência verdadeira se funda na liberdade e vendo o amor como a essência da pessoa.”<sup>98</sup>

A filogénese do conceito «pessoa» permite verificar que cada época traduz, constrói e desconstrói uma visão do mundo, do homem e de ser pessoa. À substância e ao animal pensante não foi apenas acrescida razão, liberdade, ação, consciência, moralidade, ética, valor, dever, criatividade, espírito; também lhe foi reconhecida emoção e todas as possibilidades de ser. Ser «pessoa» remete para a complexidade de um conceito amplo, aberto, permanente em construção, inclusivo que se configura na busca de tudo quanto engrandece, enobrece, enriquece, promove e dignifica o ser humano na busca da sua felicidade e realização, independentemente de toda e qualquer diferença ou circunstância. Também conceito, que em determinados períodos históricos, refém de arquétipos, subtraiu a milhões de seres humanos, a humanidade, o humanismo, a dignidade e a possibilidade de ser pessoa.

Quanto à dignidade humana, Roque Cabral refere que “facilmente verificaremos que acontece com dignidade algo semelhante ao que Agostinho dizia acerca do tempo: se não nos interrogam, todos sabemos o que é, mal nos perguntam, entramos logo em dificuldade.”<sup>99</sup> Segundo o autor, tal deve-se “ao facto de ser a dignidade uma daquelas palavras que designam qualidades profundas, fundamentais, primeiras, não passíveis, por isso, de definição propriamente dita”<sup>100</sup>. Uma coisa, porém é certa; o conceito de dignidade está arreigado ao de pessoa, pois se “é verdade que dignidade não é uma propriedade que se aplique exclusivamente ao ser humano; mas quando se fala em dignidade humana, é impossível não considerar o conceito de pessoa humana.”<sup>101</sup>

Sobre a origem e história do conceito, Roque Cabral apresenta uma perspetiva de «dignidade humana» considerando os seguintes períodos: legado romano, pensadores cristãos, escolásticos, renascença, reforma, século das luzes, jusnaturalismo e séculos XIX e XX. No legado romano, segundo o autor, está não só a origem latina do vocábulo mas essencialmente o seu sentido, já que *dignitas* representava uma realidade sociopolítica da época, “integrava a pertença à nobreza e a benemerência pela *res publica*

---

<sup>98</sup> ROCHA, Acílio E., op. cit., p. 24.

<sup>99</sup> CABRAL, Roque, “A dignidade da pessoa humana”, *Temas de Ética*, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2003, p. 273.

<sup>100</sup> Ibidem.

<sup>101</sup> ROCHA, Acílio E., op. cit., p. 21.

e também o porte de estilo de vida de elevado padrão.”<sup>102</sup> Segundo o mesmo, a afinidade de *dignitas* às palavras *auctoritas, gratia, fides, magnitudo animi* <sup>103</sup> não só reforçam o seu sentido como nos ajudam a compreender o conceito. Para além da dimensão sociopolítica, a expressão *dignitas* romana também estava arreigada a uma dimensão ética. Porém, com o passar do tempo, o conceito *dignitas* romano foi-se dissociando da posição ou cargo para um conceito de dignidade ou valor interior fundamentado na natureza do ser humano, superior aos animais, diferenciado no cosmos.<sup>104</sup> Relativamente ao pensamento cristão, é a ideia de homem como imagem de Deus que mais contribui para a exaltação e insuperável dignidade do ser humano. O contributo de pensadores escolásticos como São Alberto Magno, São Boaventura e São Tomás Aquino, defendendo a ideia de homem como ser à imagem de Deus, associam dignidade humana essencialmente à racionalidade. Ainda neste período, o sentido sociopolítico do conceito foi desvanecendo, a par das alterações sociais, acentuando-se a diferenciação entre *dignitas* de *officium*, mantendo-se, contudo, o sentido antropológico (filosófico e teológico) de dignidade humana. No período da Renascença, refere Roque Cabral que “em oposição a posições depreciativas do ser humano, (...) contra a qual escreveu Petrarca, a conceção humanista exalta a *dignitas* ou *maiestas*.”<sup>105</sup> Refere também que Pico della Mirandola, num texto postumamente intitulado *De hominis dignitate*, faz a exaltação lírica da dignidade humana, tratando-a depois de forma explícita, em Heptaplus, onde o homem, ser à imagem de Deus, tem a simpatia da natureza e dos seres vivos. Por seu lado, Juan Luis Vives, na *Fabula de homine*, fundamenta a dignidade no ser como microcosmo, detentor de diversas capacidades que o tornam um “segundo deus”. Muito embora se continue a firmar a ideia de homem à imagem de Deus, possuidor de alma imortal que lhe confere dignidade, a fundamentação teológica foi perdendo alguma relevância ao longo do século XV. O período da Reforma é particularmente crítico relativamente às posições da igreja católica, não fazendo referência à fundamentação da dignidade humana que continua a ser defendida por autores católicos. No Século das Luzes concorrem para o conceito de dignidade humana David Hume com uma conceção equilibrada entre a exaltação e a depreciação do ser humano; Kant com um conceito ético de dignidade humana e Hegel que a fundamenta na espiritualidade.<sup>106</sup> Roque Cabral refere

---

<sup>102</sup> CABRAL, Roque, op. cit., p. 274.

<sup>103</sup> Autoridade, graça, fé.

<sup>104</sup> Cf. CABRAL, Roque, op. cit., p. 273.

<sup>105</sup> Majestade, dignidade, grandeza, soberania.

<sup>106</sup> Cf. CABRAL, Roque, op. cit. p. 277.

que desde o século XIX o termo dignidade foi sendo substituído por valor; tendo particular importância Max Scheller.

Já no século XX, e no plano internacional, o facto mais importante para o reconhecimento da dignidade humana é a proclamação da DUDH.

Estanqueiro Rocha afirma que “é sem dúvida com o cristianismo que o conceito de pessoa se apreende na sua integralidade, como ser que possui valor em si mesmo, subjetividade individual e dotado de racionalidade, ser de fins absolutos, e que em consequência, é possuidor de direitos subjetivos, portanto de dignidade”<sup>107</sup>; e que “o cristianismo contribuiu decisivamente para valorizar o ser humano pelo relevo dado à dignidade que lhe é inerente.”<sup>108</sup> A mensagem de Cristo, assente no Amor e proclamando todos os homens filhos de Deus, coloca toda a Humanidade no mesmo plano de dignidade e estabelece uma nova ordem. Estanqueiro Rocha refere que “a maior e mais abrangente revolução de valores que houve na história da Humanidade foi, indubitavelmente, a realizada pelo Cristianismo, que irrompeu como uma novidade no contexto do mundo antigo: os princípios básicos da liberdade, da igualdade, da solidariedade entre todos os humanos inseria-se no mundo, através dos ensinamentos contidos no Novo Testamento; a liberdade, essa, mediante o princípio do livre arbítrio é inerente a cada pessoa.”<sup>109</sup> Refere ainda que a mensagem de Cristo aprimora a concepção greco-judaica da pessoa humana, mostrando que esta tem valor absoluto no plano espiritual. A dignidade humana afirmou-se pela mensagem cristã extensa a todos os seres humanos, a todas as pessoas – “não há judeu e grego, não há escravo nem homem livre, não há homem nem mulher, pois todos vós sois um em Cristo.”<sup>110</sup>

Sobre a dignidade a que aspira todo o ser humano, Kant explanou: “Todo o homem tem uma legítima pretensão ao respeito dos seus semelhantes e também ele está ao mesmo obrigado, em termos recíprocos, em relação a cada um deles. A humanidade é ela própria uma dignidade; pois que o homem não pode ser utilizado meramente como meio por outro homem (nem por outros, nem sequer por si mesmo), tendo de ser sempre utilizado como fim e nisto consiste, precisamente, a sua dignidade (a personalidade), em virtude da qual se eleva acima de todos os outros seres do mundo que não são homens e que, esses sim, são suscetíveis de uso, por conseguinte, eleva-se acima de todas as

---

<sup>107</sup> Cf. ROCHA, Acílio E., op. cit., p. 67.

<sup>108</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>109</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>110</sup> Cf. Ibidem, p. 27.

coisas.”<sup>111</sup> Savater, dirigindo-se aos mais jovens, explica o sentido de dignidade: “À condição que cada ser humano pode exigir de ser tratado como semelhante pelos demais, seja qual for o seu sexo, cor da pele, ideias ou preferências, etc., chama-se dignidade. (...) embora a dignidade seja coisa que todos nós, os seres humanos, temos em comum, ela é precisamente o que também serve para reconhecermos cada um de nós como único e irrepetível.” Para além de que “todo o ser humano tem dignidade e não tem preço, ou seja, não pode ser substituído nem deve se maltratado em visto do benefício de outro.”<sup>112</sup>

Para terminar, não podemos deixar de citar o Papa Francisco que no seu apelo à dignidade humana, para além de se dirigir a toda a humanidade, relembra e realça o valor de todos, com especial atenção para os mais vulneráveis, nomeadamente a pessoa com deficiência, tantas vezes subtraída ao reconhecimento da sua dignidade e de ser pessoa, vista em função das suas características ou limitações, extrínsecas ao seu valor humano e de pessoa: “Todo o ser humano tem direito de viver com dignidade e desenvolver-se integralmente, e nenhum país lhe pode negar este direito fundamental. Todos o possuem, mesmo quem é pouco eficiente porque nasceu ou cresceu com limitações. De facto, isto não diminui a sua dignidade imensa de pessoa humana, que se baseia, não nas circunstâncias, mas no valor do seu ser. Quando não se salvaguarda este princípio elementar não há futuro para a fraternidade nem para a sobrevivência da humanidade.”<sup>113</sup>

#### **1.4. Diferença, igualdade e equidade**

Neste ponto iremos abordar três conceitos recorrentemente usados quando se fala de inclusão: diferença, igualdade e equidade. A abordagem aos conceitos, não podendo deixar de ter um enquadramento filosófico, terá igualmente como referencial a pessoa com deficiência, nomeadamente no contexto da educação inclusiva e dos direitos humanos. Mas, afinal, o querem dizer, exatamente, estas palavras; serão claras para todos ou carregam pressupostos e preconceitos?

---

<sup>111</sup> KANT, Immanuel, *A Metafísica dos Costumes*, Tradução, apresentação e notas de José Lamego, Lisboa, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian (3.ª edição), 2017, p. 413-414.

<sup>112</sup> SAVATER, op. cit., p. 134.

<sup>113</sup> Papa Francisco, *Carta Encíclica Fratelli Tutti – Sobre a fraternidade e a amizade social*, Apelação (Loures), Paulus Editora, 2020, p. 73.

Se há palavras que marcam uma época, «diferente ou diferença» são duas delas, nomeadamente no final do século XX e princípio do século XXI, pelo menos no que à educação diz respeito, embora a reivindicação pelo direito à diferença se tenha afirmado de modo transversal em toda a sociedade, numa luta bipolar que simultaneamente reivindica a igualdade e a afirmação da diferença.

Poder-se-á dizer que existe uma aceção empírica do conceito de «diferença», nomeadamente da diferença óbvia – normalmente a primeira e mais fácil de se detetar. Porém, explicar o conceito de «diferença», que se afigurara intuitivo, remete para outra dimensão. Deparamo-nos com diversas abrangências para a palavra, das quais passamos a citar: «o que distingue uma coisa da outra; dissemelhança, disparidade, divergência; alteração, modificação, transformação».<sup>114</sup>

Do ponto de vista filosófico é de longa data a reflexão em torno do conceito de «diferença» com abrangências e significações específicas; da Antiguidade Clássica à Idade Contemporânea, muitas são as teses em torno deste conceito, associado à ideia de identidade e alteridade. Num dicionário de filosofia encontramos uma noção muito geral de «diferença» que remete para «os seus opostos, semelhança e identidade» ressaltando que duas coisas podem ser diferentes sem que tenham de ser incompatíveis<sup>115</sup>. Por exemplo, para Aristóteles o conceito de diferença entre dois entes envolve a determinação do que difere entre eles, distinguindo «diferença» de «alteridade» – associada a identidade. A palavra «diferença» também é explicada como “relação de alteridade existente entre duas coisas que possuem elementos idênticos”<sup>116</sup>, sendo que na sua comparação podem observar-se semelhanças e diferenças, que constituem atributos acidentais ou qualidades essenciais. Acresce que “a diferença máxima entre dois objetos, que não têm nenhum traço em comum, é sua contradição.”<sup>117</sup> Um traço comum ao conceito «diferença» é o conceito de «identidade», não só pela diferenciação que estabelece entre coisas ou entes, mas acima de tudo por ser o que determina a essência própria de cada coisa ou ente – a diferença ontológica.<sup>118</sup>

A aceção do conceito de «diferença» que importa no âmbito deste trabalho é antropocêntrica e focada numa questão especial. De um modo empírico, no senso comum,

---

<sup>114</sup> MORAIS, A., *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, Editorial Confluência, 1987.

<sup>115</sup> Cf. MAUTINER, Thomas (Dir.), *Dicionário de Filosofia (Lexis)*, Coimbra, Edições 70 Lda., 2010, p. 213.

<sup>116</sup> JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo, *Dicionário Básico de Filosofia*, Rio de Janeiro, 2001, p. 99.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

<sup>118</sup> FERRATER MORA, José, *op. cit.*, pp. 73-74.

no inconsciente coletivo, e mais especificamente na área da educação, falar de diferença remete para deficiência, se bem que o conceito de diferença *per si* se estenda a uma imensidade de aspetos no espectro da existência humana. A expressão «diferente», tão em voga, surge efetivamente como forma de afirmação de identidade, e sobretudo relacionada com as minorias linguísticas, étnicas, culturais, de género ou de pessoas com deficiência – constituindo esta última a maior minoria do mundo.

Curiosamente, o binómio «fazer diferença» apresenta-se «como não ser igual, distinguir-se, divergir; causar transtorno, incómodo». Na verdade, o que nos conta a História é que o *diferente*, não raras vezes, incomoda, principalmente no tecido social, dando origem a receio, preconceito, medo, não-aceitação. Foi o caso das pessoas com deficiência, vistas como diferentes e que ao longo de séculos estiveram sujeitas à exclusão, ao sofrimento e até mesmo eliminação – por exemplo, o infanticídio de crianças com deficiência nas sociedades antigas; o internamento de deficientes mentais em orfanatos, manicómios e também em prisões junto dos delinquentes (séc. XVII e XVIII); a institucionalização, no final do séc. XVIII início do XIX, esta já com carácter assistencial, mas na mesma segregador. Esta segregação institucional estendia-se também às escolas, baseada num modelo mais assistencialista do que educativo. E embora a sociedade tivesse consciência da necessidade de apoiar este tipo de pessoas “imperava a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal ou seja, esta última era considerada como um perigo para a sociedade”<sup>119</sup>, sendo que também se considerava necessário proteger o deficiente da sociedade, que o podia prejudicar. Em ambos os casos, o efeito sobre a «diferença» é idêntico: “separa-se o deficiente, segrega-se discrimina-se.”<sup>120</sup>

Diferença e deficiência surgem assim como conceitos intimamente ligados. Mas, a expressão «diferente» terá efetivamente fundamento quando se trata de pessoa com deficiência, ou melhor com condição de deficiência? Que diferença a deficiência confere a pessoa? Será consensual a definição de deficiência?

A racionalidade parece exigir a necessidade de categorizar (o desenvolvimento da cognição deve-se em grande parte a essa capacidade), e a discriminar para melhor entender, o que pode implicar uma diferenciação positiva ou negativa. Por exemplo, o trabalho desenvolvido por cientistas e antropólogos nos séculos XVIII e XIX acentuou negativamente o conceito de raças, conferindo supremacias infundadas. A expressão tem

---

<sup>119</sup> BAUTISTA, Rafael (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, 1997, p. 22.

<sup>120</sup> *Ibidem*, p. 23.

sido abolida e o conceito desacreditado com a investigação e conclusão de que não existem diferentes raças ou diferenciação biológica, mas sim diversidade dentro da espécie humana, que é única.

O termo deficiência é usado como a tradução portuguesa para a palavra *handicap*, cuja origem se encontra na competição do mundo hípico (*hand in cap*), traduzindo uma desvantagem para os jóqueis preferidos ao serem obrigados a competir levando um boné na mão.<sup>121</sup> Assim, *handicap* passou a significar uma desvantagem física ou psíquica e a expressão passou a ser usada de modo generalizado. De igual modo, a palavra «diferente», usada para designar uma intervenção pedagógica diferenciada com os alunos com deficiência, por metonímia ou sinédoque, passou a designar as pessoas com deficiência.

Outra abordagem à deficiência refere que “nada é absoluto na condição humana, nem mesmo todos os conceitos são compatíveis através das culturas. (...) As definições de deficiência divergem em razão das diferenças entre atitudes, crenças, orientações, área de estudo e cultura.”<sup>122</sup> Deborah Smith refere também que “não só as interpretações sobre o conceito variam, mas também as opiniões em relação à frequência com que a deficiência prejudica a habilidade da pessoa para viver em sociedade.”<sup>123</sup> Assim o conceito de deficiência é esbatido por quem defende que esta desapareceria se houvesse outro tipo de organização da sociedade; que a deficiência é um conceito sociopolítico e económico; fruto de uma sociedade estratificada, levando a minimizar a deficiência, talvez até negar a sua existência. Uma “outra explicação refere-se à necessidade de as pessoas focarem o conceito de «diferença» e de fazerem julgamentos de valor”<sup>124</sup>, sendo que a pessoa com deficiência ou dita diferente é também sujeita a discriminação institucional e ao preconceito.

Curiosamente, a *Convenção sobre as Pessoas com Deficiência* não define deficiência, “reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras

---

<sup>121</sup> LEONE, Salvino (coord.), *Dicionário de Bioética*, Editorial Perpétuo Socorro, Vila Nova de Gaia, 2001.

<sup>122</sup> SMITH, Deborah, *Introdução à Educação Especial*, Porto Alegre/São Paulo Brasil, Artimed Editora, S.A., 2008, p. 29.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 29.

comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas.”<sup>125</sup>

A expressão «diferente» passou a ser particularmente usada para designar pessoas com (condição de) deficiência numa tentativa (frustrada, diríamos), de conferir uma discriminação positiva – o que nem sempre acontece. O facto é que a palavra «diferente» acabou por se apropriar da conotação com a deficiência, a pessoa deixa de ser vista como pessoa, deixa de ser olhada na plenitude das suas potencialidades para ter a sua identidade focada num *handicap* qualquer em função de um arquétipo humano. No início deste milénio considerou-se que estaríamos “a começar o caminho difícil de tentar que a escola encare a diferença como sendo inerente a todos extraíndo desta diferença uma conotação positiva”<sup>126</sup> porque as diferenças são enriquecedoras e há que as valorizar. Na verdade, durante muito tempo, demasiado para quem foi excluído, “a educação comportou-se como cega à diferença.”<sup>127</sup> Com sentidos e perspetivas opostas, estas duas fases foram designadas de “valorização da diferença” e “indiferença às diferenças.”<sup>128</sup> No trilho das grandes mudanças de paradigma que se têm vindo a operar, com maior assertividade a partir da *Declaração de Salamanca*, hoje caminhamos com uma escola que promove a valorização da diferença, ainda que esta diferença esteja mais ou menos confinada, pois apesar das mudanças legislativas, de cultura, valores e práticas que comprovam uma aceitação muito diferente da diferença, ela ainda não é intrínseca, não é natural, nem tampouco se estende de igual modo a todos. Ainda é uma diferença focada nas questões da deficiência, se bem que atualmente se opte pela não categorização.

Hoje caminhamos paralelamente, como sobre carris, em que se por um lado se afirma o direito à diferença e simultaneamente por outro se reivindica a igualdade. Esta dualidade – que é uma à luz dos DH – visa salvaguardar a equidade entre as pessoas em situação de vulnerabilidade em determinado tempo ou geografia (escravos, mulheres, crianças, pessoas com deficiência, ...). Essa afirmação de diferença e igualdade deu origem à criação de instrumentos internacionais – tratados, declarações, para salvaguarda de direitos em igualdade de circunstâncias para todos os membros da família humana.

---

<sup>125</sup> ONU, *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006, em [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)

<sup>126</sup> RODRIGUES, David (Org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora, 2001, p. 9.

<sup>127</sup> Ibidem.

<sup>128</sup> Cf. Ibidem.

Nesse sentido, ganhou força a expressão «todos diferentes todos iguais» que faria mais sentido em ordem inversa: todos iguais (espécie humana), todos diferentes (meios, experiências de vida, condições, culturas, vontade – já que cada pessoa se constrói). A justificar a sequência «todos iguais, todos diferentes» está a mesma e igual dignidade de toda e cada pessoa humana, bem como a igualdade de direitos, desde logo emanados na DUDH – “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direito”<sup>129</sup> apesar de todas as diferenças ou especificidades reconhecidas – “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.”<sup>130</sup>

Encontra-se pessoas com deficiência em todo o mundo e em todas as sociedades, ela não escolhe geografias nem é apanágio de grupos sociais. As pessoas com deficiência são vistas como diferentes. Mas ser diferente na inerência da diversidade da espécie humana e na distinção entre os indivíduos implicará a existência de um modelo, referência, semelhança ou identidade capaz de extrair a dissemelhança a partir dos arquétipos construídos pelo homem sobre o homem? As únicas diferenças entre as pessoas são as externas, sejam elas características físicas, condições de deficiência, culturais, ou outras, sem que nenhuma deva originar discriminação, tal como proclama o artigo 2.º da DUDH. A única diferença que interessa é a que nos confere identidade como seres humanos, a que nos distingue como pessoas com dignidade e nos confere direitos. Afinal, a única diferença que é comum a todos os humanos é também a sua semelhança – a de sermos, precisamente, todos diferentes.

Kohan refere que “vale notar que a igualdade não se opõe à diferença, e sim, precisamente à desigualdade. Deste modo, todos podemos ser iguais e diferentes. (...) se não fôssemos diferentes, não haveria a necessidade da igualdade. Em decorrência disso, podemos afirmar, então, que o conceito de diferença é logicamente uma condição do conceito de igualdade – quer dizer, sem a diferença, a igualdade seria supérflua.”<sup>131</sup>

Estabelecendo um paralelismo matemático, constatamos o uso do sinal de igual entre expressões diferentes que representam exatamente o mesmo valor – tal como

---

<sup>129</sup> *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

<sup>130</sup> *Ibidem*.

<sup>131</sup> KOHAN, Walter, *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*, Belo Horizonte, Brasil, Vestígio, 2019, p. 86.

quando se fala da igualdade entre as pessoas – igual dignidade, iguais oportunidades, iguais direitos. Curiosamente, a reivindicação da igualdade manifesta-se mais pelo lado dos direitos do que pela igualdade de deveres e de responsabilidades. A reivindicação pela igualdade resulta necessariamente da constatação da desigualdade. Rousseau, precursor das ideias da revolução francesa, cujo lema foi “liberdade, igualdade e fraternidade”, regista: “Concebo, na espécie humana, duas espécies de desigualdade; uma a que chamo natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença de idades, saúde, de forças do corpo e de qualidade do espírito ou da alma, e a outra que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e é estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens.”<sup>132</sup> Distanto quase três séculos, Kohan constata a mesma evidência: “a afirmação da igualdade é desmentida no tecido da vida social. É evidente que não somos todos de facto iguais em nossas sociedades, que alguns estão acima e outros abaixo, que alguns podem mais do que outros, pelo menos em determinados sentidos, como o social, o cultural e o económico, nos quais, no sistema capitalista, há claramente inferiores e superiores. Também as instituições escolares parecem desmentir aquela igualdade: uns sequer conseguem entrar nelas ou são logo expulsos; outros passam por elas com sucesso, do início até ao fim, na idade certa – alguns muito mais rapidamente do que outros.”<sup>133</sup>

No *Contrato Social*, Rousseau esclarece que “a respeito da igualdade, não se deve entender por essa palavra que os graus de poder e riqueza sejam absolutamente os mesmos, mas que, quanto ao poder, esteja acima de toda a violência e não se exerça jamais senão pela virtude da classe e das leis; e quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja assaz opulento para poder comprar um outro, e nem tão pobre para ser constringido a vender-se (...).<sup>134</sup>

Poderemos ser tentados a questionar o que mudou em três séculos relativamente à igualdade. Certamente, em primeiro lugar, a consciência do direito a ter direitos, e em segundo lugar, os instrumentos que fazem valer os direitos, pelo simples facto de sermos humanos. Ao concluir o Livro I do *Contrato Social*, Rousseau aponta o caminho: “Terminarei este capítulo e este livro por uma observação que deve servir de base a todo

---

<sup>132</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, tradução Maria Ermantina Galvão, São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda., 1999, p. 159.

<sup>133</sup> KOHAN, Walter, op. cit., p. 87.

<sup>134</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques, *O Contrato Social*, (tradução Rolando Roque da Silva), Edição Ridendo Castigat Mores, versão para eBooksBrasil.com, fonte digital [www.jarh.org](http://www.jarh.org), disponível em <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>, acedido em 04.01.2021, p. 73.

o sistema social: é que o pacto fundamental, ao invés de destruir a igualdade natural, substitui, ao contrário, por uma igualdade moral e legítima a desigualdade física que a Natureza pode pôr entre os homens, fazendo com que estes, conquanto possam ser desiguais em força ou em talento, se tornem iguais por convenção e por direito.”<sup>135</sup>

Assim, se esboça o conceito de igualdade, que “é uma condição política da diferença.”<sup>136</sup> O conceito de igualdade “é um ideal jurídico, político ou económico, não é, não pode ser uma realidade psicológica.”<sup>137</sup> A necessidade de tanto se falar de «diferença» e defender a inclusão, igualdade e equidade remete-nos, em primeira instância, para a ausência destes princípios ou destas práticas, advindo a necessidade de repor a justiça por via da afirmação destes. Neste contexto, não será descabido mencionar o «princípio da diferença», de Rawls, designação dada ao segundo dos seus princípios de justiça relativo “às desigualdades sociais e económicas que podem permanecer mesmo quando o primeiro dos seus dois princípios de justiça é observado. O princípio 1) que deve haver igualdade de oportunidade para todos os membros da sociedade e 2) que outras desigualdades devem ser eliminadas, a menos que se possa razoavelmente esperar que a sua manutenção beneficie os menos favorecidos.”<sup>138</sup>

A propósito do conceito de igualdade, da desigualdade e do sentimento de justiça, Barbas Homem refere que “a distribuição natural não é justa nem injusta; nem é injusto que as pessoas nasçam na sociedade com uma determinada posição. São, muito simplesmente, factos naturais. O que é justo ou injusto é o facto como as instituições lidam com esses factos.”<sup>139</sup> Poderemos transpor esta afirmação para a questão da deficiência, no sentido de que ainda, e muitas vezes, é injusta e desadequado o modo de tratar a pessoa com deficiência. Deborah Smith recorda-nos duas regras básicas, com as quais concordamos: “coloque a pessoa em primeiro lugar, não confunda a pessoa com a deficiência”<sup>140</sup>.

A afirmação do princípio de igualdade resulta da igual dignidade conferida a toda a família humana, veiculada desde logo pelos DH, e no respeito pelos princípios proclamados que visam promover a igualdade de oportunidades e esbater assimetrias sociais, económicas e culturais, logo combater a desigualdade. Porém, no longo e árduo

---

<sup>135</sup> Ibidem, p. 35.

<sup>136</sup> KOHAN, Walter, op. cit., p. 86.

<sup>137</sup> *Grande Enciclopédia Portuguesa Brasileira*, Lisboa, Editorial Enciclopédia, Lda., p. 497.

<sup>138</sup> MAUTINER, Thomas (Dir.), op. cit., p. 214.

<sup>139</sup> HOMEM, António Pedro Barbas, “Educação e ética da equidade”, em PATRÃO NEVES, Maria do Céu, DAVID JUSTINO (Coord.), *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, p.78.

<sup>140</sup> SMITH, Deborah, op.cit, p. 43.

caminho que foi a conquista dos direitos humanos, não só não se afirmaram todos os direitos de uma só vez como os direitos proclamados não se destinavam a todos. Após a DUDH continuou a existir a necessidade de firmar novos tratados e declarações para grupos específicos, conferindo não só maior proteção, mas a igualdade devida a pessoas em situação de vulnerabilidade, como as crianças, as mulheres e as pessoas com deficiência, os migrantes, entre outros.

Estanqueiro Rocha refere que a ideia de dignidade igual para todos é determinante na construção das democracias modernas de tal modo que “muitas civilizações que não conheceram o cristianismo revelam grandes dificuldades em criar regimes democráticos, porque a ideia de igualdade, em particular, não é nada óbvia para elas.”<sup>141</sup> O Papa Francisco a propósito afirma que “tampouco se alcança a igualdade definindo, abstratamente, que «todos os seres humanos são iguais», mas resulta do cultivo consciente e pedagógico da fraternidade.”<sup>142</sup>

Por sua vez, Kohan refere que “a igualdade é um termo eminentemente político e, ao ser projetada para outros campos – ontológico, epistemológico, pedagógico, económico, ético ou cultural – ela pode carregar uma marca política que precisa ser especificada em função da nova dimensão atingida.”<sup>143</sup>

Uma nova dimensão apresenta-se à igualdade na diferença – a equidade. Não basta a consagração de direitos fundamentais, é necessária uma prática que os concretize, até porque “não há nada mais injusto do que tratar como iguais os que são radicalmente desiguais”<sup>144</sup>, há que responder às necessidades, tratar as pessoas em conformidade com a sua diversidade.

No respeito pela igualdade, diferença (deficiência) e no garante da equidade, concluímos este capítulo com dois excertos da *Carta Encíclica Fratelli Tutti*:

“Há sociedades que acolhem apenas parcialmente este princípio. Aceitam que haja possibilidades para todos, mas, suposto isto, defendem que tudo depende de cada um. Segundo esta perspetiva parcial, não teria sentido «investir para que os lentos, fracos ou menos dotados possam também singrar na vida». Investir a favor das pessoas frágeis pode não ser rentável, pode implicar menor eficiência; requer um Estado presente e ativo

---

<sup>141</sup> ROCHA, Acílio E., op. cit., p. 28.

<sup>142</sup> Papa Francisco, *Carta Encíclica Fratelli Tutti – Sobre a fraternidade e a amizade social*, Apelação (Loures), Paulus Editora, 2020, p.71.

<sup>143</sup> KOHAN, Walter, op. cit., p. 86.

<sup>144</sup> SANTOS GUERRA, Miguel Angel, tradução de José Carlos Eufrásio e Joana Pinto, *No Coração da Escola*, Porto, Asa Editores, 1ª edição, 2003, p. 201.

e instituições da sociedade civil que ultrapassem a liberdade dos mecanismos efficientistas de certos sistemas económicos, políticos ou ideológicos, porque estão verdadeiramente orientados em primeiro lugar para as pessoas e o bem comum.”<sup>145</sup>

“Muitas pessoas com deficiência «sentem que vivem sem pertença nem participação». Ainda há tanto «que as impede de beneficiar da plena cidadania». O objetivo não é apenas cuidar delas, mas «acompanhá-las e “ungi-las” de dignidade para uma participação ativa na comunidade civil e eclesial. Trata-se de um caminho exigente e também cansativo, que contribuirá cada vez mais para a formação de consciências capazes de reconhecer cada um como pessoa única e irrepetível». Penso igualmente nos «idosos, que, inclusive por causa da sua deficiência, são por vezes sentidos como um peso». Mas todos podem dar «uma contribuição singular para o bem comum através de sua biografia original». Permite que insista: «Tende a coragem de dar voz àqueles que são discriminados por causa de sua condição de deficiência, porque infelizmente, em certas nações, ainda hoje é difícil reconhecê-los como pessoas de igual dignidade.»”<sup>146</sup>

Não há qualquer dúvida sobre o peso de séculos de sofrimento de quem viveu o estigma da deficiência, da não-aceitação e ostracização em virtude dessa diferença. Humilhação, sofrimento e abuso. Vários são os casos de pedidos de desculpa por parte de instituições, nomeadamente igreja e Estados, relativamente a processos históricos como a inquisição,<sup>147</sup> pedofilia,<sup>148</sup> crianças roubadas às famílias na América do Sul para adoção, as «raparigas alemãs» na Noruega<sup>149</sup>. Compreendemos as circunstâncias históricas, sabemos não ser possível mudar o passado, mas, e sem fundamentalismos, concorreria para a minimização desse passado de sofrimento, injustiça e atentado à dignidade humana um pedido de desculpa da humanidade às pessoas com deficiência? A quem o caberia fazer?

---

<sup>145</sup> Papa Francisco, op. cit., p. 73.

<sup>146</sup> Ibidem, pp. 67-68.

<sup>147</sup> <https://www.publico.pt/2000/03/08/jornal/todo-o-arrependimento-da-igreja-140991>

<sup>148</sup> <https://www.publico.pt/2014/07/07/mundo/noticia/papa-francisco-denunciou-omissao-na-igreja-dos-abusos-sexuais-1661922>

<sup>149</sup> <https://www.dn.pt/mundo/noruega-pede-desculpa-pelo-tratamento-indigno-as-raparigas-alemas--10020710.html>

## Capítulo II

### Educação e Inclusão – Cartografia de um binómio

*Toda a pessoa tem direito à educação.*

*Declaração Universal dos Direitos Humanos*

#### 2.1. O direito à educação como direito humano

Reconhecida hoje como um direito fundamental, tão velha quanto a humanidade e indissociável da sua história, “a educação é um fenómeno humano essencial: é um segundo nascimento, um renascimento.”<sup>150</sup> Conhecê-la permite saber como o ser humano se formou como pessoa, o seu pensamento e papel na sociedade através dos tempos, geografias e civilizações. Seria muito interessante aprofundar os caminhos da educação (um caminho também violento, severo, cruel, doloroso e de exclusão), até esta se firmar como um direito para todos, mas isso, só por si, seria matéria para uma outra dissertação. Também não optámos por fazer uma filogénese da educação, apenas assinalaremos alguns marcos que consideramos fundamentais bem como o contributo de grandes figuras que pensaram e mudaram a educação, para depois desenvolvermos mais pormenorizadamente as questões em torno do direito à educação e da educação inclusiva, se bem que a história desta, por si e como direito humano, não esteja dissociada da história da educação.

Para se falar do direito à educação importa situarmo-nos geográfica e cronologicamente, já que falar desse direito antes de meados do século XX é, no dizer de Reis Monteiro, um anacronismo. Na sua obra, *História da Educação*, onde faz uma abordagem jurídica, o autor apresenta uma perspetiva da “educação ocidental como lenta e inacabada transição entre dois paradigmas político-pedagógicos: o paradigma do direito de educação (...) e o paradigma do direito à educação”, contrapondo duas categorias

---

<sup>150</sup> MONTEIRO, A. Reis (1993), *Direito Internacional da Educação: nova disciplina*, Tese de doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa, disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42700>

sociopolíticas – holismo e individualismo, de que são expoentes máximos *A República* de Platão e *Émile* de Rousseau.<sup>151</sup>

Se entre os povos primitivos a educação, cuja primeira mudança terá surgido no neolítico com a sedentarização e a diferenciação de tarefas, tinha carácter prático, ocorria em contexto familiar e visava necessidades básicas de sobrevivência, a educação na cultura greco-romana é reconhecida como direito natural da família e focada na educação moral, na formação do carácter e da personalidade, visando a integração social, enquanto a educação formal da Antiguidade Clássica (Grécia Antiga), onde se enraíza a nossa herança cultural e o modelo de escola, que de certa forma se perpetuou até aos nossos dias, era uma questão de Estado.

Antes de avançarmos, abrimos parênteses para lembrar que embora se cruzem e possam ser ténues as suas fronteiras, o conceito de «educação» difere do de «instrução» que é muito mais circunscrito. A educação visa o desenvolvimento harmonioso do ser humano em diferentes dimensões (física, social, intelectual, moral, estética), molda o seu carácter e contribui para a construção do conhecimento e da cidadania. Presente desde o nascimento, a educação é exercida em primeiro lugar e naturalmente pela família, sendo também refém da sociedade e do Estado que a promove de modo institucional e formal, com variáveis ao longo da História.

Foram os gregos os primeiros a criar uma educação assente em princípios de carácter científico e filosófico. A finalidade dos primórdios da educação (Atenas e Esparta) visava a preparação para os deveres da cidadania, incluindo a dimensão militar, política e religiosa, ao que os atenienses acresceram atividades pedagógicas com preocupações intelectuais e estéticas.<sup>152</sup> Porém, o acesso à educação e à instrução nestas cidades-estado, onde nem todos são livres e poucos têm o estatuto de cidadão, é apanágio de uma elite e privilégio de nascimento. Apesar de reconhecida e até haver leis sobre educação, “não é a ideia de «direito à educação» que prevalece; a educação é um dever: o Estado deve obrigar as crianças a instruírem-se, porque pertencem mais à cidade do que aos pais”<sup>153</sup>, como defendeu Platão. Nesta época, em Atenas a criança “parece não ter direito nem à vida, nem ao afeto nem à educação, mas somente à sucessão (dos bens ou da cidadania).”<sup>154</sup> De modo idêntico, em Esparta, onde a Pólis era o valor supremo para os

---

<sup>151</sup>Cf. MONTEIRO, A. Reis, *História da Educação, uma perspectiva*. Porto, Porto Editora 2005, p. 8.

<sup>152</sup> Cf. *Grande Enciclopédia Portuguesa Brasileira*, Lisboa, Editorial Enciclopédia, Lda., vol. 9, pp. 425-428.

<sup>153</sup> MONTEIRO, A. Reis, op. cit., p. 11.

<sup>154</sup> *Ibidem*, p. 11.

seus cidadãos “que encaram a educação das crianças como questão da maior e decisiva importância, e dela fazem um objetivo público”<sup>155</sup>, as crianças do sexo masculino, a partir dos sete anos de idade e até aos vinte, eram subtraídas às famílias e a sua educação, visando o cidadão ideal, confiada a guardiões oficiais. Aristóteles defende assim que o cidadão deve ser moldado segundo o regime sob o qual vive sendo “evidente que a educação deve necessariamente ser uma e a mesma para todos, e que o cuidado posto nela deve ser tarefa comum e não de foro privado (...) O exercício daquilo que é comum deve ser também realizado em comum.”<sup>156</sup>

No período helénico, a educação tem um papel central, pois enquanto “Platão e Aristóteles tratam da educação num plano meramente subsidiário do seu pensamento político” os filósofos helenistas consagram-lhe tratados autónomos, em conformidade com a doutrina clássica da conquista da imortalidade através da cultura que via na educação o bem mais precioso que se pode dar aos mortais.”<sup>157</sup> Os romanos, valorizando igualmente a educação, espalharam escolas municipais por todo o Império do Ocidente<sup>158</sup>, as quais foram desaparecendo com o declínio da vida na cidade e a ocupação por povos bárbaros. Neste contexto, a educação configura-se no paradigma político-pedagógico de “direito de educação, em que o bem do Todo (a comunidade) prevalece sobre o bem das partes (os seus membros)”<sup>159</sup> modelo que se manterá até que surja “o paradigma do direito à educação em que o valor principal é o indivíduo como sujeito ético”<sup>160</sup>. Após a queda do Império Romano do Ocidente, e durante muitos séculos, será a igreja e o clero a garantir alguma instrução, circunscrita, pois continua a não ser um direito acessível a todos, apesar da criação das escolas monacais, frequentadas essencialmente por futuros religiosos – monges e clérigos, pelo que “laico e iletrado eram, então, praticamente sinónimos.”<sup>161</sup> Como marco da época medieval regista-se *De Magistro* (O Mestre), um tratado sobre a educação onde Santo Agostinho expõe o seu pensamento pedagógico que

---

<sup>155</sup> ARISTÓTELES, *Política*, (edição bilingue) tradução António Campelo Amaral e Carlos Gomes, Vega, 1998, Livro VIII, pp.561 disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/357991/mod\\_resource/content/1/Aristoteles\\_Pol%C3%ADtica%20%28VEGA%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/357991/mod_resource/content/1/Aristoteles_Pol%C3%ADtica%20%28VEGA%29.pdf)

<sup>156</sup> Ibidem, p. 561.

<sup>157</sup> MONTEIRO, Reis, op. cit., p. 37.

<sup>158</sup> “...a partir dos romanos, espalhou-se o louvável costume de abrir escolas por todo o Império, principalmente, após a propagação da religião de Cristo (...), em COMENIUS, Iohannis Amos, *Didática Magna*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 121, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>

<sup>159</sup> MONTEIRO, Reis, op. cit. p.8.

<sup>160</sup> Ibidem, p. 8.

<sup>161</sup> Ibidem, p. 38.

influenciará toda a Alta Idade Média, numa época em que não existe o conceito de criança nem de educação. Como regista Reis Monteiro a “civilização medieval tinha esquecido a *paideia* dos antigos e ignorava ainda a educação dos modernos. Este é o facto essencial: ela não tinha a ideia de educação.”<sup>162</sup> Nem a Idade Média foi uma época de direitos para todos. Acresce referir que em todo este período, estendendo-se até muito mais tarde, a criança não só não é detentora de qualquer direito, como o suplício, a violência e o sofrimento fazem parte do seu processo educativo, quer no seio familiar, quer às mãos dos mestres. Refere Reis Monteiro que Santo Agostinho, em *A Cidade de Deus*, regista: “Quem pois, não recuaria de horror e não escolheria a morte, se lhe fosse dado a escolher entre morrer e voltar a ser criança?”<sup>163</sup> De relevo também, em finais do século XIV, Jean Gerson<sup>164</sup> que confere à infância uma importância inédita até então. A criança vai paulatinamente saindo do anonimato para começar a ocupar um lugar na família, assim como vai surgindo um «sentimento inteiramente novo» – os pais começam a revelar interesse pelos estudos dos filhos no Renascimento, época da “redescoberta apaixonada do ser humano e do mundo, através da herança cultural greco-latina”<sup>165</sup>. Este será também o caminho para a educação começar a ser vista como interesse público e direito (político) do Estado.

Coménio, século XVII, é outro grande marco de relevo na história da educação; o maior percursor do direito à educação para todos e autor da *Didactica Magna* – um tratado sobre educação, onde expõe o seu pensamento pedagógico e propõe uma reforma, uma educação nova, universal, numa escola que ensine tudo a todos com vista à elevação do ser humano, da sua dignidade e regeneração. Embora, como refere Reis Monteiro, seja uma figura bifronte porque o seu pensamento se situa entre dois paradigmas, entre a tradição medieval e um mundo absolutamente novo, Coménio é visionário e inovador – defende uma educação para todos, introduz a ilustração no livro escolar, condena o castigo corporal na escola e faz propostas pedagógicas e metodológicas de vanguarda e intemporais. Reis Monteiro regista que Piaget defendeu que estas proposições metodológicas deveriam constar, inscritas a ouro, na entrada das escolas “de tal modo elas continuam válidas e são infelizmente ainda pouco aplicadas.”<sup>166</sup>

---

<sup>162</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>163</sup> Ibidem, p. 147.

<sup>164</sup> Chanceler da Universidade de Paris.

<sup>165</sup> MONTEIRO, A. Reis, op. cit., p. 39.

<sup>166</sup> Ibidem, p. 54.

A genialidade do pensamento pedagógico de Comênio assenta na afirmação do princípio de “direito à educação para todos e em plena igualdade”<sup>167</sup> – “devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados”<sup>168</sup>. A reforçar a ideia de direito à educação para todos, e talvez sendo o primeiro a falar de «exclusão», Comênio declara: “se nós admitimos à cultura do espírito apenas alguns, excluindo os outros, fazemos injúria, não só aos que participam conosco da mesma natureza, mas também ao próprio Deus que se quer conhecido, amado e louvado por todos aqueles em quem imprimiu a sua imagem.”<sup>169</sup> Explicitando as razões de uma educação para todos (quase todos, como veremos), Comênio faz referência a alguns – “não deve fazer-nos obstáculo o fato de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade (...). Porque é que, então, no jardim das letras, apenas queremos tolerar as inteligências de uma só espécie, ou seja, as precoces e ágeis? Ninguém, por conseguinte, seja excluído, a não ser a quem Deus negou a sensibilidade e inteligência.”<sup>170</sup>

Apesar da posição de vanguarda na defesa do direito à educação para todos em plena igualdade, à luz da concepção de pessoa na época, ela contém uma exceção, uma exclusão, onde a diferença e as limitações, nomeadamente de ordem cognitiva não têm lugar na educação. Porém, o contributo de Comênio para o direito de todos à educação é inquestionável, ele “foi rompendo a carcaça metafísica de um quadro mental retrógrado, e como por milagre, visionado um novo mundo, regenerado pela direito universal de uma educação nova.”<sup>171</sup>

O último grande marco que assinalaremos nesta breve retrospectiva sobre o direito à educação será Rousseau, irrefutável figura da história dos direitos, do direito à educação (de que questionou a legitimidade) e profeta da Revolução Francesa – berço da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789). Não que Rousseau seja o único desta causa – há uma infinidade de pensadores, de Rousseau até aos nossos dias, que se

---

<sup>167</sup> Ibidem, p. 52.

<sup>168</sup> COMENIUS, Iohannis Amos, *Didática Magna*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 127, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>

<sup>169</sup> Ibidem, p. 128.

<sup>170</sup> Ibidem, p. 130.

<sup>171</sup> MONTEIRO, A. Reis, op. cit., p. 54.

têm debatido pelo direito à educação (de qualidade) para todos, se bem que esse contributo advenha das mais diversas áreas, da medicina à psicologia, da pedagogia à sociologia, e não apenas da filosofia, entre os quais não poderemos deixar de referir Paulo Freire (séc. XX), defensor acérrimo da educação dos oprimidos, embora se situe fora do contexto europeu. Após Rousseau, e seguindo o critério definido, elencaremos os instrumentos que fazem valer o direito à educação.

Rousseau, figura central do iluminismo e autor de *Émile*, considerada a obra pedagógica de maior relevância desde *A República* (Platão), e que pretende mostrar o poder da educação, personifica o “paradigma político-pedagógico individualista, isto é, centrado no primado ético do indivíduo”<sup>172</sup>. No contexto histórico da modernidade, focado na questão da legitimidade do poder do homem sobre o homem, Rousseau é o primeiro a questionar a legitimidade do poder de educar, sendo considerado o Copérnico da pedagogia por centrar a educação na criança segundo os seus direitos ao invés das exigências do adulto, reconhecendo e defendendo o direito à educação. Precursor dos direitos da criança, que só três séculos mais tarde verão a luz do dia, Rousseau defende a disciplina, mas condena a violência na educação, ainda que, por vezes, seja paradoxal nos caminhos que propõe, como o próprio reconhece “Ousarei expor aqui a maior, a mais importante, a regra mais útil de toda a educação? Não está ela em ganhar tempo e sim em perder. Leitores vulgares, perdoai meus paradoxos; é preciso fazê-los quando se reflete, prefiro ainda ser um homem a paradoxos do que um homem a preconceitos.”<sup>173</sup>

Reis Monteiro afirma que “a revolução pedagógica de Rousseau foi tripla: foi psicológica, sem dúvida, ao insistir na necessidade do conhecimento da criança, na sua diferença; foi ética também, ao proclamar o dever de reconhecimento da dignidade, liberdade e igualdade da criança, mas foi principalmente político-pedagógica, ao problematizar a legitimidade do poder de educar.”<sup>174</sup> Na sua conclusão sobre o contributo de Rousseau, este autor constata que “a Revolução Francesa (...) não conseguiu revolucionar a educação. Enraizado na noite dos tempos, o holismo do velho direito de educação absorveu a nova seiva do individualismo do direito à educação reclamado por *Émile*”<sup>175</sup>. Defensor da liberdade e da igualdade, Rousseau proclamou como único princípio legítimo de exercício de poder a lei, expressão da vontade geral – mas, entre a

---

<sup>172</sup> MONTEIRO, A. Reis, op. cit., p. 57.

<sup>173</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou da Educação*, Difusão Editorial S. A, São Paulo - Rio de Janeiro, 1979, p. 63.

<sup>174</sup> MONTEIRO, António Reis, op. cit., p. 65.

<sup>175</sup> *Ibidem*, p. 69.

lei que define os limites, como o próprio referiu (no *Contrato Social*), e sob a qual todos vivemos e vemos reconhecidos os nossos direitos e deveres, continuam a concorrer para a formação do homem e do cidadão do mundo uma educação holista e individualista pois só a tolerância e o equilíbrio entre elas permite ser pessoa que encontra nos limites da sua liberdade as fronteiras do outro. Hoje, em que se reclama a inclusão como direito humano, se reconhece e defende o direito à educação, os dois paradigmas concorrem e compactuam, prevalecendo umas vezes um, noutras o outro, mais não seja no perfil de aluno definido pelo Estado à saída da escolaridade obrigatória, num sistema que se abre às diferenças, mas que simultaneamente as restringe.

A universalização do ensino obrigatório só acontece após as revoluções liberais, onde a educação passa a constar entre os direitos. Porém, só “depois da Segunda Guerra Mundial, a proclamação do direito do homem à educação e a revalorização da educação como investimento traduziram-se, nomeadamente, nos princípios de democratização do ensino (...). A progressiva redescoberta do poder da educação fez dela um recurso para todas as causas. Designadamente para a cultura da paz, dos direitos do homem, da democracia e da qualidade da vida humana.”<sup>176</sup> Assim, a educação afirma-se, para além do exercício de um direito, como tomada de consciência para a reivindicação de direitos que são devidos e inerentes a toda a pessoa pela sua condição humana.

A par de outros direitos fundamentais, proclamados pela DUDH, encontra-se a educação, onde se afirma que “toda a pessoa tem direito à educação.”<sup>177</sup> Este direito será reiterado em vários documentos emanados pela ONU, que para além da publicação de instrumentos, que sendo universais são juridicamente vinculativos, como os tratados internacionais, tem comités que acompanham e relatam a implementação das medidas aprovadas e aceites pelos Estados Partes que os ratificam. A UNESCO, como agência especializada na área da Educação, tem tido um papel fundamental, não só na civilização

---

<sup>176</sup> MONTEIRO, A. Reis (1993), *Direito Internacional da Educação: nova disciplina*, Tese de doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa, disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42700>

<sup>177</sup> DUDH, Artigo 26.º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

ocidental, mas em todo o mundo por onde se estende a sua ação, levando a educação a milhões de crianças.

Entre os instrumentos normativos também estão declarações, recomendações ou conjuntos de princípios de grande relevância e que “muito embora não sejam juridicamente vinculativos per se, podem oferecer importantes indícios de normas costumeiras de direito internacional, bem como ajudar a clarificar as obrigações dos Estados em virtude do costume internacional ou dos tratados de direitos humanos.”<sup>178</sup>

Baseado nos princípios e valores enunciados no preâmbulo da DUDH e nos seus Artigos, e proclamando o advento de um mundo novo, inscreve-se o direito à educação, cuja história teórica e prática, mesmo depois da proclamação da DUDH é acidentada, muitas vezes fracassada, e nem sempre universal, mas fulcral e indubitável caminho almejado pelas Nações Unidas para a construção de um mundo de paz, onde dignidade humana e liberdade sejam bandeiras. Apesar de consignado e firmado como um dos direitos fundamentais no alvorecer deste milénio, ainda há um longo trabalho a desenvolver em matéria de educação – basta olhar a resolução das Nações Unidas intitulada *Transformar o nosso Mundo: Agenda 2030 para um Desenvolvimento Sustentável*<sup>179</sup> em que a preocupação com uma educação de qualidade aparece em 4.º lugar numa lista de 17 objetivos, sendo o principal em matéria de educação a educação inclusiva.

Presente em documentos que iremos elencar, o direito à educação embora ainda não conste explicitamente na *Carta das Nações Unidas* (1945) está subentendido desde logo como propósito. Regista-se primeiro regionalmente, fora do foco europeu, na *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*<sup>180</sup> (adotada a 2 de maio de 1948) com verdadeiro sentido ético, pois surge como direito (Artigo XII)<sup>181</sup> e dever

---

<sup>178</sup> Ficha Informativa sobre Direitos Humanos, n. 1, Nações Unidas, Edição Portuguesa, 2001, pp. 11 e 12.

<sup>179</sup> *Guia sobre o Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para transformar o nosso mundo*, Centro Regional de Informação das Nações Unidas para a Europa Ocidental/ República Portuguesa, Negócios Estrangeiros, 2018, em [www.unric.org/pt](http://www.unric.org/pt), (consultado em 28/10/2019).

<sup>180</sup> *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*, em [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm), acedido em 03/07/2020.

<sup>181</sup> Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado. Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária.

(Artigos XXX, XXXI).<sup>182</sup> Esta declaração reconhece o direito à educação, realçando o papel do Estado, que por um lado a promove e por outro antecipa o retorno útil à sociedade. Este direito inspira-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana, e compreende o de igualdade de oportunidades de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, padrão que permite determinar em que medida são respeitadas as normas internacionais de direitos humanos e onde se espelham os princípios e os valores da liberdade e dignidade humana para que todos possam atingir o seu bem-estar físico, psicológico, social e espiritual, afirma o direito de toda a pessoa à educação, no pressuposto de que:

(Artigo 1.º) “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

(Artigo 2.º) Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

(Artigo 5.º) Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

(Artigo 7.º) Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.”

Nestes pressupostos, o Artigo 26.º proclama que toda a pessoa tem direito à educação, gratuita e obrigatória no ensino elementar fundamental e acessível a outros níveis, em plena igualdade, em função do mérito de cada um. Proclama também que a educação visa a plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o

---

<sup>182</sup> Artigo XXX – Toda pessoa tem o dever de (...) educar (...) os seus filhos menores de idade (...). Artigo XXXI – Toda pessoa tem o dever de adquirir, pelo menos, a instrução primária.

desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz; cabendo aos pais a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.<sup>183</sup>

Outro instrumento de carácter universal e de suma importância no campo da educação foi a *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*, aprovada pela Conferência Geral da ONU para a Educação, Ciência e Cultura, (Paris, 1960) e que recordando que a DUDH “afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de todas as pessoas à educação”; que “a discriminação no campo de educação constitui uma violação de direitos enunciados na referida Declaração”<sup>184</sup>, e que deve ser assegurado o respeito universal dos direitos humanos, a igualdade de oportunidades e tratamento a todas as pessoas neste campo. O documento operacionaliza o conceito «discriminação» no âmbito deste tratado – “entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação e, em especial:

- a) Excluir qualquer pessoa ou um grupo de pessoas do acesso a diversos tipos e graus de ensino;
- b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo;
- c) Sob reserva das provisões do artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para as pessoas ou grupos;
- d) Colocar uma pessoa ou um grupo numa situação incompatível com a dignidade humana.”<sup>185</sup>

O ponto 2 do Artigo 1.º esclarece que “para efeitos da presente *Convenção*, a palavra «ensino» refere-se ao ensino de diversos tipos e graus e compreende o acesso ao ensino, o nível e a sua qualidade e as condições em que é ministrado.”<sup>186</sup> O Artigo 2.º clarifica as situações não discriminatórias – ensino separado por sexos; cariz religioso ou linguístico; privado, desde que todos garantam equiparação de ensino e programas e não seja praticada qualquer exclusão referida na *Convenção*, mas sirvam para acrescentar

---

<sup>183</sup> Cf. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em [https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_d\\_o\\_homem.pdf](https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_d_o_homem.pdf)

<sup>184</sup> *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*, adotada pela Conferência Geral na sua 11.ª sessão, Paris, 14 de dezembro de 1960, em [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao\\_relativa\\_luta\\_disc\\_campo\\_ensino.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_relativa_luta_disc_campo_ensino.pdf), (acedido em 04/06/2020).

<sup>185</sup> *Ibidem*, Art.º 1.

<sup>186</sup> *Ibidem*.

possibilidades de ensino às que são facultadas pelo poder público. O Artigo 3.º compromete os Estados Partes na abolição de disposições legislativas e administrativas que envolvam discriminações no campo do ensino e o Artigo 4.º reitera o compromisso dos Estados no desenvolvimento de políticas de promoção da igualdade de possibilidades e de tratamento (gratuito e obrigatório no primário, generalizado a todos no secundário, acessível no superior segundo a capacidade de cada um, e ainda a escolarização ou continuidade de estudos nos adultos em função das suas aptidões). Por fim, e não menos importante, a alínea c) do Artigo 5.º reconhece o direito de exercício docente das minorias (“segundo a política de cada Estado em matéria de educação”), como o direito à sua própria língua, facto que com os surdos, uma minoria linguística, em Portugal só ocorreu no final da década de 90 do século XX.

Curiosamente, esta Convenção fala de ensino e não de educação, que como já referimos, são dois conceitos diferentes, mas que se entrecruzam na formação da pessoa ao longo da vida, sendo que o ensino é uma das dimensões da educação, aonde se quer levar a inclusão. E, embora os direitos se dirijam a todos, os textos não fazem alusão à pessoa com deficiência, que nesta época ainda é um caso à parte; enquadra-se num paradigma médico, sendo por isso da alçada da saúde e não da educação, e também porque se considerava que muitas destas pessoas não eram educáveis. Porém, encontramos na *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), não só o direito à educação – Princípio 7.º – “A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade”; como de especial cuidado – Princípio 5.º – “A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição.”<sup>187</sup>

A este conjunto de princípios e de direitos fundamentais junta-se o *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais*, (PIDESC) e o *Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos* (PIDCP)<sup>188</sup> a fim de reforçar e explicitar

---

<sup>187</sup> *Declaração dos Direitos da Criança*, proclamada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf), (acedido em 04/06/2020).

<sup>188</sup> Abertos à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de Dezembro de 1966.

direitos que haviam ficado de fora da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, se bem que só no PIDESC haja referência ao direito à educação, que o reforça, proclamando no seu Artigo 13.º – “Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.”<sup>189</sup>

A paz tem sido o grande valor das Nações Unidas, que creem ser possível alcançar pela educação. Em 1974 foi adotada, em Paris, pela *Conferência Geral da ONU para a Educação, Ciência e Cultura a Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*.<sup>190</sup> Este documento reconhece que em conformidade com a DUDH, “o ideal do ser humano livre, liberto do medo e da miséria, não pode ser realizado a menos que sejam criadas condições que permitam a cada um desfrutar dos seus direitos económicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos.”<sup>191</sup> Ora, entre os direitos fundamentais está a educação, designada na recomendação como “todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais.”<sup>192</sup> Extrapolando o conceito de ensino referido na *Convenção Contra a Discriminação no Campo do Ensino*, a educação vê aqui confirmado o seu conceito mais amplo, sendo acrescido ao parágrafo da definição “Este processo não se limita a quaisquer atividades em concreto.”

A verdade é que todos estes princípios e valores, que se sonham universais e exequíveis, nem sempre se fazem valer, nem foram (nem são) ortodoxamente cumpridos em toda a parte. A educação, tal como os direitos humanos, também tem um lado sombrio

---

<sup>189</sup>TAVARES, Raquel (org.), *Direitos Humanos: Compilação de Instrumentos Internacionais*, Gabinete de Documentação e Direito Comparado Procuradoria-Geral da República, Lisboa, GDDC, 2008, Vol. I, p. 74.

<sup>190</sup> Recomendação da Unesco sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, Adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 18.ª sessão, em Paris, França, a 19 de novembro de 1974, em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>, (acedido em 03/07/2020).

<sup>191</sup> Ibidem.

<sup>192</sup> Ibidem.

da sua história, marcado por insucesso e fracassos, pelo que continuarão a ser reiterados, levando à necessidade de explicitação de direitos, com vista à salvaguarda da pessoa humana, nomeadamente da criança e da pessoa com condição de deficiência, de modo a conferir proteção, especialmente aos mais vulneráveis.

Só na década de setenta do século XX surgem os primeiros documentos específicos relativos à pessoa com deficiência – a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficiente Mentais* (1971) e a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (1975), sendo sucedidos pelas *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* (1993) e pela *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2006. Estes documentos explicitam e reiteram os direitos proclamados pela DUDH e pelos *Pactos Internacionais*, entre outros documentos universais, salvaguardando a especificidade da pessoa com deficiência.

Especificamente no campo da educação, é de relevância a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), que reiterando o direito à educação consignado na DUDH, reconhece o valor desta para o progresso das pessoas e sociedades, bem como as lacunas e deficiências existentes no que respeita à qualidade, acesso e universalidade. Marcante até hoje, essencial e considerado “indubitavelmente, o mais significativo documento internacional que algum dia apareceu em educação especial”<sup>193</sup>, a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994) reafirma “o direito à educação de todos os indivíduos” como proclamado na DUDH e renova a garantia da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990) “de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.”<sup>194</sup>

Curiosamente, nestes documentos o direito à educação e o direito ao ensino, voltam a cruzar-se numa sina comum, pois embora sejam diferentes não se podem separar.

No momento em que concluímos esta dissertação, o mundo é assolado pela pandemia (Covid-19), obrigando ao distanciamento social, ao confinamento e consequentemente ao encerramento das escolas. De entre as decisões urgentes que os Estados tiveram de assumir foi a de continuar a garantir um direito fundamental – o direito

---

<sup>193</sup> UNESCO, *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*, tradução Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça, França, 2005, p.6.

<sup>194</sup> *Declaração de Salamanca*.

à educação, através do ensino à distância (E@D), com recurso a plataformas digitais, o que aconteceu um pouco por todo o mundo, e no nosso país. Se efetivamente se garantiu esse direito ou até que ponto esse direito foi garantido é mote para nova discussão.

## 2.2. Do direito humano à educação ao direito à educação inclusiva

*“O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos.”*

*Declaração de Salamanca*

Importa ter presente que quando se fala de inclusão, por oposição encontra-se a exclusão – são duas faces da mesma moeda. Hoje proclama-se uma educação para todos e com todos, surgida num contexto que pensou a educação para os mais vulneráveis e que ainda não estavam incluídos – as pessoas com deficiência. Porém, os excluídos da educação formal, porque é a esta que nos referimos, foram, como já vimos, muitos e diversos ao longo da História: crianças de grupos sociais desfavorecidos ou não reconhecidos como pessoas, o caso dos escravos ou crianças do povo; a burguesia inicial (que rapidamente vê na educação uma forma de promoção e ascensão social); as raparigas, a quem o ensino esteve vedado durante tanto tempo, ainda mais se se falar em estudos superiores<sup>195</sup> e por último, as pessoas com condição de deficiência, cuja história do seu reconhecimento como pessoas, e pessoas de direitos é ainda muito recente.

---

<sup>195</sup> Registam-se casos únicos na História, por exemplo, Elena Lucrezia Cornaro Piscopia, em Itália, séc. XVII (<https://www.unipd.it/elena-lucrezia-cornaro-piscopia>), e em Portugal Domitila Miranda de Carvalho<sup>195</sup>, final séc. XIX, como a primeira a aceder a este tipo de ensino. Domitila Miranda de Carvalho (1871-1966), natural de Travanca, Feira, foi a primeira estudante da Universidade de Coimbra e assim permaneceu de 1891 a 1896. Só a partir desta data passou a contar com outras companheiras nas salas de aula. fez os cursos de Matemática, Filosofia e Medicina. <http://noticias.uc.pt/universo-uc/raras-e-discretas-conhecer-um-pouco-da-historia-das-primeiras-mulheres-da-universidade-de-coimbra/>

É a partir das revoluções liberais, e numa Europa ainda grandemente analfabeta, que se lançam as bases para um prenúncio de “democratização” da educação. No nosso país, só no século XIX, pela intervenção do Estado, a educação estende-se a todas as classes sociais com a implementação do ensino elementar, destinado a todas as crianças dos 6 e os 14 anos, sem que isso representasse uma igualdade de oportunidades – o acesso das raparigas à escola é posterior, a sua educação circunscreveu-se durante muito tempo ao ensino doméstico, para quem dele beneficiou, e com uma finalidade educativa diferente, e as crianças em condição de deficiência não eram consideradas. Só no século XX a escolaridade se tornará obrigatória, ainda que não para todos. E, apesar de se constituir como um direito na DUDH, só quase nos nossos dias, e a uns milhares de anos desde que se pensou a educação, se promove, em condições de igualdade, o acesso à educação das pessoas com deficiência, cumprindo-se o desiderato de uma educação inclusiva, e para todos, como se proclama desde a *Declaração de Salamanca*.

No âmbito desta dissertação focamos não só o contexto presente relativo à educação inclusiva, como fazemos uma breve retrospectiva para a enquadrar, com referência aos documentos que a suportam (declarações, tratados e convenções).

O caminho para a inclusão tem vindo a contruir-se nas últimas décadas com mudanças significativas que se traduzem em práticas educativas mais humanistas e inclusivas, por oposição aos modelos segregadores, de cariz assistencial e protecionista praticados desde há séculos. Para este caminho contribuiu uma nova forma de encarar a pessoa humana, não só pela dignidade que lhe é inerente, mas também por uma valorização da diferença, com o reconhecimento progressivo da pessoa com deficiência como cidadão de pleno direito.

Durante séculos, as crianças com deficiência foram encaradas pela sociedade como seres estranhos e eventualmente prejudiciais que convinha afastar da vida coletiva; foram sujeitas à exclusão ou até mesmo à exterminação. Há registo que na Antiga Grécia eram colocadas nas montanhas e em Roma lançadas aos rios. Durante o longo período de obscurantismo da Idade Média muitos indivíduos, diferentes física e mentalmente, foram alvo de tratamento distinto por serem conotados com práticas de feitiçaria. A mentalidade profundamente religiosa aliada ao forte poder da igreja incentivaram práticas horrendas na eliminação dessas pessoas. Porém, se por um lado foram perseguidos e muitas vezes julgados por atos não cometidos, por outro, casos houve em que foram usados para desempenharem algumas tarefas específicas, nomeadamente ajudar os monges nas práticas religiosas e guardar haréns nas sociedades islâmicas.

Com o fim da Idade Média e o aparecimento da corrente humanista surge uma nova forma de olhar a criança, para a qual contribui Rousseau. No século XIX, o despertar das ciências médicas e sociais fomenta na comunidade científica o interesse pelo estudo dos então denominados deficientes, e à luz das novas teorias é preocupação recuperar física e psicologicamente estes indivíduos, adaptando-os à sociedade através de um processo de adequação às normas sociais da época, salvaguardando sempre o facto de não perturbarem os ditos normais.

Não poderemos deixar de referir o grande contributo de Itard – precursor da educação especial, pelo trabalho desenvolvido com Vítor, «o menino selvagem», encontrado nos bosques de Aveyron (França, 1798), portador de deficiência mental profunda, e que gerou na época grande curiosidade e controvérsia nos meios sociais, políticos, científicos e pedagógicos. O minucioso registo de atividades, estratégias e reflexões pessoais permitiram o desenvolvimento de programas específicos e a sistematização de necessidades educativas de crianças com este tipo de problemáticas. Contudo, este caso isolado não é impeditivo de que as crianças com deficiência continuem a ser excluídas do sistema, até porque, a atitude vigente era a colocação desses indivíduos em instituições asilares e hospitalares de carácter segregado, com a ajuda de tipo assistencial e ou médico. Estas instituições que os acolhiam eram consideradas a melhor resposta para os ocupar e esconder, e era “resultante da convicção de que os deficientes são indivíduos «especiais», incapazes de conviver com os outros e de aprender na escola comum”<sup>196</sup>.

O século XX obrigou a um novo olhar devido às marcas profundas deixadas pelas duas grandes guerras mundiais, que tiveram como consequência direta um aumento considerável da população deficiente, quer como vítimas de combate e bombardeamentos, quer por maus tratos ou ainda como resultado de experiências genéticas, “médicas” e partos mal assistidos que culminaram em traumatismos de diversa ordem. Assim, a sociedade teve necessidade de se organizar enquadrando o atendimento a esta de população numa “filosofia” de base fortemente humanista prestando-lhes os cuidados necessários e desenvolvendo-lhes competências de forma a restituir-lhes um sentido de vida. Neste curto período de tempo, o tipo de resposta à pessoa com deficiência divide-se em três fases distintas, correspondendo a diferentes valores e práticas da sociedade: o período dos “esquecidos e escondidos” (início do séc. XX); o período de “despiste e de segregação” (anos 50 e 60), com o apogeu do modelo médico-diagnóstico,

---

<sup>196</sup> Diário da República II Série, nº 40 de 17-2-1999, Conselho Nacional de Educação.

privilegiando a classificação e diagnóstico sobre a educação; e o período denominado “identificação e ajuda” (primórdios dos anos 70) que está na base da lei americana 94-142, de 1975, que promove direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação.<sup>197</sup>

No final do século XX, como já referido, surgem documentos importantíssimos no que respeita à educação inclusiva: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) que tem entre os seus objetivos «universalizar o acesso à educação e promover a equidade» e a *Declaração de Salamanca* (1994) aprovada por representantes de 92 governos, entre os quais o de Portugal, e 25 organizações internacionais, contendo um conjunto de recomendações sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, reconhece os esforços feitos, mas também constata uma outra realidade<sup>198</sup> bem diferente para demasiadas crianças cujo direito à educação era apenas uma miragem. O contexto de países menos desenvolvidos revelou-se sombrio, entre crises e conflitos, dificultando os avanços da educação e milhões de pessoas continuavam na pobreza e analfabetos em oposição a contextos sociopolítico e economicamente favoráveis onde houve um incremento da educação. Esta *Declaração* preconiza que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para resolver as suas necessidades básicas de aprendizagem (...) como conhecimentos, habilidades, valores e as atitudes necessárias para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente as suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.”<sup>199</sup> A declaração também é um manifesto de fé às portas de um novo milénio ao afirmar que “*não obstante, o mundo está às vésperas de*

---

<sup>197</sup> Ibidem.

<sup>198</sup> *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Preâmbulo) ... “No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

<sup>199</sup> Ibidem, Artigo 1.

*um novo século carregado de esperanças e de possibilidades*”<sup>200</sup> – reforçando a ideia de que o ser humano, perseguindo um ideal, jamais deixa de caminhar nos trilhos da utopia.

A *Declaração de Salamanca*, reiterando o direito à educação e à educação para todos, proclama a inclusão, “em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades”<sup>201</sup>, defendendo que as escolas têm de se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, alertando para “a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.”<sup>202</sup> Afirma ainda que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.”<sup>203</sup>

Sem pretendermos contradizer ou reescrever a história da educação, e sem hiperbolizar, arriscamo-nos a dizer que a “inclusão” talvez não seja um conceito assim tão recente. Avanzini afirma em “*A Pedagogia do Século XX*” que a história das instituições escolares constitui “uma necessidade para a compreensão correta do fenómeno escolar.”<sup>204</sup> Na nossa pesquisa, acabámos por perceber que o desejo de inclusão (com muitas exclusões incluídas, é certo) atravessa alguns séculos, embora na sua génese não tivesse como alvo todas as pessoas, muito menos as com deficiência, (consideradas inválidas), à exceção de alguns surdos, cuja intervenção educativa é remota. Apesar da exclusão a que muitos estiveram votados, a História regista, ainda que pontualmente, os que muito antes de nós pensaram a educação como forma de incluir os desvalidos, os menos afortunados, os humilhados, os pobres, os oprimidos, muito antes de *Salamanca*, como por exemplo Pestalozzi (séc. XVIII) ou Paulo Freire (séc. XX), personalidades que foram tecendo caminhos para a inclusão, ainda que de modo distinto da forma como hoje é pensada.

A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 no nosso sistema de ensino coloca na ordem do dia a educação inclusiva, um caminho que se vem construindo há algumas décadas e que, em consonância com os objetivos da *Agenda 2030*, se estende a todos, com um carácter marcadamente universal; uma inclusão que procurando responder melhor

---

<sup>200</sup> UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, Jomtien, 1990.

<sup>201</sup> Federico Mayor (UNESCO) Declaração de Salamanca, 1994.

<sup>202</sup> *Declaração de Salamanca*, 1994.

<sup>203</sup> Rodrigues, David, “Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca”, 2019, em [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david\\_jletras\\_mai2019.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf), acessido em 22 de maio de 2019.

<sup>204</sup> AVANZINI, Guy, *A Pedagogia do Século XX*, Lisboa, Moraes Editores, 1978, 1.ª edição, p.13.

aos alunos com necessidades especiais se destina a todos, de modo a que os alunos não se vejam apenas inseridos na escola mas acima de tudo incluídos, perseguindo uma utopia há muito sonhada. Apesar de vigorar como um dos objetivos da *Agenda 2030*, o direito à educação é hoje mais do que reconhecido e adquirido no nosso país, mas nem sempre assim foi – e não o foi num tempo não muito distante. E se falarmos de educação inclusiva encontrar-nos-emos, em linguagem meteorológica, no olho do furacão. Estes direitos, também ainda não o são, infelizmente, para demasiadas crianças, à escala global.

E se por um lado nos apraz saber que somos um dos países na linha da frente no que respeita à legislação em matéria de educação inclusiva, e que há um esforço nesse sentido, por outro lado não poderemos deixar de olhar para a exequibilidade das políticas e práticas dessa educação inclusiva de modo crítico.

No momento em que concluímos esta dissertação o mundo ainda enfrenta a pandemia Covid-19 que “começou por ser uma crise sanitária e é hoje uma crise de direitos humanos.”<sup>205</sup> Entre as decisões urgentes que os governos tiveram de assumir, e logo a seguir às questões de saúde, foi a de continuar a garantir um direito fundamental – o direito à educação. Se o ensino à distância é inclusivo e equitativo foi uma das questões mais debatidas, porque a escola, como espaço e instituição, visa atenuar desigualdades e assimetrias, que se agravam no contexto atual, desde logo pelo acesso a recursos tecnológicos. Um dos grandes desafios da educação como direito humano é o de garantir a inclusão. Sem ela não há igualdade nem equidade.

### **2.3. Educação e inclusão – a linguagem como legitimação de conceitos e preconceitos**

Neste ponto retomamos a questão em torno do conceito de pessoa, mais concretamente como tem sido designada a pessoa com deficiência e a repercussão que a linguagem tem na legitimação de conceitos e preconceitos. “As pessoas com deficiência expressam fortes sentimentos sobre palavras e expressões utilizadas para descrevê-las.”<sup>206</sup> Muitas são inaceitáveis nos nossos dias, mas tempos houve em que foram aceites e usadas

---

<sup>205</sup> UNICEF, <https://www.unicef.pt/actualidade/noticias/direitos-da-crianca-devem-ser-garantidos-em-situacao-de-confinamento/>, acedido em 15.1.2021.

<sup>206</sup> SMITH, Deborah, op. cit., p.43.

naturalmente, sem que fossem consideradas ofensivas. As palavras têm peso e sentidos, denotativos e conotativos, carregam heranças semânticas e culturais, traduzem receios, superstições, desrespeito e crenças que levaram a séculos de desconsideração pela pessoa com deficiência. Sasaki, consultor de reabilitação e inclusão social, afirma que “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem.”<sup>207</sup>

No relatório *Pessoa com Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2018* os dados recolhidos “confirmam esta realidade: as pessoas com deficiência em Portugal são ainda um grupo que enfrenta o preconceito e a discriminação, direta e indireta, estrutural e sistémica, que lhes limita ou nega liberdades e direitos humanos fundamentais e as remete para situações de pobreza, dependência e exclusão.”<sup>208</sup> Não consta do relatório qualquer alusão à discriminação pela linguagem, o que pode levar a duas hipóteses: 1.<sup>a</sup> não existe, no nosso país, qualquer forma de discriminação da pessoa com deficiência através da linguagem; 2.<sup>a</sup> não existe consciência ou valorização da importância da linguagem na legitimação de conceitos e preconceitos. De qualquer modo, consideramos que estas duas hipóteses não deixam de ser uma razão para a tomada de consciência relativamente à linguagem. É que apesar da evolução semântica, das mudanças de paradigma em torno do conceito de pessoa com deficiência, mantém-se a validade de promover a inclusão, alertar, sensibilizar e combater qualquer forma de discriminação, incluindo a linguagem.

Primordialmente, as pessoas com deficiência foram consideradas imperfeitas, maldição, não-humanas, possuídas por demónios, gerando sentimentos de vergonha, não-aceitação, crueldade, exclusão, internamento, ocultação da sociedade e até mesmo eliminação. Subtraídas de qualquer direito, deambulavam ou eram expostas à mercê da sua sorte. Deborah Smith regista o caso de Balbus Balaesus, o Gago, (Roma antiga), preso e posto em exibição para divertir os viajantes com o seu modo de falar.<sup>209</sup> Mais tarde, na Idade Média e Renascimento, algumas destas pessoas foram usadas para divertimento como bobos da corte. Smith salienta que apesar de parecer injusta a forma como eram

---

<sup>207</sup> SASSAKI, Romeu Kazumi, “Como chamar as pessoas que têm deficiência”, *Vida Independente: história, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*, São Paulo, RNR, 2003, p.12-16. em [https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod\\_folder/content/0/Como\\_chamar\\_as\\_pessoas\\_que\\_tem\\_deficiencia.pdf?forcedownload=1](https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod_folder/content/0/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf?forcedownload=1)

<sup>208</sup> Relatório Pessoa com Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2018, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Lisboa, ISCSP, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2018.

<sup>209</sup> Cf. SMITH, Deborah, op. cit., p.30.

tratados, beneficiavam de proteção e melhores condições de vida do que a generalidade das pessoas com deficiência.

Encontramos em *Utopia* uma referência a estas pessoas, e da qual transcrevemos o seguinte excerto:

“Os bobos, na *Utopia*, constituem o encanto dos habitantes; é considerado vergonhoso maltratá-los. Não é assim proibido o prazer que se tem com eles, mas os utopianos, no próprio interesse dos bobos, não os confiam a homens tristes e severos que nem as palavras nem as ações mais cómicas sejam capazes de tornar mais bem-humorados: receiam que personagens tão graves não possuam indulgência e cuidados bastantes com um homem que para nada lhes serviria, que nem sequer poderia despertar-lhes riso, único talento que a natureza lhes concedeu.

É por igual vergonhoso insultar os feios e os aleijados: àquele que censura a um desgraçado os defeitos do corpo que não está em seu poder evitar, desprezam-no como um insensato.”<sup>210</sup>

Tomás Morus urde uma crítica onde transparecem alguns aspetos relativos à deficiência: a forma como eram designados (feios, aleijados); a arbitrariedade e desumanidade a que estas pessoas estavam expostas (maltratá-los); as suas limitações (defeitos do corpo que não está em seu poder evitar; o único talento que a natureza lhes concedeu); o sentido de inutilidade associada às pessoas com deficiência (homem que para nada lhes serviria); mas também aponta um caminho. Não se vislumbrará aqui um sentido ético a que talvez já esteja subjacente uma noção dos direitos ou pelo menos de dignidade destas pessoas? Tomás Morus esboça um sentido de dever ao referir o “próprio interesse dos bobos”, a responsabilidade, indulgência e cuidados bastantes; sublinhando, por duas vezes, o quão é vergonhoso maltratar e insultar estas pessoas.

Mais próximo de nós, na chamada era das instituições, que se inicia no final do século XVIII e se prolonga até meados do século XX, ainda estão muito arreigadas as atitudes negativas para com as pessoas com deficiência, consideradas elemento perturbador e antissocial que convinha ocultar. O século XIX ficou particularmente conhecido pela proliferação de instituições e asilos, autênticos depósitos para crianças que ficavam escondidas e esquecidas. Os estudos, métodos, tratamentos e instituições deste período fazem referência à população deficiente como «atrasado mental» (Pinel), «crianças idiotas» (Esquirol, Seguin)<sup>211</sup>, anormal, «imbecil».

---

<sup>210</sup> MORUS, Tomás, *A Utopia* (tradução de José Marinho), Lisboa, Guimarães Editores, 2005, p. 122.

<sup>211</sup> Cf. BAUTISTA, op. cit., pp. 22-25.

As grandes mudanças ocorrem a partir do século XX, com várias etapas, da segregação à inclusão, cada qual com uma linguagem própria na identificação da pessoa com deficiência. Com a implementação da escolaridade obrigatória (ensino básico), verifica-se que muitos alunos, especialmente os com deficiência, manifestam dificuldade em acompanhar os seus pares. Considerados mais fracos ou atrasados são retirados da escola regular para frequentarem as escolas especiais, organizadas em função de etiologias: “cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, etc.”<sup>212</sup> Neste contexto, a deficiência era vista como doença e a criança deficiente como um ser débil que necessitava ser protegido das crianças ditas normais. O desenvolvimento da psicologia e o modelo de diagnóstico, mais preocupado em diagnosticar e classificar do que fomentar a educação destas crianças concorreu para a sua segregação.

Um passo importante para a desinstitucionalização destas crianças ocorre na Dinamarca (1959), com a rejeição deste tipo de escola por parte das associações de pais. Na década de 60, Nirje desenvolve o conceito de normalização<sup>213</sup> – as pessoas com deficiência mental deverão ter uma vida tão normal quanto possível. A defesa destas pessoas é fundamentada nos DH, cujo primeiro instrumento internacional específico para a condição de deficiência foi a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais* (1971).<sup>214</sup> Esta declaração “tendo presente a necessidade de ajudar as pessoas com deficiência mental a desenvolver as suas potencialidades nas mais variadas áreas de atividade e de promover a sua integração, tanto quanto possível, na vida normal”<sup>215</sup>, na esteira da prática da normalização da pessoa com deficiência, parece não reconhecer a plenitude da pessoa. Assim, no seu primeiro ponto afirma que “a pessoa deficiente mental tem, na máxima medida possível, os mesmos direitos que os demais seres humanos”<sup>216</sup>, ou seja, não lhe são garantidos todos os direitos mas apenas os da máxima medida possível. Estes incluem, ao longo dos sete pontos que a declaração contém, essencialmente o direito a cuidados e proteção. Na nossa perspetiva, há uma falha grave

---

<sup>212</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>213</sup> Bengt Nirje.

<sup>214</sup> Nem a DUDH, nem os dois Pactos se referem de modo explícito à condição de deficiência, com exceção do *Convénio Internacional Relativo aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais*, que na 3ª parte, artigo 12.º, 1.º afirma que “Os Estados partes reconhecem o direito que toda a pessoa tem a gozar do melhor estado de saúde física e mental que seja capaz de atingir.” Esta referência à saúde mental, já é sinal, ainda que não se aborde a questão da deficiência.

<sup>215</sup> *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais*, Preâmbulo, em <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientesmentais.pdf>

<sup>216</sup> Ibidem, Ponto 1.

nesta *Declaração* – a omissão da dignidade humana da pessoa com deficiência, apenas referida no preâmbulo, assim como uma contradição com o artigo 2.º da DUDH – “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.”<sup>217</sup>

Embora a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais* seja o primeiro instrumento específico relativo à deficiência, a referência à condição já vem explícita na *Declaração dos Direitos da Criança* (1959).<sup>218</sup> O Princípio 10.º desta declaração proclama também, que “a criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza”<sup>219</sup>, sem que haja alusão específica à questão da deficiência.

Na década de 70 defende-se a integração, aproximando os dois sistemas de ensino, o regular e o especial, sendo as crianças com deficiência designadas de «diferentes» por oposição às ditas «normais».

A *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (1975) é bastante mais abrangente do que a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais* (1971), não só pela consagração de mais direitos – “as pessoas deficientes gozarão todos os direitos consagrados na presente Declaração. Estes direitos serão concedidos a todas as pessoas deficientes sem exceção alguma, qualquer que seja, e sem qualquer distinção ou discriminação com base na raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem nacional ou social, condição económica, nascimento ou qualquer outra situação que se aplique, quer à própria pessoa deficiente, quer à sua família”, mas essencialmente porque restitui à pessoa com deficiência a sua dignidade – “as pessoas deficientes têm o inerente direito ao respeito da sua dignidade humana. As pessoas deficientes, independentemente da origem, natureza e gravidade das suas incapacidades e deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade, o que implica, primeiro que tudo, o direito a gozar uma vida digna, tão normal e plena quanto possível.”<sup>220</sup>

---

<sup>217</sup> *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

<sup>218</sup> Princípio 5.º- A criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição

<sup>219</sup> ONU, *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, 1975.

<sup>220</sup> *Ibidem*, Ponto 3.

É precisamente na *Convenção sobre as Pessoa com Deficiência* que se reafirma a dignidade humana da pessoa com deficiência – “O objeto da presente Convenção é promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.”<sup>221</sup> Outros aspetos muito importantes desta Convenção são os níveis de participação, informação e responsabilidade atribuídos à pessoa com deficiência bem como a preocupação inclusiva e da não discriminação. Sobre este último aspeto, o Artigo 2.º (Definições) é bem explícito – «Discriminação com base na deficiência» designa qualquer distinção, exclusão ou restrição com base na deficiência que tenha como objetivo ou efeito impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade com os outros, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político, económico, social, cultural, civil ou de qualquer outra natureza. Inclui todas as formas de discriminação, incluindo a negação de adaptações razoáveis.”<sup>222</sup>

As alterações no modo como se designam as pessoas com deficiência decorrem da luta destas pessoas, das suas famílias e de técnicos ligados à área da deficiência, pela conquista dos seus direitos. A linguagem é um veículo muito importante para a inclusão, traduzindo conceitos e preconceitos, e pode ser sentida como ofensiva. Porém, “o modo de falar preferido pelas pessoas com deficiência pode ser confuso, porque grupos e indivíduos têm preferências diferentes.”<sup>223</sup> Os casos das pessoas cegas e dos Surdos constituem uma particularidade na forma como preferem ser identificadas; os primeiros fazem parte das exceções aceitáveis, os segundos por razões culturais.

Na comunidade Surda, Emmanuelle Laborit,<sup>224</sup> a primeira atriz surda a receber o prémio Molière em França (1993), recusa ser considerada deficiente. No seu livro *O Grito da Gaivota* afirma – “Para mim, a língua gestual corresponde à voz, os meus olhos são os meus ouvidos. Sinceramente, não me falta nada. É a sociedade que me torna deficiente, que me torna dependente daqueles que ouvem.”<sup>225</sup>

Neste contexto, percebemos que o conceito de pessoa com deficiência, fora do modelo médico e da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e*

---

<sup>221</sup> *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006, Artigo 1.º - Objeto.

<sup>222</sup> *Ibidem*, Artigo 2.º.

<sup>223</sup> SMITH, Deborah, op. cit., p.43.

<sup>224</sup> Atriz Surda profunda, recebeu o prémio revelação pelo seu papel na peça de teatro *Filhos de um Deus Menor*.

<sup>225</sup> LABORIT, Emmanuelle, *O grito da Gaivota*, Lisboa, Caminho, 2003, p. 127.

*Saúde* (CIF)<sup>226</sup> onde se avalia grau e natureza de funcionalidade/incapacidade, não é um conceito universal nem absoluto; “as definições de deficiência divergem em razão das diferenças entre atitudes, crenças, orientação áreas de estudo e cultura.”<sup>227</sup> Sasaki também afirma que “jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.”<sup>228</sup> Na *Convenção sobre as Pessoa com Deficiência* (2006) encontramos um modo amplo de balizar o conceito “reconhecendo que este está em evolução e a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas.”<sup>229</sup> Ou seja, a limitação não se centra na pessoa mas nas barreiras que podem acentuar ou atenuar a deficiência. Reforçando esta perspectiva, a *Convenção* operacionaliza o conceito no Artigo 1.º – “as pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros.” Esta *Convenção* constitui uma evolução relativamente ao conceito expresso na *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (1975), cuja tónica se concentra na limitação da pessoa: “A expressão «pessoa deficiente» designa qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência, congénita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais.”<sup>230</sup>

---

<sup>226</sup> *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, Organização Mundial da Saúde, 2004. Como a CIF é uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde, também é utilizada por sectores, tais como, seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral e alterações ambientais. Por estes motivos foi aceite como uma das classificações sociais das Nações Unidas, sendo mencionada e estando incorporada nas Normas Padronizadas para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades. Assim, a CIF constitui um instrumento apropriado para o desenvolvimento de legislação internacional sobre os direitos humanos bem como de legislação a nível nacional.

<sup>227</sup> SMITH, op. cit., p.29.

<sup>228</sup> SASSAKI, Romeu Kazumi, “Como chamar as pessoas que têm deficiência”, *Vida Independente: história, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*, São Paulo, RNR, 2003, p.12-16. (em [https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod\\_folder/content/0/Como\\_chamar\\_as\\_pessoas\\_que\\_tem\\_deficiencia.pdf?forcedownload=1](https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod_folder/content/0/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf?forcedownload=1))

<sup>229</sup> Preâmbulo, alínea e).

<sup>230</sup> Ponto 1.

Ao longo do século XX, podemos encontrar na linguagem corrente e em documentos oficiais, como por exemplo, legislação, relatórios ou artigos de imprensa a referência generalizada a estas pessoas como «inválidos», «incapacitado ou incapaz», «indivíduo com capacidade residual», «defeituoso», «deficiente», «excepcionais». A DUDH ainda desconhece a palavra «deficiência», já que à época o conceito era diferente, e por isso refere-se apenas a «invalidez».<sup>231</sup>

Nas últimas décadas tem havido um particular esforço, a nível oficial e internacional, para a construção de novos conceitos e paradigmas, no sentido de restituir à pessoa com deficiência a dignidade que lhe foi subtraída durante séculos. Olhando cronologicamente os instrumentos<sup>232</sup> relativos a esta matéria, verifica-se que a generalidade dos documentos internacionais, tratados, declarações e convenções, ligados aos direitos humanos utiliza as palavras «pessoa» e «deficiência», com ligeiras cambiantes. A *Declaração de Salamanca*, mais especificamente na área da educação introduz o conceito de «necessidades educativas especiais»<sup>233</sup> se bem que este conceito não se circunscreva à deficiência. Este esforço de mudança tem-se traduzido em conquistas pelas pessoas com deficiência. Por exemplo, a *Declaração de Montreal*<sup>234</sup> resulta da presença e participação ativa de pessoas com deficiência que elaboraram e aprovaram a Declaração, assumem voz de forma explícita – “Nós Pessoas com deficiências intelectuais e outras deficiências”, o que representa uma grande conquista,

---

<sup>231</sup> Artigo 25.º 1 (...); tem direito à segurança, no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice, e noutros casos de perda dos seus meios de subsistência (...)

<sup>232</sup> Elencamos os documentos e respetiva referência às pessoas com deficiência:

**1971** *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais* – “pessoas com deficiência mental”; A pessoa deficiente mental”;

**1975** *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* – “pessoa deficiente”;

**1989** *Convenção sobre os Direitos da Criança* – “A criança mental e fisicamente deficiente” Princípio 5.º);

**1990** *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* – pessoas portadoras de deficiências (Artigo 3);

**1993** *Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* – pessoas com deficiência;

**1994** *Declaração de Salamanca* – crianças e jovens com necessidades educativas especiais;

**2004** *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual* – Nós Pessoas com deficiências intelectuais e outras deficiências (familiares, representantes de pessoas com deficiências intelectuais, especialistas do campo das deficiências intelectuais, (...), ativistas de direitos, legisladores (...) reunidos na Conferência;

**2006** *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* – “pessoas com deficiência”;

**2007** *Tratado de Lisboa* – (disposições de aplicação geral é inserido o artigo 5.º – Na definição e execução das suas políticas e ações, a União tem por objetivo combater a discriminação em razão do sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual.)

**2010** *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020* – pessoas com deficiência embora logo na introdução, seja utilizada a expressão “portador de uma deficiência” .

<sup>233</sup> Cf. <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>

<sup>234</sup> *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual*, Canadá, outubro de 2004.

reconhecimento e afirmação de identidade. A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* adota a designação «pessoa com deficiência» e é, por excelência, a consagração de todos os direitos e de uma cidadania plena e ativa – “O objeto da presente *Convenção* é promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.”<sup>235</sup> O *Tratado de Lisboa*, nas disposições de aplicação geral, insere no Artigo 5.º B que “na definição e execução das suas políticas e ações, a União tem por objetivo combater a discriminação em razão do sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou orientação sexual.” Até este tratado, todos os documentos recordam os fundamentos dos direitos e liberdades fundamentais inerentes à pessoa humana, especificam as circunstâncias que não podem constituir formas de discriminação, incluindo agora também a deficiência.

É mais do que um dado adquirido o esforço, à escala global, para o reconhecimento da dignidade humana da pessoa com deficiência e dos seus direitos fundamentais. Já há um caminho construído, mas ainda muito por trilhar, mesmo nos lugares onde supostamente são reconhecidos os direitos destas pessoas, pelo que a ONU, em parceria com os governos de todo o mundo, necessita de um esforço hercúleo não só na emanação de princípios como nos mecanismos de observância do cumprimento dos mesmos. Reflexo da mudança é a tomada de consciência dos seus direitos por parte das pessoas com deficiência, como comprova o Relatório *Pessoas com Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2019* – “Neste complexo cenário que caracteriza o período pós-CDPD<sup>236</sup> em Portugal, marcado por avanços, estagnação e, em alguns casos até, retrocessos, um dado, no entanto, assinala definitivamente uma nova era — o crescimento exponencial das queixas por discriminação, que passaram de 41 em 2009, para 835 queixas em 2018. Este aumento tão expressivo do número de queixas por práticas discriminatórias, que traduz uma maior consciência por parte das pessoas com deficiência e da sua rede relativamente aos seus direitos e aos mecanismos legais ao seu dispor para os fazer valer, constitui um sinal indelével do novo tempo, e um fator decisivo para impulsionar as, ainda necessárias, mudanças futuras.”<sup>237</sup>

---

<sup>235</sup> Artigo 1.º.

<sup>236</sup> *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.

<sup>237</sup> Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2019, p. 10.

## 2.4. Em torno do conceito de inclusão – da vulnerabilidade à alteridade

Rodrigues refere que “o termo inclusão está muitas vezes associado aos alunos com condições de deficiência e esquece-se que o processo de inclusão é um processo que é transversal a cada comunidade: todos têm a dupla identidade de serem incluídos e de incluir os outros, isto é, de serem ao mesmo tempo agentes e sujeitos de inclusão.”<sup>238</sup> Mas incluir o outro é mais do que o mero cumprimento de uma diretiva, princípio ou legislação. Incluir o outro é reconhecer no outro, que não eu, a minha própria humanidade, e como refere Savater, “ter consciência da minha humanidade consiste em dar-me conta de que, apesar todas as diferenças extremamente reais entre os indivíduos, eu estou de certo modo também *dentro* de cada um dos meus semelhantes.”<sup>239</sup> O Papa Francisco, em *Fratelli Tutti*,<sup>240</sup> faz grande apelo à inclusão do outro, assente evidentemente em valores cristãos, como caminho para a paz, para a felicidade dos povos, para a realização de toda a pessoa e a valorização da dignidade humana; valores humanistas amplamente partilhados pelos direitos humanos. Olhar o outro na sua diferença não se circunscreve ao reconhecimento de que somos todos diferentes, é sobretudo atender às suas circunstâncias e necessidades, adotar a sua posição ou ponto de vista, respeitar e promover a sua inclusão. No caso das pessoas com deficiência, a diferença tem sido, e ainda é, comumente vista como uma diferença maior do que a tida entre pares, não raras vezes imbuída de preconceitos e pré-juízos que culminam em prejuízo dessas pessoas, dada a sua vulnerabilidade. De um modo geral, as pessoas com deficiência são vistas como vulneráveis, mas na verdade a vulnerabilidade é uma condição comum a toda a humanidade, e estende-se a todo o vivente. Patrão Neves explica o conceito a partir do étimo da palavra, ligado a ferida e define vulnerabilidade como a “susceptibilidade de se ser ferido”<sup>241</sup> ao que se contrapõe o dever moral de proteger e salvaguardar as pessoas, principalmente as que se encontram mais vulneráveis. Inerente à condição da pessoa

---

<sup>238</sup>RODRIGUES, David, *Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Profedições, Lda/ Jornal a Página, 2016, p. 199.

<sup>239</sup> SAVATER, Fernando, *Ética para um Jovem*, Lisboa, Dom Quixote, 2005, p.108.

<sup>240</sup> Papa Francisco, *Carta Encíclica Fratelli Tutti – Sobre a fraternidade e a amizade social*, Apelação (Loures), Paulus Editora, 2020.

<sup>241</sup> Cf. PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Sentidos da Vulnerabilidade: característica, condição, princípio” (Conferência proferida no IV Encontro Luso-Brasileiro de Bioética, realizado em São Paulo, 2006), *Revista Brasileira de Bioética*, Salvador, V. 2 N° 02, 2006, p. 158.

humana, a vulnerabilidade encontra-se ligada à bioética e é descrita no *Relatório de Belmont* (1978) que não só identifica um conjunto de pessoas que abusadamente foram alvo de experimentação humana, nomeadamente presos, sem-abrigo, órfãos, pessoas institucionalizadas, das quais as com deficiência, os judeus, durante a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, entre outros, como estabelece limites para a salvaguarda de direitos e da dignidade humana no que respeita à experimentação humana (médica e científica). Segundo o *Relatório Belmont*, a proteção das pessoas vulneráveis<sup>242</sup> deve ser feita de acordo com princípios éticos; “a qualificação de pessoas e populações como vulneráveis impõe a obrigatoriedade ética da sua defesa e proteção, para que não sejam “feridas”, maltratadas, abusadas”<sup>243</sup>. Neste sentido, o dever de proteção da vulnerabilidade foi sendo sucessivamente reafirmado, nomeadamente na *Declaração de Barcelona* (1998) e na *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos*.<sup>244</sup>

Patrão Neves refere que o conceito de vulnerabilidade é trazido para a filosofia por Lévinas e Ricoeur na década de 70 do séc. XX, ligado à subjetividade, como interdependência na relação com o outro. “A vulnerabilidade entra, assim, no vocabulário filosófico, como realidade constitutiva do homem, como condição universal da humanidade, e como indissoluvelmente ligada à responsabilidade.”<sup>245</sup> Sendo o homem naturalmente vulnerável, aliás como qualquer vivente, surge aliado ao conceito de vulnerabilidade a responsabilidade e dever de proteção da existência. O conceito de vulnerabilidade começou por definir-se no âmbito da bioética como característica e condição e está ligado de modo intrínseco a princípios éticos, impelindo a um modo de agir. Relativamente à proteção da vulnerabilidade, Patrão Neves refere que o relatório Belmont “vai ainda mais longe na afirmação de que a proteção dos vulneráveis deverá ser assegurada pelo cumprimento dos seus três “princípios éticos básicos”: o respeito pelas pessoas (na exigência de reconhecimento da autonomia dos indivíduos em geral e de proteção daqueles que possuem uma autonomia diminuída); deste decorrendo a

---

<sup>242</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>243</sup> *Ibidem*, p.159.

<sup>244</sup> UNESCO, *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos* 2005, (Artigo 8º) Respeito pela vulnerabilidade humana e integridade pessoal - Na aplicação e no avanço dos conhecimentos científicos, da prática médica e das tecnologias que lhes estão associadas, deve ser tomada em consideração a vulnerabilidade humana. Os indivíduos e grupos particularmente vulneráveis devem ser protegidos, e deve ser respeitada a integridade pessoal dos indivíduos em causa, em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_por), acedido em 03-06-2021.

PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Sentidos da Vulnerabilidade: característica, condição, princípio”, (Conferência proferida no IV Encontro Luso-Brasileiro de Bioética, realizado em São Paulo, 2006), *Revista Brasileira de Bioética*, Salvador, V. 2 N° 02, 2006, p.164.

<sup>245</sup> *Ibidem*.

necessidade do “consentimento informado” (o qual inclui a obrigatoriedade de informação, compreensão e voluntariedade), a beneficência (na exigência de não fazer o mal, maximizar os possíveis benefícios e minimizar possíveis prejuízos), e a justiça (na exigência de “equidade na distribuição”).<sup>246</sup> Embora todo este discurso se aplique à bioética, parece-nos que o mesmo poderá ser plasmado para o campo da educação, principalmente dos mais vulneráveis. É que se por um lado a educação surge como modelo proposto pelo Estado, que tem o poder e, logo, o dever de agir na proteção e salvaguarda destas pessoas, estes três princípios éticos também deverão ser observados na escolha de respostas educativas, envolvendo não só os encarregados de educação na tomada de decisão mas também os próprios alunos, de acordo com a sua capacidade de autonomia cujo princípio ético se define não só no reconhecimento do direito à escolha e decisão de acordo com as crenças e valores pessoais, como na criação de condições que promovam a capacidade de decidir e agir autonomamente.<sup>247</sup> Patrão Neves refere que “o princípio da vulnerabilidade excede a lógica preponderante da reivindicação dos direitos que assistem às pessoas e anuncia a lógica da solicitude dos deveres que a todos competem, visando a complementaridade entre uma consolidada ética dos direitos, firmada na liberdade do indivíduo e desenvolvida pelo reforço da autonomia, e uma urgente ética dos deveres, firmada na responsabilidade do outro e desenvolvida pelo reforço da solidariedade.”<sup>248</sup>

A proteção da vulnerabilidade como princípio ético pressupõe a consciência do outro, neste caso de outro ser humano, a si semelhante. “Reconhecer alguém como semelhante implica acima de tudo a possibilidade de compreendermos a outra pessoa *a partir de dentro*, de adotarmos por um momento o seu ponto de vista.”<sup>249</sup> Esta é uma posição difícil num mundo que impõe modelos, paradigmas e se rege frequentemente por estereótipos, até porque “as sociedades igualitárias, quer dizer, democráticas, são muito pouco caridosas para com os que fogem à regra (...).”<sup>250</sup> Ampliar a consciência dos direitos das pessoas, a valorização e respeito pelas diferenças, nomeadamente a questão da deficiência, pode esbater a vulnerabilidade das pessoas com essa condição ao mesmo tempo que apela ao dever ético da proteção dessa mesma vulnerabilidade. Da percepção

---

<sup>246</sup> PATRÃO NEVES, M., “Sentidos da Vulnerabilidade: característica, condição, princípio” (Conferência proferida no IV Encontro Luso-Brasileiro de Bioética, realizado em São Paulo, 2006), *Revista Brasileira de Bioética, Salvador*, V. 2 N° 02, 2006, p. 160.

<sup>247</sup> Cf. *Ibidem*, p. 159.

<sup>248</sup> *Ibidem*, p. 171.

<sup>249</sup> SAVATER, Fernando, *op. cit.*, p.108.

<sup>250</sup> *Ibidem*, p.129.

do outro como diferente ao respeito pela diferença do outro sem anular o eu, com tolerância e sem impor nenhum altruísmo, nem mesmo fazer-lhe aquilo que eu gostaria que me fizessem, pois pode não ser essa a sua opção, obriga a um modo de agir ético e consciente, para o qual contribuem não só os direitos humanos como um verdadeiro sentido de dever.

Percecionar o outro e as suas circunstâncias e respeitar essa esfera de modo consciente coloca-nos não só numa dinâmica de busca de equilíbrio permanentemente como na dimensão ética de alteridade.

Patrão Neves refere que “não obstante o ancestral uso comum da noção de «alteridade», o seu sentido específico é extraordinariamente recente, formulando-se apenas na segunda metade do século XX; sendo “de natureza intrínseca e essencialmente ética, isto é, que a sua própria afirmação implica um modo particular de agir, que a sua assunção encerra uma orientação precisa para a ação”<sup>251</sup>. Este sentido de alteridade só ganha uma nova dimensão quando o plano antropológico se cruza com o ético, quando a reflexão do homem sobre o homem deixa de estar centrada no eu para ver o outro como outro ser humano, sem se perder de si, numa interação e relação em função das circunstâncias, da necessidade de resposta, vulnerabilidades, direitos e deveres de ambos. Neste sentido, existe uma relação de reciprocidade na construção das duas identidades – a do eu e a do outro. Porém, e como é referido, a subordinação quer do outro ao eu, quer do eu ao outro não estabelece uma relação ética; pelo que se revela importante “não perder a identidade do eu no reconhecimento da do outro para que, entre ambos, se estabeleça um relacionamento simétrico, que a antropologia fundamenta e a ética realiza.”<sup>252</sup>

Durante muito tempo, o sentido de alteridade para com a pessoa com deficiência esteve fora deste âmbito ético. Este outro, considerado tão diferente, foi tido à margem, sem o devido reconhecimento da sua humanidade, dignidade e direitos; segregado, excluído e ocultado da sociedade, recebendo, quando muito, cuidados do tipo assistencialista, porém sem uma interação e resposta adequada à sua condição de maior vulnerabilidade, às suas necessidades, potencialidades ou apelos.

Constituindo a maior minoria do mundo,<sup>253</sup> a pessoa com deficiência não teve voz até muito perto de nós no tempo, sujeitando-se não ao que foi o seu superior interesse,

---

<sup>251</sup> PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Alteridade e deveres fundamentais: uma abordagem ética”, *Revista Direitos Fundamentais e Alteridade*, Salvador, V. I N° 01, jul-dez 2017, p. 70.

<sup>252</sup> *Ibidem*, p.78.

<sup>253</sup> Nações Unidas, <https://news.un.org/pt/tags/maior-minoria>

mas à resposta social, política, cultural e altruisticamente instituída. Habermas refere que o problema das “minorias inatas” surge quando, mesmo em sociedade democráticas, a cultura da maioria que detém o poder, “impinge às minorias a sua forma de vida negando assim aos cidadãos de origem cultural diversa uma efetiva igualdade de direitos”.<sup>254</sup>

Na esteira de Hans Jonas, Patrão Neves refere que “a enunciação de direitos de uns incumbe os deveres do outro” apresentando-se a alterlogia como uma “nova coerência do nosso pensamento e sobretudo da nossa ação, fundamentada e estruturada a partir da afirmação da presença originária, constante e indelével do outro, e ainda integrada e constituinte do eu”, sendo que “este postulado comporta dois requisitos fundamentais a ter presente: o descentramento do eu na sua relação com o outro e o respeito pelo outro na sua afirmação de si”<sup>255</sup>. Assim, a alterlogia assenta na consciência de que a relação, coexistência e interação entre o eu e o outro só pode ser de reciprocidade, afirmando-se como intermédia, mediadora e harmonizadora<sup>256</sup> entre as duas vias da alteridade – o altruísmo e o hedonismo. A primeira, de “enraizamento intemporal e transcultural, encontrando-se na maior parte das confissões religiosas e sendo comumente descrito como altruísmo; trata-se de um despojamento do eu numa dádiva generosa ao outro, que frequentemente se exerce num esquecimento ou mesmo anulação de si perante o outro e por vezes resulta também numa substituição do outro pelo eu.”<sup>257</sup> A segunda, o hedonismo, “ganhou expressão preponderante apenas na contemporaneidade, na esteira de uma filosofia liberal dos direitos e, sobretudo, da sua radicalização”<sup>258</sup>, valoriza em primeiro lugar “os direitos do ser humano, a autonomia e a privacidade individuais, abdicando-se mesmo de tomar iniciativas em prol do outro, potencialmente interpretadas como ingerência na vida de cada um na ausência de uma manifestação de vontade explícita deste. Cada indivíduo fica assim livre para traçar e percorrer o seu próprio caminho, ou seja, o que mais lhe convém para a sua realização pessoal; mas fá-lo-á, todavia, sozinho, entregue a si mesmo e fechado em si próprio, numa lógica da ação egocentrada em que a partilha da relação é substituída pela indiferença da tolerância e a reciprocidade ética é reduzida à permissão jurídica.”<sup>259</sup> O Papa Francisco refere-se a este tipo de alteridade, que designa de individualismo, como um caminho que não promove

---

<sup>254</sup> Cf. HABERMAS, Jürgen, “A inclusão com sensibilidade para as diferenças”, em *A Inclusão do outro, Estudos de teoria política*, São Paulo, Brasil, Edições Loyola, 2002, p. 164.

<sup>255</sup> PATRÃO NEVES, op. cit., p.78

<sup>256</sup> Cf. *Ibidem*, p. 83.

<sup>257</sup> *Ibidem*, p. 81.

<sup>258</sup> *Ibidem*, p.82.

<sup>259</sup> *Ibidem*.

mais liberdade, igualdade ou fraternidade, afirmando que “a mera soma dos interesses individuais não é capaz de gerar um mundo melhor para a Humanidade.”<sup>260</sup> Refere também que “a pessoa humana, com os seus direitos inalienáveis, está naturalmente aberta a criar vínculos. Habita nela, radicalmente o apelo a transcender-se a si no encontro com os outros.”<sup>261</sup> Porém, e relativamente aos direitos, adverte para um eventual equivocado conceito de direitos humanos, na medida em que pode promover um individualismo exacerbado “que separa a pessoa humana de todo o contexto social e antropológico, quase como uma “mónada” (*monás*) cada vez mais insensível [...] Na realidade, se o direito de cada um não está harmoniosamente ordenado para o bem maior, acaba por conceber-se sem limitações e, por conseguinte, tornar-se fonte de conflito e violência.”<sup>262</sup> Patrão Neves corrobora esta perspetiva ao afirmar que na atualidade as relações humanas são “preponderantemente estruturadas pelos direitos que assistem a cada um e pelos respetivos deveres que lhes competem (...) e que o estabelecimento de direitos, não obstante o muito significativo contributo para a simetria das relações humanas, tem também contribuído para o individualismo que, egocêntrico, não raramente se torna autoritário, prepotente e mesmo agressivo.”<sup>263</sup>

Promotora de uma alteridade de compromisso com a reciprocidade entre o eu e o outro, a alterlogia é apresentada como “verdadeiramente provocadora e revolucionária” pela dupla inversão na relação entre direitos e deveres: a “primordialidade dos deveres em relação aos direitos “e o “estabelecimento de uma proporcionalidade indireta entre deveres e direitos”<sup>264</sup>. No que respeita à primordialidade dos deveres sobre os direitos, está subjacente uma lógica “estruturada pelas respostas que sou capaz de dar aos apelos do outro, pelas obrigações ou responsabilidades que me competem na relação com o outro”<sup>265</sup>, assumindo-se esses deveres como direitos do outro. Quanto à proporcionalidade indireta entre deveres e direitos, esta “traduz-se pela afirmação de que quem tem mais direitos tem menos deveres e quem tem mais deveres tem menos direitos.”<sup>266</sup> Referido ainda que “os deveres incumbem na justa proporção dos poderes de que se usufrui e os direitos assistem na justa proporção das carências de que se sofre.

---

<sup>260</sup> Papa Francisco, *Carta Encíclica Fratelli Tutti – Sobre a fraternidade e a amizade social*, Apelação (Loures), Paulus Editora, 2020, p. 71 (cap. III, Pensar e gerar um mundo aberto, ponto 105).

<sup>261</sup> *Ibidem*, p. 74. (111).

<sup>262</sup> *Ibidem*, p. 75. (111).

<sup>263</sup> PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Alteridade e deveres fundamentais: uma abordagem ética”, *Revista Direitos Fundamentais e Alteridade*, Salvador, V. I N° 01, jul-dez 2017, pp. 83-84.

<sup>264</sup> *Ibidem*, p. 84

<sup>265</sup> *Ibidem*, p.85.

<sup>266</sup> *Ibidem*.

Assim, os mais frágeis, vulneráveis, desfavorecidos possuem mais direitos do que os mais fortes, dominantes e favorecidos; e, por sua vez, estes que mais podem têm mais deveres dos que os que menos podem (quem mais pode, mais deve). E esta justa medida ou proporcionalidade direta entre poderes e deveres, carências e direitos, determina a proporcionalidade indireta entre deveres. Só assim, também, se contribuirá para que os deveres sejam exercidos e os direitos sejam cumpridos.”<sup>267</sup>

O cumprimento de direitos e o exercício de deveres constituem um caminho para a inclusão, palavra e conceito surgido no fim século XX e que ganhou força e expressão no discurso político, e no espaço escola “para designar algo novo, uma evolução, uma alternativa à integração. David Rodrigues refere que “a palavra inclusão apareceu para assinalar outra visão, surgiu com a ideia que não é só o indivíduo que tem de procurar e se integrar na sociedade/ comunidade/ escola, mas que estas estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de aproximar do indivíduo. Não é pois correto colocar todo o ónus na atuação do indivíduo, dado que a inclusão é um processo iterativo, e assim sendo, tem de ser avaliado em duas dimensões: o que é que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que é que o “lugar da inclusão” faz para o incluir.”<sup>268</sup> Sendo a inclusão uma nova conceção de ação, um novo modo de agir num compromisso de reciprocidade entre incluir o outro e querer-se incluído; na busca do equilíbrio no exercício de deveres e direitos, poderemos arriscar-nos a dizer que a inclusão é uma espécie de nova alteridade, ou melhor alterlogia, relativamente aos alunos com maior vulnerabilidade – deficiência, necessidades especiais, risco de exclusão social (já que o próprio conceito de inclusão se estende neste momento a todos os alunos e não apenas a determinados grupos). A escola, na justa proporção dos poderes que detém, deve ser a primeira a exercer o dever de suprimir carências, proteger vulnerabilidade e proporcionar todos os direitos com vista à plena inclusão de todos.

Patrão Neves defende que “idealmente, se todos cumprissem os seus deveres, a limite, talvez nem precisássemos de direitos”<sup>269</sup> e que uma nova ordem pode vir a ser instaurada começando a mudança em cada um de nós. Ora a escola é, por excelência, o melhor lugar para instaurar uma nova ordem; por um lado porque “um projeto educativo

---

<sup>267</sup> Ibidem.

<sup>268</sup> RODRIGUES, David, *Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Profedições, Lda/ Jornal a Página, 2016, p. 29.

<sup>269</sup> PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Alteridade e deveres fundamentais: uma abordagem ética”, *Revista Direitos Fundamentais e Alteridade*, Salvador, V. I N° 01, jul-dez 2017, p. 85.

é a escolha de um futuro, a que não os podemos negar (...),<sup>270</sup> e por outro porque, “sempre, em qualquer tempo, em qualquer espaço, a educação – como desenvolvimento da pessoa ou aquisição de saberes – promove um modo de agir (como um modo de pensar), que reflete e condiciona, que fundamenta e justifica, um modo de ser, numa intrincada relação de natureza indelevelmente moral. Educar é moralizar, isto é fazer ser segundo um projeto, um ideal, uma norma..., fazer crescer dentro de um sistema de valores.”<sup>271</sup> A inclusão é hoje, mais do que nunca, um valor a implementar e a defender, e não apenas em contexto escolar, já que é transversal, direito humano emergente e objetivo na Agenda 2030. A inclusão é uma poderosa via para combater a discriminação, e tal como “só a ética resgata o outro ao eu”<sup>272</sup>, a inclusão resgata o outro da discriminação. Como refere Habermas, a discriminação só pode ser abolida por meio de uma inclusão que tenha suficiente sensibilidade para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específicas.<sup>273</sup> O problema das “minorias inatas “que pode surgir em todas as sociedades pluralistas, agudiza-se nas sociedades multiculturais. Mas quando estas estão organizadas como Estados democráticos de direito, apresentam-se, todavia, diversos caminhos para se chegar a uma inclusão “com sensibilidade para as diferenças”: (...) acima de tudo a concessão de autonomia cultural, os direitos grupais específicos, as políticas de equiparação e outros arranjos que levem a uma proteção das minorias.”<sup>274</sup>

Poderemos um dia alcançar este desiderato, afinal o progresso faz-se de utopias, e a inclusão também. Porém, e no que respeita à pessoa com deficiência, é longa a história de exclusão, e ainda muito recente a reivindicação e conquista de direitos, tempo ainda insuficiente para que o tecido social revele um absoluto sentido de dever e de proteção da vulnerabilidade, que sendo de todos nós se acentua na pessoa com deficiência. Porém, o caminho está traçado, reivindicado pelos próprios que conquistaram um espaço para a sua voz e o devido reconhecimento e afirmação dos seus direitos. A inclusão é uma realidade que se vai construindo, como dever de todos nós, que como pessoas que esperam e acreditam, acreditamos e esperamos que a Inclusão seja tão natural como qualquer outro

---

<sup>270</sup> PATRÃO NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David, “Todo o projeto educativo é uma opção moral” em PATRÃO NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David (Coord.), *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, p. 12.

<sup>271</sup> Ibidem, pp. 9-10.

<sup>272</sup> PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Alteridade e deveres fundamentais: uma abordagem ética”, *Revista Direitos Fundamentais e Alteridade*, Salvador, V. I N° 01, jul-dez 2017, p. 80.

<sup>273</sup> HABERMAS, Jurgen, “A inclusão com sensibilidade para as diferenças”, em *A inclusão do outro*, Estudos de teoria política, São Paulo, Brasil, Edições Loyola, 2002, p. 164-167 disponível em <https://vdocuments.site/habermas-a-inclusao-do-outropdf.html>, acedido em 17-06-2020.

<sup>274</sup> Ibidem, p.166.

direito humano que nos assiste, logo que nascemos, pelo simples facto de sermos humanos.

Apenas uma última questão – a deficiência, ao longo dos séculos, e ainda hoje é tida, e vista, como algo que atinge o outro que, na maioria dos casos, assim já nasceu, esquecendo-nos que a deficiência pode surgir, em qualquer um de nós, em qualquer idade, – muito provavelmente, sentiremos essa maior vulnerabilidade na etapa final das nossas vidas. Então, a questão da deficiência não é uma questão dos outros, é uma questão de todos nós.

## Capítulo III

### Epopéia de uma trilogia: direitos humanos, educação e inclusão

#### 3.1. Educação e inclusão: de Nova Atenas à ilha de Morus

Mesmo conhecendo o pensamento e as circunstâncias históricas, e apesar da longa distância no tempo, não deixa de nos chocar a prática de abandono de crianças com deficiência na Grécia Antiga. O facto é que os fundamentos dessa prática, baseada num modelo de homem perfeito, influenciaram, durante séculos, o modo como as pessoas com deficiência foram humilhadas, excluídas e aniquiladas. Igualmente perturbante, se não mais ainda, e mais próximo de nós, as atrocidades da II Guerra Mundial perpetradas sobre pessoas com deficiência em nome de uma pseudociência que as usou como um fim. Hoje, é absolutamente inaceitável, e improvável, a ocorrência de tais práticas nas sociedades (ocidentais) contemporâneas, desde logo pelo reconhecimento da dignidade humana destas pessoas e pela proteção jurídica de que beneficiam ao nível das mais altas instâncias internacionais. Mais do que nunca, e fruto de uma consciência cívica, ética, do discurso político e práticas sociais para as quais muito contribuíram, e contribuem, os DH, podemos constatar presentemente um diferente respeito pela pessoa com deficiência, o reconhecimento da sua dignidade humana, maior reconhecimento dos seus direitos e valor, maior aceitação, discriminação positiva nas políticas e práticas, descentração da deficiência para a pessoa, ainda que não de modo universal; e o inverso também ainda se verifique, o que torna premente e permanente a necessidade de um trabalho de sensibilização e desconstrução de preconceitos junto da sociedade em geral, das comunidades educativas e das instituições relativamente a estas pessoas. A tónica inclusiva, que hoje transcende a pessoas com deficiência, mas de que foi ela o mote, concorreu fortemente para mudanças objetivamente observáveis nas últimas três décadas, principalmente depois de *Salamanca* (1994) e da *Convenção sobre a Pessoa com Deficiência* (2006). Certamente, essas mudanças começaram pelo sistema educativo – há muito que é sabido ser a educação o lugar ideal para mudar o mundo – “sempre, em qualquer tempo, em qualquer espaço, a educação – como desenvolvimento da pessoa, aquisição de saberes – promove um modo de agir (como um modo de pensar), que reflete

e condiciona, que fundamenta e justifica um modo de ser, numa relação de natureza indelevelmente moral. Educar é moralizar, isto é, fazer ser segundo um projeto, um ideal, uma norma... fazer crescer dentro de um sistema de valores”<sup>275</sup> que, mais do que nunca, promove os direitos humanos e, conseqüentemente, o respeito pelas diferenças, valoriza a diversidade e privilegia, acima de tudo, a inclusão, para todos, como valor de proa. As mudanças propostas, reclamadas e plasmadas em declarações, tratados e convenções de direitos vêm carregadas de sonhos e esperança, pois afinal, “sempre que um homem sonha o mundo pula e avança.”<sup>276</sup> Porém, também sabemos que as mudanças carecem de tempo, também são uma aprendizagem, e como outra qualquer, sujeita a processos de assimilação e acomodação, assim como expostas a inúmeras barreiras como fatores socioeconómicos, políticos, culturais, geracionais, mentalidade, descrédito e resistência à mudança, preconceito, inercia, desesperança. Temos consciência das mudanças operadas e ocorridas nas últimas décadas. Sem ceticismos nem romantismos, acreditando na rota, pois “pelo sonho é que vamos”,<sup>277</sup> percecionámos o muito feito e o outro tanto por fazer.

Há uma década, aquando do primeiro registo desta dissertação, a inclusão anunciava-se como arauto de grande mudança no sistema educativo, operando as respostas por que tanto ansiavam os alunos, pais e professores. É que à saída da escola, de repente, desapareciam as oportunidades com que sonhou ao longo de doze anos, o tempo de escolaridade obrigatória, numa dificuldade de repostas adequadas ou de emprego protegido para este alunos, com necessidade educativas especiais, que quisessem integrar o mercado de trabalho. Mesmo as oportunidades de emprego protegido ficaram ainda mais diminutas com o contexto sociopolítico e económico pelo que o país passou, ainda que a legislação ditasse um plano individual de transição para a vida no fim da escolaridade como forma de aquisição de competências, oportunidade de formação e inserção no mercado de trabalho para os alunos com deficiência que não atingissem as competências para prosseguir estudos superiores. Após a sinalização, normalmente indissociável do luto porque passam estes pais, os apoios da intervenção precoce, as medidas possíveis durante a escolaridade obrigatória, as mudanças de paradigma, chegados aos 18 anos, e portanto à maioridade, estes alunos são devolvidos à responsabilidade das suas famílias, e à sua sorte, quase como num ato de “alta traição”,

---

<sup>275</sup> PATRÃO NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David, “Todo o projeto educativo é uma opção moral”, *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, pp.10-11.

<sup>276</sup> GEDEÃO, António, “Pedra Filosofal”, *Poesia completas (1956-1967)*, Lisboa, Portugália Editora, 1978, p.35.

<sup>277</sup> GAMA, Sebastião.

(não de pessoas contra o Estado, mas do Estado contra pessoas), por lhes ser subtraída a esperança, depois de promessas, possibilidades, direitos, atingindo principalmente os alunos de meios e famílias particularmente mais vulneráveis, em todos os sentidos. É que à saída da escola há pela frente toda uma vida a ser vivida, que merece e se quer plena, digna e feliz, como proclamam, para todos, os direitos humanos.

Porque a educação é um pilar fundamental na vida de qualquer ser humano, como caminho para ser, e porque o Estado promove, simultaneamente o direito de educação e o direito à educação, importa saber como esse mesmo Estado trata as crianças com deficiência no seu sistema educativo. Assim, questionamos: com que traços a escola de hoje garante educação, inclusão e direitos humanos da pessoa com deficiência? (Sabemos que a diretiva atual vai no sentido de não categorizar). Estaremos mais próximos de Atenas ou de Utopia? Hoje, não abandonamos desafortadamente, mas será a ausência de resposta, quando é possível responder, uma forma subtil de abandono? Não responder às necessidades de todos os alunos, principalmente dos com deficiência, não ir ao encontro das suas potencialidades, não criar caminhos nem derrubar barreiras afigura-se uma afronta à sua dignidade e aos seus mais elementares direitos. Um bem, certamente não será. Segundo José Ribeiro Dias, os traços da educação em Utopia não se definem tanto pela transmissão de conhecimentos, mas “pela criação de condições para o desenvolvimento das capacidades do homem”, sendo que “o problema essencial da educação não é o da verdade e do erro mas o do bem e do mal”.<sup>278</sup> A discussão em torno da verdade é um caminho desde sempre percorrido pela filosofia, assim como o do bem. A filosofia dos DH procura a verdade e o bem para a humanidade. Assim, não será descabido de todo afirmar que a Utopia de Thomas Morus no que respeita à educação se consubstancia na construção de uma escola inclusiva e na inclusão.

Para que possamos olhar mais concretamente para o panorama da educação inclusiva e da resposta educativa aos alunos com deficiência, abstraídos de uma perceção empírica e subjetiva, consultamos os *Relatórios do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos*, em Portugal, publicados a partir de 2014<sup>279</sup>. Estes permitem traçar o panorama dos direitos humanos e deficiência em Portugal na última década, se bem que possam não refletir a realidade do todo nacional, nomeadamente da Região Autónoma do Açores, onde os dados são escassos. De referir que, apesar de os relatórios registarem

---

<sup>278</sup> DIAS, José Ribeiro, *Educação e Utopia*, Lusografe, Braga, 1996, p. 17.

<sup>279</sup> A partir de 2014, o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos publicou relatório anualmente sobre Direitos Humanos em Portugal (2014/ 2015/2016/2017/2018 /2019 e 2020).

informação sobre diversas áreas, iremos abordar, maioritariamente, a área da educação. O primeiro relatório, intitulado *Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal Relatório Holístico 2014* começa por identificar a legislação em vigor, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de janeiro e as dificuldades sentidas: “Persistem contudo grandes lacunas entre a teoria e a implementação no terreno do DL3/2008 sobre Educação Inclusiva. Quando em 2008 as escolas especiais começaram a ser encerradas e as crianças com deficiência foram colocadas em escolas regulares, os recursos alocados para apoiar a sua inclusão foram (e permanecem) insuficientes. Grande parte dos professores não detinha formação adequada, e as tecnologias de suporte ao ensino e outros materiais para apoiar as atividades educativas eram insuficientes. Como resultado, muitas crianças com deficiência colocadas em escolas regulares enfrentam discriminação”<sup>280</sup>. No mesmo relatório, e com referência à posição de Luís Miranda Correia, que sempre defendeu a necessidade de resposta para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, extrapolando o foco na deficiência, regista-se que “outra pesquisa constatou que o número de alunos com direito a educação especial tem vindo a diminuir desde 2008 (ano da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008). O estudo argumenta que a nova política inclusiva é, na verdade, excludente para muitas crianças, uma vez que focaliza os apoios apenas em crianças com necessidades permanentes (recorrendo à CIF para determinar as suas necessidades), e cria novas formas de segregação, concentrando os recursos e apoios nas chamadas escolas de referência, deixando a maioria das escolas regulares sem níveis adequados de apoios para promover a inclusão”<sup>281</sup>. Regista também o relatório que de acordo com a legislação que regula o acesso ao ensino superior, é reservada, em cada ano, uma quota (2% das vagas) para alunos com deficiência física e sensorial, sendo que os apoios prestados – espaço, mobilidade e materiais – dependem de instituição para instituição, havendo universidades que os disponibilizam enquanto outras não<sup>282</sup>, dando ainda nota de que “as universidades não estão sujeitas a leis específicas de não-discriminação em relação à deficiência”, mas que a Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto, evoca o princípio da não discriminação.<sup>283</sup>

---

<sup>280</sup> Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, *Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal Relatório Holístico 2014*, p. 69.

<sup>281</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>282</sup> Cf. *Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal Relatório Holístico 2014*, p. 64-65.

<sup>283</sup> Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Artigo 6.º Princípio da não discriminação 1 — A pessoa não pode ser discriminada, direta ou indiretamente, por ação ou omissão, com base na deficiência. 2 — A pessoa com deficiência deve

O relatório de 2015, que envolveu pessoas com deficiência e as suas organizações representativas na recolha de dados, aponta uma série de obstáculos<sup>284</sup>, uma taxa de abandono escolar mais elevada entre estudantes com deficiência do que entre os demais alunos e um “*gap* entre o discurso e as práticas, resultante da falta de recursos materiais e humanos que inviabilizam a implementação da política de educação inclusiva, compromete as perspetivas profissionais dos alunos com deficiência, levando muitos deles a regressar às instituições de apoio social, uma vez concluído o seu percurso de escolaridade obrigatória.”<sup>285</sup> Entre as muitas recomendações (recursos, orçamento, equipamentos, legislação, formação) destacamos a necessidade de “Sensibilizar e informar os pais e comunidade escolar para a temática da deficiência; Introduzir conteúdos de direitos humanos e deficiência nos programas curriculares dos alunos no ensino primário e secundário.”<sup>286</sup>

Em 2016, o relatório<sup>287</sup> apresentado ao *Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência* justifica que “para evitar a segregação educacional, o Estado Português introduziu, em 2008, nova legislação sobre Educação Inclusiva<sup>288</sup> (...) que promoveu a inclusão de praticamente todos os alunos com deficiência em escolas regulares. Porém, a implementação desta lei tem sido dificultada por falta de recursos humanos e materiais (...) ficando assim comprometida uma educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes com deficiência.”<sup>289</sup> Regista também que “ não está legislada especificamente a proibição de não discriminação de crianças com deficiência nos infantários e creches”; e que sendo as crianças e jovens com deficiência particularmente vulneráveis à segregação e discriminação pelos seus pares, (...) “apesar de Portugal ter ratificado a *Convenção sobre os Direitos da Criança* e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, em termos práticos a implementação de muitos dos princípios e dos

---

beneficiar de medidas de ação positiva com o objetivo de garantir o exercício dos seus direitos e deveres corrigindo uma situação factual de desigualdade que persista na vida social.

<sup>284</sup> Insuficiência, quantitativa e qualitativa, de recursos humanos e materiais para promoção da escola inclusiva; Critérios de elegibilidade mais restritivos (acesso a apoio); Novas formas de segregação das crianças com deficiência, pela concentração de recurso nas escolas de referência e falta destes nas regulares; Fraco estímulo da escola à participação das famílias e ausência de legislação que permita às crianças e jovens participar e/ou contestar decisões feitas em relação à sua própria educação; Ausência de legislação sobre adaptações razoáveis e serviços de apoio para alunos com deficiência no ensino superior - Cf. *Relatório Paralelo sobre a Monitorização dos Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal 2015*.

<sup>285</sup> Cf. *Relatório Holístico 2015*, p.31.

<sup>286</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>287</sup> (Relatório) *Implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal*, Submissão ao Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência das respostas à Lista de Questões sobre Portugal pelo Observatório de Deficiência e Direitos Humanos, Janeiro de 2016.

<sup>288</sup> Decreto-lei 3/2008, de 7 janeiro, alterado pela Lei 21/2008, de 12 de maio.

<sup>289</sup> *Implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal*, pp. 9-10.

direitos reconhecidos nestas convenções, no que respeita à inclusão, à participação e à não-discriminação de crianças e jovens com deficiência, tem sido problemático e não se têm tomado as medidas necessárias para resolver estas questões.”<sup>290</sup>

Do relatório *Pessoas com Deficiência em Portugal Indicadores de Direitos Humanos 2017* destacamos “que Portugal tem dado alguns passos importantes para a concretização do paradigma da escola inclusiva no decurso da escolaridade obrigatória. A entrada em vigor do DL n.º 3/2008, permitiu que 99% do total de estudantes com deficiência fossem integrados no ensino regular (...), 86% dos quais em estabelecimentos da rede pública (DGEEC, 2017).”<sup>291</sup> Consideramos também relevante “a tendência para um aumento progressivo do número de estudantes com necessidades educativas especiais a frequentar o 3.º ciclo e o ensino secundário (...), que se poderá explicar, por um lado, por quase dez anos de implementação desta legislação e, por outro, pelo prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, medida que começou a ser implementada no ano letivo 2012/2013.”<sup>292</sup>

O relatório *Pessoas com Deficiência em Portugal Indicadores de Direitos Humanos 2018* regista, entre 2016/17 e 2017/18, o maior aumento de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário, e em 2017/18, via contingente especial para estudantes com deficiências físicas ou sensoriais, o ingresso no ensino superior de mais 28% de alunos relativamente ao ano letivo anterior. O relatório dá ainda nota de que “apenas cerca de metade das instituições de ensino superior preveem adaptações e recursos de apoio a estudantes com deficiência” (acessibilidades regulamentos específicos, websites acessíveis, serviços de apoio).

Os relatórios *Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2019 e 2020*, têm como principal nota a mudança legislativa, o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o novo regime jurídico da educação inclusiva. Este decreto “reforça, entre outros aspetos, a participação dos pais ou encarregados de educação na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, podendo participar na elaboração e na

---

<sup>290</sup> Cf. Relatório, pp. 9-10.

<sup>291</sup> *Pessoas com Deficiência em Portugal Indicadores de Direitos Humanos 2017*, Observatório de Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2017, p.22.

<sup>292</sup> *Ibidem*, p.23.

avaliação do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, ou solicitar a revisão dos mesmos.”<sup>293</sup>

Por sua vez, o relatório 2020 contém um apêndice – Dossier Especial Deficiência e Covid-19 em Portugal<sup>294</sup> cujo objetivo foi avaliar os impactos da pandemia no acesso à educação, em dois momentos: confinamento e modalidade ensino à distância (Estudo 1, desconfinamento e modalidades de ensino presencial, *online* ou misto (Estudo 2). Segundo o relatório, os inquiridos classificaram as modalidades de ensino disponibilizadas aos alunos com deficiência como nada ou pouco adequadas, em ambos os estudos. No ensino superior, o primeiro momento foi avaliado como nada ou pouco adequado relativamente ao acompanhamento feito a estudantes com deficiência, enquanto o Estudo 2 regista como adequado ou bastante adequado o acompanhamento feito pelas instituições de ensino superior a estudantes com deficiência. O relatório regista ainda a insatisfação relacionada com o encerramento das escolas e a modalidade de ensino à distância disponibilizada, sendo referido que “a telescola e o ensino à distância não têm em conta os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Não tem conteúdos adaptados”, sugerindo-se que “o Ministério da Educação deveria dar apoios concretos e fazer regime de exceção para estes meninos, assim como faz com os filhos dos profissionais de saúde”, de modo a que pudessem continuar a beneficiar dos apoios e terapias.<sup>295</sup>

Os dados recolhidos pelo Observatório de Deficiência e Direitos Humanos permitem traçar o panorama da educação inclusiva, na última década, em Portugal, registando-se por um lado um esforço ao nível da cultura, políticas e práticas para sua a implementação, nomeadamente através de legislação, e por outro a discrepância sentida entre o preconizado e a implementação dos modelos, quer por falta de recursos, humanos e materiais, quer pela reestruturação de espaços e acessibilidades, passando pela questão da formação, tanto a inicial de professores como a específica, relativamente às necessidades educativas especiais, quer pelos serviços e estruturas de apoio. No que respeita a números, genericamente, entre 2010/11 e 2017/18, regista-se, do pré-escolar ao

---

<sup>293</sup> *Dossier Especial Deficiência e Covid-19 em Portugal Resultados de Um Estudo Realizado com Pessoas com Deficiência e Cuidadores*, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, dezembro 2020.

<sup>294</sup> “Face à crise pandémica provocada pelo novo coronavírus (Covid-19), o Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH) procurou perceber, como, em Portugal, esta situação estaria a ser experienciada pelas pessoas com deficiência e respetivas famílias. Para o efeito foram realizados dois estudos (...) Estudo 1 – “Deficiência e Covid-19 – Fase de confinamento”, (...) e Estudo 2 – “Deficiência e Covid-19 – Fase de desconfinamento (...)”

<sup>295</sup> Cf. *Relatório 2020*.

ensino secundário, um crescente número de crianças e jovens com deficiência no ensino regular público<sup>296</sup>, bem como um crescente número de alunos com deficiência a frequentar o ensino superior, sem que porém se tenham alterado substancialmente os serviços de apoio a estes estudantes. Não resultará este facto de terem surgido, neste período, mais pessoas com deficiência, mas da razão da sinalização destas pessoas e da sua inclusão nas escolas regulares, até por que as ditas escolas de educação especial já foram encerradas. Outro dado registado – a taxa de abandono precoce escolar, embora em decréscimo, tende a ser maior entre os alunos com deficiência do que entre os demais; e aqui deveria ser levantada a questão de saber por que razão ocorre. É também entre as pessoas com deficiência que o desemprego, a exclusão social e o risco de pobreza é mais acentuado, relativamente às pessoas sem deficiência, e de alguma forma deve estar ligado à formação. Parece-nos existir aqui um enorme hiato, já que se fala em escolaridade obrigatória, num acesso crescente de alunos ao ensino superior; mas não nos alunos que terminam a escolaridade cumprindo doze anos de escolaridade com que certificados ou qualificações? Parece ser uma não questão nestes relatórios, mas a qual sentimos e percebemos no terreno, nas escolas com que lidamos. A formação dos jovens com deficiência – seja através dos Programas de Despiste e Orientação Vocacional ou até mesmo das escolas profissionais, que ao contrário do ensino regular e até do ensino superior ainda tem preconceito e dificuldade em integrar estes alunos, não disponibiliza nem possibilita uma oferta formativa apelativa e diversificada para estes mesmos alunos. Na maioria das vezes, têm de se circunscrever à oferta formativa possível da escola que frequentam, violando-se aqui o princípio da igualdade de oportunidades, já que os seus anseios não encontram o eco que lhes é devido. É que “a excelência na educação não pode andar dissociada da igualdade de oportunidade a que todos os alunos têm direito.”<sup>297</sup>

Não podemos ainda deixar de referir, ao falar de igualdade de oportunidades, do fosso que se instalou com a crise pandémica, o encerramento de escolas e o ensino à distância, agravando a já muitas diferenças e vulnerabilidades de toda a ordem, nomeadamente aquela que aqui focamos, a das pessoas com deficiência, como refere a auditoria do Tribunal de Contas ao ensino à distância, que “permitiu identificar vários riscos associados ao ensino à distância, como o risco de desigualdade, risco de falta de assiduidade — até pela inexistência de indicadores para medir o abandono escolar (...)

---

<sup>296</sup> Observatório de Deficiência e Direitos Humanos, *Relatório 2019*.

<sup>297</sup> CORREIA, Luís Miranda, “Uma Escola para Todos: atitudes dos Professores perante a Inclusão” em *Inclusão*, n.º 1, Revista de Educação Especial, IEC, Universidade do Minho, 2000, p. 15.

São os alunos mais novos, a finalizar ciclos escolares e com necessidades especiais que correm mais risco”<sup>298</sup>, considerando ainda tardia a intervenção do Ministério da Educação na resolução de falta de meios digitais por parte de um significativo número de alunos.

Só por si, esta falta de meios técnicos (computador, internet, ...) constitui uma enorme barreira à inclusão, ao que acresce, a quem teve acesso a meios digitais, a não adequação do ensino para estes alunos, quer ainda pela privação da presença humana e de intervenção especializada. Outra questão ainda, e que se afigura como violação de outro direito humano que não se cumpre – o direito à formação ao longo da vida, pois muitas destas pessoas necessitam, ao longo de toda a sua vida, de uma forma de manutenção de capacidades e competências, muitas vezes funcionais, trabalhadas durante a escolaridade, e que não sendo mantidas regredirão.

Chegados a este ponto, continuamos a questionar se a escola e a inclusão que esta promove se aproxima de Atenas, tendo-se tão-somente protelado o abandono, ou se por outro lado aproxima-se de *Utopia*? E aqui encontraremos a utopia da educação inclusiva que se sonha e a utopia do inalcançável. Quer estejamos mais próximo de um ou outro polo, não faltam razões para se ver um copo meio cheio ou meio vazio, mas quando se fala de direitos humanos, dignidade e inclusão, nenhum deles se quer pela metade.

### **3.2. Educação inclusiva, escola responsiva – garantias para a pluralidade e para a equidade**

Presentemente, não só há uma sensibilização, consciência, e responsabilidade coletiva diferente para com a pessoa com deficiência, desde logo pelo reconhecimento da dignidade humana inerente a todos os membros da família humana, como o próprio Estado tem a obrigação de promover a proteção, pela sinalização e intervenção – saúde e educação, adequada às necessidades de cada um, concorrendo a escola como meio privilegiado para promover a sua inclusão. De que forma a escola é responsiva, ou seja, responde de forma rápida e adequada à pluralidade dos seus alunos, e promove uma educação inclusiva com equidade?

---

<sup>298</sup>Jornal Expresso, em <https://expresso.pt/sociedade/2021-07-21-Computadores-so-chegaram-as-escolas-ao-fim-de-quase-um-ano-de-pandemia.-A-auditoria-do-Tribunal-de-Contas-ao-ensino-a-distancia-aef69325?fbclid=IwAR3436VnKGGZKK6m-wG4v5YxlfKa-hiLve2yQofJd68lZj3lQ2DSxZ02RkY>

Mais do que nunca, há uma conjugar de sinergias para que «uma escola de qualidade para todos, e com todos, independentemente das diferenças», sejam elas de que natureza for – como se não fôssemos, desde sempre, todos diferentes – se materialize. Não apenas uma escola aberta a todos, como aconteceu com a integração e primórdios da inclusão, mas que a todos responda, sem excluir ninguém. A educação inclusiva afirma-se cada vez mais como direito de todos, onde se valoriza as diferenças, a diversidade e pluralidade, permitindo aos alunos encontrar na escola as respostas adequadas às suas necessidades, potencialidades e expectativas. Não se pretende que a inclusão seja apenas uma proposta, ela já é uma realidade para milhares de crianças, alunos e pessoas que durante muito tempo estiveram absolutamente excluídas das instituições de ensino, quer por deficiência, quer por exclusão social ou outra. A inclusão na educação pretende ir mais longe, porque não se dirige a um grupo, aos mais vulneráveis, nem tampouco aos alunos com deficiência; ela é transversal, contém um sentido de pertença, é lugar de direito à participação de todos. Será isso uma utopia? Muitos dos direitos e liberdades fundamentais hoje tidos como garantidos já foram, em algum tempo, uma utopia. Uma utopia que vai progredindo, pois tanto os direitos humanos como a educação estão sempre inacabados, não só porque, infelizmente, ainda não têm alcance universal, mas também porque sobre as suas bases há sempre a possibilidade de ir mais além, fazer mais e melhor. Quanto à educação, é “uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim, guie toda a humana espécie a seu destino.”<sup>299</sup> Assim tem sido também com os DH, em sucessivas gerações de direitos, alargando a abrangência, com especial cuidado com as periferias e maiores vulnerabilidades, de forma a conter, em absoluto, todos.

Sendo a educação “um direito universal, a sua efetiva realização torna-se uma obrigação de todos os que têm responsabilidades neste domínio.”<sup>300</sup> É ao mais alto nível, desde a DUDH que o direito à educação se vem constituindo, cada vez mais como direito de todos, sem exceção. A materialização da educação inclusiva, inscrita no direito universal à educação, passa, necessariamente, pelo respeito dos princípios emanados pela

---

<sup>299</sup> KANT, Immanuel, *Sobre a Pedagogia*, tradução de Francisco Fontanella, Piracicaba, Editora Unimep, 2.ª edição, 1999, em <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/sobre-a-pedagogia.pdf>, acedido em 16-10-2020.

<sup>300</sup> GRÁCIO, Anabela, “Para uma ética do sucesso escolar”, em PATRÃO NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David (Coord.), *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, pp. 117-139.

ONU assentes na DUDH (1948), bem como na *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), na *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino* (1960), na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), nas *Regras Gerais Sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* (1993), na *Declaração de Salamanca* (1994), na *Declaração do Milénio* (2000), na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006). Para a sua materialização concorrem também as recomendações da UNESCO, bem como as *Orientações para a Inclusão – Garantindo o acesso à educação para todos*, a resolução *Transformar o nosso Mundo: Agenda 2030 para um Desenvolvimento Sustentável, a Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, cuja última edição se projeta para 2021-2030, obrigando os Estados Parte à observância dos princípios e direitos ratificados, configurados em deveres do estado.

Portugal, que tem sido referido em relatórios internacionais relativamente à educação inclusiva, reforça a implementação deste modelo através do Decreto-Lei n.º 54<sup>301</sup> que expressa uma prioridade política na educação inclusiva como uma escola que proclama a equidade e uma educação de qualidade para todos e com todos. Enquanto paradigma, a inclusão “visa responder à diversidade de necessidades dos alunos”, às suas potencialidades e expectativas garantindo não só a qualidade da oferta educativa e formativa pensada para todos mas “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades”<sup>302</sup>, promovendo um maior nível de coesão social.

No nosso país, a educação "está organizada de acordo com os princípios democráticos consagrados na *Constituição da República* (...) esses mesmos princípios foram a base da Lei da Educação, que define os objetivos, estruturas e modos de organização educacionais”<sup>303</sup>, inscritos na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/86. A par desta e dentro desta, o regime educativo especial, agora absorvido pela educação inclusiva, constitui uma resposta específica de educação especial, que tem como suporte legislativo o Decreto-Lei n.º 54/2018 que veio substituir o revogado Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este havia estabelecido um quadro restrito de critérios de elegibilidade para o atendimento das necessidades educativas especiais (deficiência),

---

<sup>301</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: 1.ª série, N.º 129 (2018). O Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, Art.º 1.º. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

<sup>302</sup> Ibidem.

<sup>303</sup> Eurydice, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_en)

identificando e classificando de acordo com a CIF<sup>304</sup> para intervir. E, se por um lado concentrou recursos para uma resposta mais assertiva junto dos alunos com deficiência de maior severidade, por outro legitimou a exclusão de uma grande parte de alunos ao direito de resposta às suas necessidades, sucesso e inclusão, que não o deixaram de ter ser por serem menos severas. O atual decreto-lei em vigor, ampliando largamente o conceito de inclusão para todos os alunos, entre os quais também se encontram os com deficiência, aposta numa visão de diversidade, pluralidade e multiculturalidade, entendendo a deficiência como apenas mais uma diferença entre as muitas que nos distinguem a todos. Deixa, assim, de haver a necessidade de categorizar para intervir, apostando-se na resposta educativa de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um, numa intervenção multidisciplinar e multinível, onde todos os professores são responsáveis pela inclusão de todos os alunos, sendo aqui necessário reforçar que a inclusão não se constitui por nenhuma forma de intervenção, apoio específico ou beneficiação de medidas. Há, portanto, que diferenciar entre respostas educativas e pedagógicas específicas para fazer face a necessidades e dificuldades – as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão como “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.<sup>305</sup>

Como «princípios orientadores»<sup>306</sup> para a educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 apresenta os seguintes:

- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

---

<sup>304</sup> Organização Mundial da Saúde, *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, 2004.

<sup>305</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Art.º 1.º, ponto 1.

<sup>306</sup> *Ibidem*, Art.º 3.º.

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Como paradigma, os princípios orientadores afiguram-se como um caminho perfeito para uma escola inclusiva e responsiva, porém não isento de obstáculos relativamente à pluralidade e equidade, desde logo por uma questão reiteradamente registada nos relatórios do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos – a falta de recursos humanos para responder, cabal e atempadamente, às necessidades de todos os alunos, se bem que neste novo paradigma estejam envolvidos todos os docentes na inclusão e promoção do sucesso educativo. Não obstante, continuar a ser fundamental a intervenção especializada dos docentes de educação especial e o seu contributo na sensibilização das comunidades educativas relativamente à inclusão. Apontamos aqui apenas um dos grandes obstáculos – a falta de recursos – podendo ficar comprometido o princípio de equidade, por não ser exequível a “garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento”.<sup>307</sup>

Relativamente às «medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão», o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece que estas têm como finalidade “a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na

---

<sup>307</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018, Art.º 4.º, Princípios orientadores, d).

frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (...); tendo em conta os recursos e serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos (...); a sua implementação ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.”<sup>308</sup> Esta mesma legislação prevê formas de monitorização das aprendizagens, da implementação e avaliação das medidas através da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, concorrendo assim para a observância do processo e maior garantia da escola como responsiva, inclusiva e promotora da equidade, que se quer em todas as modalidades e percursos formativos.

A inclusão apresenta-se assim como valor transversal, e “deve ser encarada como um processo que perpassa todo o sistema educativo, e que se dirige e responde à diversidade de todos os alunos”<sup>309</sup>. Sem dúvida, um enorme desafio que se coloca à educação, com a previsibilidade da resistência com que se depara qualquer mudança e ao preconceito ainda instalado, se atendermos ao último *Relatório do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos* que regista, com base nos dados do Eurobarómetro sobre Discriminação na União Europeia, realizado em 2019, que “58% dos portugueses e das portuguesas consideram que no nosso país é “comum” ou “bastante comum” a ocorrência de situações de discriminação com base na deficiência”<sup>310</sup>. Neste contexto, a inclusão afigura-se por um lado uma árdua tarefa e por outro uma urgência face a situações de vulnerabilidade ou exclusão. Considerando-se a inclusão um processo, que nunca estará concluído, é antes um caminho que se faz andando, bem como a construção da escola inclusiva, que começou a aprender a responder aos alunos com deficiência quando estes começaram a frequentar a escola regular. Inicialmente estes alunos não chegavam ao 2.º e 3.º CEB nem ao secundário. Hoje, felizmente, já chegam ao ensino superior, procurando cada instituição, de acordo com as suas circunstâncias, responder o melhor possível das suas possibilidades. Parece-nos, no entanto, que as escolas de formação profissional, onde

---

<sup>308</sup> Ibidem, Art.º 6.º.

<sup>309</sup> RODRIGUES, David, “Dimensões éticas da educação inclusiva”, em PATRÃO-NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David, (Coord.), *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, pp. 159-177.

<sup>310</sup> *Pessoas com Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2020*, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2020.

se deve apostar fortemente para que estes alunos possam ser integrados no mercado de trabalho, nomeadamente no emprego protegido, necessitam assimilar o valor desta diferença e promover uma verdadeira inclusão para todos.

### 3.3. Inclusão como direito humano emergente

Se há palavras que marcam a nossa época uma delas é «inclusão», conceito que tem vindo a ganhar expressão e dimensão nos discursos político, social e educacional, e à qual se associa fortemente o sentimento de pertença. Uma palavra em ascensão, cujo significado, pela dinâmica reconhecida das línguas, adquiriu uma nova significação. De origem no latim – *inclusionē* «encerramento»<sup>311</sup> significa “ato ou efeito de incluir”; mas o termo apresenta uma maior contextualização, e para além de [“ato ou efeito de incluir-(se), introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo (...)]; indica a seguinte para o contexto da educação – “política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais.”<sup>312</sup> Inicialmente mais direcionada para os alunos com deficiência, a inclusão hoje estende-se a toda e qualquer criança e ou jovem, com maior preocupação por aqueles que pela sua maior vulnerabilidade, nomeadamente económica, social ou outra limitação apresentam risco de exclusão.

No âmbito deste trabalho abordámos essencialmente a inclusão no contexto educativo, embora ela seja transversal. A inclusão tem sido cada vez mais incluída em tratados, declarações, convenções, assumindo-se como direito humano emergente, sendo princípio e objetivo da *Agenda 2030* em diferentes dimensões.<sup>313</sup> É que sem ela não há lugar à igualdade de oportunidades nem à equidade.

---

<sup>311</sup> *Dicionário de Língua Portuguesa*, Porto Editora, 7.ª edição, 1994.

<sup>312</sup> Dicionário Michaelis, dicionário brasileiro da Língua Portuguesa, em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>

<sup>313</sup> Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, género, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição económica ou outra. Objetivo 4 – Educação: Garantir a **educação inclusiva**; Objetivo 8 – Trabalho e digno e crescimento económico: Promover o **crescimento económico inclusivo** (...); Objetivo 9 – Indústria, inovação e infraestruturas: (...) promover a **industrialização inclusiva**

Portugal tem tido nos últimos anos um acérrimo defensor da inclusão como direito humano – David Rodrigues<sup>314</sup>. A sua mais recente colaboração como membro do Conselho Nacional de Educação é a *Recomendação n.º 2/2021 – A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*<sup>315</sup>, valioso instrumento para a materialização da inclusão. Seria muitíssimo interessante explorar este documento, mas por constrangimentos temporais apenas damos nota da sua publicação. Porém, falaremos de inclusão, e apoiar-nos-emos quer em instrumentos internacionais, quer em publicações de David Rodrigues. Quando surgiu a palavra «inclusão» ligada à Educação, Sociologia e Política, esta sugeriu algo novo, uma evolução, uma alternativa à palavra «integração».<sup>316</sup> Segundo este autor, “a palavra «inclusão» apareceu para assinalar outra visão, surgiu com a ideia que não é só o indivíduo que tem de procurar e se integrar na sociedade/ comunidade/ escola mas que as estruturas têm pelo seu lado de se modificar, de se aproximar do indivíduo.”<sup>317</sup> Refere pois tratar-se de um conceito complexo, ligado aos conceitos de equidade e justiça social, e que “os valores da inclusão significam que as sociedades se implicam num processo de participação e justiça social para todos e que remova ativamente os fatores que conduzem à exclusão.”<sup>318</sup> E questiona, pertinentemente, se “não será completamente irrealista pensar que é possível assegurar os direitos humanos sem promover uma sociedade inclusiva?”<sup>319</sup> Efetivamente, não é possível promover a tolerância, o respeito, a amizade entre nações nem a paz se não for posta no terreno uma filosofia e prática inclusiva. A inclusão assume-se, assim, principalmente como valor primordial, já que por si só, como refere, é multiplicadora de direitos.

Tida como direito humano emergente, a inclusão não só consta explicitamente da *Agenda 2030*, como de todos os documentos relacionadas com a educação, desde a *Declaração de Salamanca*, que “reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre

---

<sup>314</sup> Conselho Nacional da Educação, Conselheiros, <https://www.cnedu.pt/pt/organizacao/conselheiros/1036-david-antonio-rodrigues>

<sup>315</sup> Recomendação n.º 2/2021, “A voz das crianças e dos jovens na educação escola”, Conselho Nacional de Educação, *Diário da República* n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14.

<sup>316</sup> Cf. RODRIGUES, David, *Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Profedições, Lda., Jornal a Página da Educação, 2016, p. 29.

<sup>317</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>318</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>319</sup> *Ibidem*, p. 19.

Educação para Todos de 1990”<sup>320</sup> é norteadada pelo princípio da inclusão. Como princípio orientador, esta declaração proclama que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças” sem exceção, estando aqui incluídas “as crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”<sup>321</sup> Como refere Rodrigues, “se o tratamento deve ser igual para todas as crianças, não poderemos privar algumas delas da necessária e essencial interação com os seus pares que está implícito nas práticas inclusivas.”<sup>322</sup>

Sendo a *Declaração Salamanca* promotora da inclusão e do direito à educação para todos, vem salvaguardar situações de maior vulnerabilidade por que passam as crianças de forma permanente ou transitória, sejam elas deficiência ou dificuldades escolares – “muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves”<sup>323</sup> realçando que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças,” pois só assim se concretiza a inclusão – “o mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.”<sup>324</sup> A tónica na ação educativa torna-se tão centrada no desenvolvimento de competência quanto na inclusão, que passa a fazer parte do conceito de educação de qualidade e o meio para desconstruir barreiras de “uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades.”<sup>325</sup>

O documento com orientações da UNESCO para a Inclusão – *Garantindo o acesso à educação para todos* – não só dá nota de que “mais de um bilião de pessoas tem dificuldades resultantes de deficiência mental, física ou sensorial” como constata que

---

<sup>320</sup> UNESCO, *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*: Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, adotado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

<sup>321</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>322</sup> RODRIGUES, David, *Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Profedições, Lda./ Jornal a Página, 2016, p. 13.

<sup>323</sup> UNESCO, *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*: Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, p. 6.

<sup>324</sup> Ibidem.

<sup>325</sup> Ibidem, p. 7.

estas pessoas “ficam limitados por barreiras tanto físicas como sociais que os excluem da sociedade e os impedem de uma participação ativa no desenvolvimento dos seus países.”<sup>326</sup> Deborah Smith recorda-nos, a propósito do papel da intervenção da educação especial com estas pessoas e suas famílias, que não devemos perder de vista “o fato de que estamos refletindo sobre pessoas, que são importantes membros da sociedade”<sup>327</sup>. O documento da UNESCO com orientações para a inclusão refere que “é através da educação e do respeito pelos direitos de todos os indivíduos que pode efetivamente verificar-se uma mudança”<sup>328</sup>. À data, regista o documento que 80% da população com deficiência vivia em países em vias de desenvolvimento e cerca de 140 milhões de crianças não iam à escola, sendo a maioria raparigas e crianças com deficiência, parecendo-nos não avassalador, mas devastador o impacto desta exclusão.

Recentemente, a Comissão Europeia apresentou no Parlamento Europeu<sup>329</sup> a *União da Igualdade: Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030*, que complementando a *Agenda 20-30*, em consonância com os princípios e valores da União Europeia e a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* tem por objetivo “concretizar melhorias significativas em todos os domínios da vida das pessoas com deficiência, dentro e fora da União Europeia”. Visa minorar a discriminação, as desigualdades, promover o exercício pleno de direitos e liberdades fundamentais, em pé de igualdade com as outras pessoas, até 2030, capacitando-as a fim de maximizar a sua independência e participação, garantir-lhes condições de vida dignas<sup>330</sup>. Esta estratégia surge na prossecução da *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*<sup>331</sup> em que instituições europeias e Estados-Membros foram convocados para trabalhar em conjunto na eliminação de barreiras. O reforço dos direitos das pessoas com deficiência a nível mundial promove a sua inclusão como cidadãos do mundo e a inclusão assume-se como direito e valor primordial no combate à discriminação e desigualdades.

---

<sup>326</sup> UNESCO, *Orientações para a Inclusão, Garantindo o Acesso à Educação para Todos*, França, 2005.

<sup>327</sup> SMITH, Deborah, op.cit., p.29.

<sup>328</sup> UNESCO, *Orientações para a Inclusão, Garantindo o Acesso à Educação para Todos*, França, 2005.

<sup>329</sup> COMISSÃO EUROPEIA, *União da Igualdade: Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030*, Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Bruxelas, 3-3-2021.

<sup>330</sup> Cf. Ibidem.

<sup>331</sup> COMISSÃO EUROPEIA, Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*, Bruxelas, 15.11.2010.

Retomando o conceito de inclusão no âmbito a educação, esta afirma-se como eixo fundamental no desenvolvimento das sociedades, no progresso socioeconómico, cultural, e das mentalidades e contribuindo para a democracia, a liberdade e o exercício da cidadania. A UNESCO apresenta-o como “processo de encarar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, culturas e comunidades e de reduzir a exclusão dentro (e provocada) pela educação”<sup>332</sup>. Acrescentaríamos, que não raras vezes, a exclusão (escolar) é preditiva, sendo o mais grave o facto de que a exclusão foi, é, e sempre será uma tragédia para quem a vive.

Rodrigues propõe pensarmos no que seria uma educação que abdica ou menospreza a inclusão. É esta que responde à diversidade inerente a todos os alunos e promove a participação em ambientes diversos e heterogéneos de aprendizagem. Defende ainda que “o facto de uma criança, independentemente da sua condição e deficiência ou qualquer outra condição, ser privada ou restringida na vivência e participação em ambientes diversos implica efeitos indesejados no seu desenvolvimento,”<sup>333</sup> entre os quais refere a construção da identidade e de conhecimentos, pois “construir uma identidade com um conjunto de valores, implica o conhecimento – e a consequente adesão ou rejeição – de forma diferentes de encarar o mundo.”<sup>334</sup> Quanto ao conhecimento, refere que “um ambiente restrito é também um ambiente que restringe as oportunidades de aprender mais e melhor a partir da interação com ambientes ricos e diversos”<sup>335</sup>. Afirma ainda, com particular ênfase que “se as oportunidades de inclusão não forem consumadas, tende-se a aceitar a tese da descontinuidade entre as características das pessoas com e sem deficiência”<sup>336</sup>, induzindo a que existem diferenças intransponíveis entre pessoas com e sem deficiência; porém as diferenças humanas estão dentro de uma mesma escala de valores e não em escalas diferentes. Vista deste modo, a inclusão afigura-se-nos, mais do que um direito humano emergente, um direito humano que urge em ser vigente, porque o direito à igualdade de oportunidade, à justiça e à equidade não se quer com delongas.

Será possível estabelecer uma comparação, se não correlação, entre a inclusão e a alterlogia, pela inversão da lógica de atribuição de direitos, uma vez que a inclusão só se materializa numa relação sincrónica a biunívoca, de quem quer ser incluído e de quem

---

<sup>332</sup> RODRIGUES, David, *Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Profedições, Lda./ Jornal a Página, 2016, p. 15.

<sup>333</sup> Ibidem.

<sup>334</sup> Ibidem.

<sup>335</sup> Ibidem.

<sup>336</sup> Ibidem.

incluir? Não é só o indivíduo que tem de procurar integrar-se na sociedade, reivindicar os seus direitos e exercer o dever de contribuir para a mudança; a comunidade ou escola também têm de se ajustar, e, com sentido de dever, responder às necessidades de cada indivíduo. Há, pois, na inclusão um sentido de dever para todos que supera o sentido de direitos. Rodrigues defende que a inclusão tem uma dimensão individual e outra coletiva, pois deve ser defendida pela própria pessoa – “para isso ela tem de ser apoiada, informada e fortalecida para que ela própria possa advogar a favor dos seus próprios direitos”<sup>337</sup>; e comunitária na medida em que cada um deve ser promotor dos direitos humanos e da inclusão. Fundamental reter, é que a não observância da inclusão compromete todos os direitos, pois que são todos interdependentes. Mas a inclusão não se pode circunscrever apenas a reivindicação e reconhecimento de um direito – é preciso que ela seja exercida e garantida como direito pleno. Aqui entra o papel do Estado ao qual nos sujeitamos pelo contrato social e no qual confiamos como provedor, zelador e garante dos direitos humanos, entre os quais educação e inclusão. Como refere David Rodrigues, “se os Estados não cumprirem com esta sua parte do Contrato Social, se não executarem a parte que se comprometeram, se não forem defendidos os direitos inerentes a todos os seus cidadãos através de estruturas sociais universais dignas e de qualidade, não restará aos direitos humanos senão constituírem uma utopia personalizada e inatingível.”<sup>338</sup> Às vezes, o próprio Estado, que no fundo somos todos nós, sendo o primeiro a aclamar, implementar e exigir, também é o primeiro a infringir, principalmente quando administra automaticamente números em vez de pessoas. Apesar das muitas dificuldades e constrangimentos, não cremos nem queremos que os direitos humanos sejam utopicamente inalcançáveis; “o facto de os direitos humanos assumirem ainda um carácter tão utópico não lhes retira a pertinência.”<sup>339</sup> Mesmo não sendo todos, uma boa parte deles já são uma realidade, ainda que não para todos, nem em toda a parte; ainda que violados, pelo mundo fora e dentro portas, a começar pela própria inclusão. Porém, “a inclusão é um direito humano emergente que, à semelhança de muitos outros direitos emergentes, precisa de ser assegurada como meio para alcançar os outros direitos e como fim em si mesmo de forma a permitir a todos os cidadãos uma vida digna e que valha a pena ser vivida.”<sup>340</sup>

---

<sup>337</sup> RODRIGUES, David, op. cit., p. 18.

<sup>338</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>339</sup> Ibidem, p. 12.

<sup>340</sup> Ibidem, p. 20.

Resta-nos, sem resignação, reconhecer que inclusão é um caminho que se faz caminhando; o direito e a possibilidade de cada pessoa, para além de desenvolver e maximizar as suas potencialidades, mudar o rumo do destino – o seu, dos outros, das comunidades, do mundo. É um mudar de olhar sobre a diferença, que afinal é tudo que temos em comum. A inclusão é aceitação, dever de respeito pelo outro e direito a ser respeitado, reconhecendo em cada um e a todos a sua máxima dignidade. A inclusão, não pretende mudar apenas a escola – microcosmo social; ela pretende semear um futuro de tolerância, solidariedade, fraternidade, paz, igualdade e felicidade. A par da consciência de que qualquer mudança requer tempo e encontra obstáculos, a inclusão necessita que cada um faça o impossível que lhe é possível para que se materialize, ela é uma epopeia que carece, em absoluto, de um final feliz, sem esquecermos que “se queremos mudar o mundo, precisamos ser irrealistas, irracionais e impossíveis, (...) aqueles que defenderam a abolição da escravatura, o sufrágio das mulheres e o casamento entre pessoas do mesmo sexo também foram apelidados de lunáticos, até a História provar que tinham razão.”<sup>341</sup>

---

<sup>341</sup> BREGMAN, Walter, op.cit., p. 231.

## Conclusão

Ao iniciarmos este projeto de dissertação, intitulado *Direitos Humanos, Educação e Inclusão – garantias para a equidade e para a pluralidade?*, perscrutámos os caminhos dos Direitos Humanos, onde se inscreve o direito à educação e à educação inclusiva, que se confronta com mais e maiores desafios, nomeadamente a inclusão plena de todas as crianças e jovens, independentemente das suas diferenças individuais, procurando responder à diversidade e pluralidade. Procurámos entender as orientações emanadas internacionalmente no âmbito da inclusão relativamente às crianças e jovens com deficiência, quais as respostas às necessidades, capacidades e potencialidades de cada um, bem com da pertinência da inclusão como direito humano emergente.

Questionámos se a escola e a inclusão que esta promove se aproxima de Atenas, tendo-se, tão-somente, protelado o abandono, ou se, por outro lado, se aproxima de *Utopia* como escola responsiva, garante da pluralidade e equidade. Averiguamos ainda a pertinência da inclusão como direito humano emergente. Os dados que encontrámos, relativos quer à inclusão/exclusão quer à discriminação convencem-nos de que mais do que um direito humano emergente, a inclusão afigura-se-nos como direito humano urgente em ser vigente. Como referimos, a igualdade de oportunidades e a equidade não se querem com perlongas.

O percurso permitiu-nos perceber o quanto há feito e o quanto ainda há a fazer, mas os processos de mudança carecem de tempo para a sua concretização. Muitos são os instrumentos internacionais, a começar pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e os subsequentes nela fundamentados, que regulamentam e obrigam os Estados Parte à observância de princípios e normas em matéria de direitos humanos, ao mesmo tempo que existem inúmeras dificuldades na sua implementação e exequibilidade. Foi-nos dado a perceber que embora esteja delineada rota, ainda há um longo caminho a percorrer para a plenitude da inclusão que se afirma cada vez mais como um direito humano emergente, mas partilhamos a fé de que “a Educação Inclusiva é uma utopia que podemos tornar mais próxima,”<sup>342</sup> como aliás já foram muitos dos Direitos Humanos de que hoje beneficiamos. E, embora tenhamos consciência do quadro conceptual da

---

<sup>342</sup> RODRIGUES, David, “O paradigma Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível” em *Inclusão*, n.º 1, Revista de Educação Especial, IEC, Universidade do Minho, 2000, p.13.

inclusão – não como evolução da integração dos alunos com deficiência mas, pelo contrário, representando antes “uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional,”<sup>343</sup> enquanto processo, ela propõe-se a responder à diversidade de necessidades, expectativas e potencialidades de todos os alunos, garantindo não só a qualidade da oferta educativa e formativa pensada para todos, mas conduzindo cada qual ao limite das suas potencialidades, ao melhor de si.

Olhar a História, nomeadamente a dos Direitos Humanos, permite-nos verificar o quanto nela há de busca pela inclusão. Atentar nessa história é testemunhar uma epopeia sem epílogo, narrada com a determinação de quem desejou, e deseja, mudar o mundo, repor a liberdade, a igualdade, a equidade sobre os escombros de milénios de barbárie, atentados à dignidade humana, preconceitos, injustiça, desigualdade, exclusão, aniquilação, humilhação e sofrimento perpetrados pelo ser humano sobre outros seres humanos.

É um desafio hercúleo este a que se propõe a universalização dos Direitos Humanos tidos, em grande parte do mundo, como norma ética da conduta humana, apesar das críticas de modelo ocidentalizado e próximo do cristianismo. Porém, e apesar de constantemente invocados por todos e em toda a parte, e da proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* há quase três quartos de século, milhões de pessoas e crianças pelo mundo fora ainda se encontram em situação de grande vulnerabilidade, privados de liberdade e dos mais elementares direitos.

Presentemente, a inclusão é um grande desafio, que não se pode circunscrever apenas ao seu reconhecimento de direito humano emergente – é preciso que ela seja exercida como direito. A inclusão ainda é uma epopeia que carece, em absoluto, de um final feliz, pelo que é dever de todos promover a sua consciencialização e fazer acontecer a mudança; acreditamos sempre que ela é possível.

Afinal toda a luta pela conquista de direitos não tem sido mais do que um processo, ao longo das várias gerações de direitos, para incluir quem ainda não estava incluso, de modo a abranger todos os membros da família humana. Acontece que se foi destinando apenas a determinados grupos – os cidadãos, os homens, e só muito perto de nós, as mulheres, as crianças, as minorias, as diferenças, como se não fossem elas apanágio da família humana. Como afirma Santos Guerra, “a diferença é consubstancial ao ser humano. Somos únicos, irrepetíveis, em constante evolução. Se um centímetro quadrado

---

<sup>343</sup> Ibidem, p.10.

de pele (as impressões digitais) nos torna diferentes de milhares de milhões de indivíduos, o que fará a pele inteira?”<sup>344</sup>

Hoje, os direitos hoje extrapolam o campo antropológico, mas isso já é outra questão. No que respeita a Direitos Humanos, ainda que não todos ao mesmo tempo, ainda que conceptualmente inclusão hoje tenha um sentido diferente, incluir foi sempre o desiderato. Ousaríamos dizer que a inclusão não é absolutamente inédita. Afinal foi sempre esse o desiderato, ainda que constrangido, ainda que não para todos nem todos ao mesmo tempo; ainda que o embrionário conceito de incluir contivesse muitas formas de exclusão; e a inclusão não tivesse o mesmo entendimento que hoje tem.

Um desiderato que caminha a par com a utopia, que nos autentica como humanos, sonhadores, solidários, pessoas. E aí, partimos para outras utopias, porque do mesmo modo que é possível ver metade feito é igualmente possível ver outra metade por fazer, tendo sempre presente que quando se fala de direitos, dignidade e inclusão, nenhum deles se quer pela metade.

Antes de terminar, gostaríamos de registar as palavras de Sabato resgatadas por Miguel Ángel Santos Guerra – “Só os que forem capazes de encarnar a utopia estarão aptos para o decisivo combate, o de recuperar quanto de humanidade já perdemos.”<sup>345</sup>

Abrimos esta dissertação com um poeta e gostaríamos de a concluir com outro, que além de poeta foi professor – Sebastião da Gama. O seu poema «Sonho»<sup>346</sup> configura-se credo e testemunho no projeto humano, seja ele educação, direitos humanos, ser pessoa ou inclusão. Carregados de sonhos, somos uma humanidade em marcha, síncrona e assincronamente por múltiplos caminhos, com diferentes identidades e vulnerabilidades, aprendendo a ser com todos, na riqueza maior que é esta diversidade que simultaneamente nos diferencia e unifica, caminhando na busca de uma utopia da qual somos parte do que queremos ser.

## O Sonho

Pelo Sonho é que vamos,  
comovidos e mudos.

---

<sup>344</sup> SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, *No Coração da Escola*, Porto, ASA Editores, 1.ª edição 1999, p. 200.

<sup>345</sup> *Ibidem*, p. 229.

<sup>346</sup> GAMA, Sebastião, *Pelo Sonho é que Vamos*, Lisboa, Edições Ática, 1953.

Chegamos? Não chegamos?

Haja ou não haja frutos,  
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos,  
Basta a esperança naquilo  
que talvez não teremos.

Basta que a alma demos,  
com a mesma alegria,  
ao que desconhecemos  
e do que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?

– Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

## Referências bibliográficas

### OBRAS

- ARAÚJO, A. e Magalhães, J., (Org.), *História, Educação e Utopia II*, Universidade do Minho, Braga, 1998.
- AVANZINI, Guy, *A Pedagogia do Século XX*, Lisboa, Moraes Editores, 1978, 1.<sup>a</sup> edição.
- BAUTISTA, Rafael (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro, 1997.
- BREGMAN, Rutger, *Utopia para Realistas*, Lisboa, Bertrand Editora, 2019.
- COMENIUS, Iohannis Amos, *Didática Magna*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 127, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>
- CORREIA, Luís Miranda, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora, 1997.
- DIAS, José Ribeiro, *Educação e Utopia*, Lusografe, Braga, 1996.
- HAARSCHER, Guy, *A Filosofia dos Direitos do Homem*, Lisboa, Instituto Piaget, 1997.
- KANT, Immanuel, *A Metafísica dos Costumes*, Tradução, apresentação e notas de José Lamego, Lisboa, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian (3.<sup>a</sup> edição), 2017, (ISBN 978-972-31-1137-8)
- KANT, Immanuel, *Sobre a Pedagogia*, tradução de Francisco Fontanella, Piracicaba, Editora Unimep, 2.<sup>a</sup> edição, 1999, disponível em <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/sobre-a-pedagogia.pdf> .  
Acedido em 16-10-2020.
- KOHAN, Walter, *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*, Belo Horizonte – Brasil, Vestígio, 2019.
- LABORIT, Emanuelle, *O Grito da Gaivota*, Lisboa, Caminho, 2.<sup>o</sup> Edição, 2000.
- LAÍN ENTRALGO, Pedro, *O que é o Homem?* Lisboa, Editorial Notícias, 2002.
- MONTEIRO, A. Reis, *História da Educação, uma Perspetiva, Coleção Teoria e Prática*, Porto, Porto Editora 2005.
- MORUS, Tomás, *A Utopia* (tradução de José Marinho), Lisboa, Guimarães Editores, 2005.
- Papa Francisco, *Carta Encíclica Fratelli Tutti – Sobre a fraternidade e a amizade social*, Apelação (Loures), Paulus Editora, 2020

- PLATÃO, *A República*, (tradução de Maria Helena da Rocha Pereira), Fundação Calouste Gulbenkian, 9-ª edição  
(<https://iedamagri.files.wordpress.com/2016/02/platao-a-republica.pdf>)
- RODRIGUES, David, *Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Profedições, Lda/ Jornal a Página da Educação, 2016.
- RODRIGUES, David (Org.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, Porto, Porto Editora, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Do Contrato Social*, (tradução Rolando Roque da Silva), Edição Ridendo Castigat Mores, versão para eBooksBrasil.com, fonte digital www.jarh.org, disponível em <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>.  
Acedido em 04.01.2021.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*, tradução Maria Ermantina Galvão, São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda., 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou da Educação*, Difusão Editorial S. A, São Paulo - Rio de Janeiro, 1979.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel, (tradução de José Carlos Eufrásio e Joana Pinto), *No Coração da Escola*, Porto, Asa Editores, 1ª edição, 2003.
- SAVATER, Fernando, *Ética para um Jovem*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 2005.
- SMITH, Deborah Deutsch, *Introdução à Educação Especial*, Porto Alegre/São Paulo Brasil, Artimed Editora, S.A, 2008.
- TAVARES, Raquel, *Direitos Humanos, de onde vêm, o que são e para que servem?*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, S.A., 2012
- TAVARES, Raquel (org.), *Direitos Humanos: Compilação de Instrumentos Internacionais*, Gabinete de Documentação e Direito Comparado Procuradoria-Geral da República, Lisboa, GDDC, 2008, Volume I, disponível em [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/compilacao\\_inst\\_int\\_dh\\_volume\\_1.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/compilacao_inst_int_dh_volume_1.pdf)
- TAVARES, Raquel (org.), *Direitos Humanos: Compilação de Instrumentos Internacionais*, Gabinete de Documentação e Direito Comparado Procuradoria-Geral da República, Lisboa, GDDC 2008, Volume II, disponível em [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/compilacao\\_inst\\_int\\_dh\\_volume\\_2.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/compilacao_inst_int_dh_volume_2.pdf)
- VICTOR, A. e NJAL HOSTMAELINGEN, *Direitos das Pessoas com Deficiência*, Edições Sílabo, 1ª Edição – Lisboa, Março de 2017

## CAPÍTULOS E ARTIGOS

- ADRIANO MOREIRA, “Direitos e Deveres Humanos e Paz Social”, Editor Academia das Ciências de Lisboa, (ISBN 978-972-623-108-0), 2015
- ARISTÓTELES, *Política*, tradução António Campelo Amaral e Carlos Gomes, Vega, 1998, Livro VIII, disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/357991/mod\\_resource/content/1/Aristoteles\\_Pol%C3%ADtica%20%28VEGA%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/357991/mod_resource/content/1/Aristoteles_Pol%C3%ADtica%20%28VEGA%29.pdf)
- BLANC, Mafalda Faria, “Acto de ser pessoa” em *Arquipélago*, Filosofia, n.º 8, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2007, pp.143-153.
- BORGES, Anselmo, “Introdução à edição Portuguesa” de LAÍN ENTRALGO, *O que é o Homem?*, Lisboa, Editorial Notícias, 2002.
- CABRAL, Roque, “A dignidade da pessoa humana”, *Temas de Ética*, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2003, pp. 273-283.
- CABRAL, Roque, “Repensando os direitos”, *Temas de Ética*, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2003, pp. 319-321.
- CORREIA, Luís Miranda, MARTINS, Ana Paula Loução, “Uma escola para todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão”, *Inclusão*, n.º 1, Revista de Educação Especial, IEC, Universidade do Minho, 2000, pp. 15-29.
- CORREIA, Luís Miranda, SERRANO, Jorge, “Reflexões Para a Construção de uma Escola Inclusiva”, em *Inclusão*, n.º 1, Braga, IEC, Universidade do Minho, 2000, pp. 31-35.
- DÍAZ, Carlos, “Pessoa” em CORTINA, Adela (Dir.), *10 Palavras-chave em Ética*, Coimbra, Gráfica de Coimbra, 1997, pp. 281- 316.
- GALEANO, Eduardo, El derecho al delirio (entrevista partilhada em Revista Prosa Verso e Arte), <https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/> . Acedido em 25-10-2019.
- GRÁCIO, Anabela, “Para uma ética do sucesso escolar”, *Ética Aplicada*, PATRÃO-NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David (Coord.), Lisboa, Edições 70, 2018, pp. 117-139.
- GEDEÃO, António, “Pedra Filosofal”, *Poesia completas (1956-1967)*, Lisboa, Portugália Editora, 1978.
- NAÇOES UNIDAS, “A Carta Internacional dos Direitos Humanos” em *Direitos Humanos Ficha Informativa N.º 2*, Edição Portuguesa, Lisboa, GDDC, 2001, p. 9.
- RODRIGUES, David, “A educação e a Diferença”, *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora, 2001.

- HABERMAS, Jürgen, “A inclusão com sensibilidade para as diferenças”, em *A Inclusão do outro, Estudos de teoria política*, São Paulo, Brasil, Edições Loyola, 2002, p. 164-167 disponível em <https://vdocuments.site/habermas-a-inclusao-do-outropdf.html>. Acedido em 17-05-2020.
- HOMEM, António Pedro Barbas, “Educação e ética da equidade”, em PATRÃO-NEVES, Maria do Céu, DAVID JUSTINO (Coord.), *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, pp. 77-96.
- NAVARRO CORDÓN, Juan Manuel; MARTINEZ, Tomás Calvo, “O personalismo de Mounier” em *História da Filosofia*, Lisboa, Edições 70, 2018, pp. 656-661.
- PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Filosofia e Direitos do Homem”, *Arquipélago-Filosofia*, n.º 5, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 1996, pp. 47-58.
- PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Sentidos da Vulnerabilidade: característica, condição, princípio”, (Conferência proferida no IV Encontro Luso-Brasileiro de Bioética, realizado em São Paulo, 2006), *Revista Brasileira de Bioética*, Salvador, V. 2 N.º 02, 2006, pp. 157-171, em [https://www.mpatraoneves.pt/media/pub/paper/M. Patr%C3%A3o\\_Neves\\_Sentidos\\_da\\_Vulnerabilidade.pdf](https://www.mpatraoneves.pt/media/pub/paper/M. Patr%C3%A3o_Neves_Sentidos_da_Vulnerabilidade.pdf). Acedido 23-10-2018.
- PATRÃO NEVES, Maria do Céu, “Alteridade e deveres fundamentais: uma abordagem ética”, *Revista Direitos Fundamentais e Alteridade*, Salvador, V. I N.º 01, p. 69 a 86, jul-dez 2017, em [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Patrao\\_Neves/publication/319177150\\_Alteridade\\_e\\_Deверes\\_Fundamentais\\_uma\\_abordagem\\_etica/links/5997840ba6fdcc26157e6c1c/Alteridade-e-Deveres-Fundamentais-uma-abordagem-etica.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Patrao_Neves/publication/319177150_Alteridade_e_Deверes_Fundamentais_uma_abordagem_etica/links/5997840ba6fdcc26157e6c1c/Alteridade-e-Deveres-Fundamentais-uma-abordagem-etica.pdf?origin=publication_detail). Acedido 28-10-2018.
- PATRÃO NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David (Coord.), “Todo o projeto educativo é uma opção moral”, *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, pp.10-21.
- PESSOA, Fernando, “O Infante”, *Mensagem*, Lisboa, Assírio e Alvim, 2004, 4.ª edição.
- REIMÃO, Cassiano, “Ética, Valores e Ação Educativa”, *Arquipélago- Filosofia*, n.º 7, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2000, pp. 163-176.
- RENAUD, “Filosofia e Educação”, em *Arquipélago, Filosofia*, n.º 5, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 1996, pp. 35-46.
- RODRIGUES, David, “O paradigma Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível”, *Inclusão*, n.º 1, Revista de Educação Especial, Instituto de Estudos da Criança (IEC), Braga, Universidade do Minho, 2000.
- ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro, “A Pessoa Humana na «Carta dos Direitos Fundamentais» ” em AMARAL Carlos (coordenação), *Cristianismo e Europa*, Coleção Estudos sobre a Europa, Coimbra, Almedina, 2015, pp 19-69.

- RODRIGUES, D., (org.) “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”, S. Paulo. Summus Editorial (2006). Disponível em <http://files.cacoifbavca.webnode.com/200000519-004d502fcf/Dez%20id%C3%A9ias.pdf>. Acedido 28-10-2018.
- RODRIGUES, David (Org.), “Educação e a Diferença”, *Educação e Diferença-Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora, 2001.
- RODRIGUES, David, “Dimensões éticas da educação inclusiva”, em PATRÃO-NEVES, Maria do Céu, JUSTINO, David (Coord.), *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, pp. 159-177.
- SASSAKI, Romeu Kazumi, “Como chamar as pessoas que têm deficiência”, *Vida Independente: história, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*, São Paulo, RNR, 2003, p.12-16, em [https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod\\_folder/content/0/Como\\_chamar\\_as\\_pessoas\\_que\\_tem\\_deficiencia.pdf?forcedownload=1](https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod_folder/content/0/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf?forcedownload=1)

#### OBRAS DE CARÁTER GERAL (Enciclopédias e Dicionários)

- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Academia das Ciências de Lisboa, Verbo, 2001.
- FERRATER MORA, José, *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Dom Quixote, 1978.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, volume IX, Editorial Enciclopédia, Limitada, Lisboa, Rio de Janeiro, pp. 425-428.
- Dicionário Michaelis, *Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa*, em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>
- Honderich, T. (Edited by), *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford, New York, OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1995.
- LEONE, Salvino (Coord.), *Dicionário de Bioética*, Editorial Perpétuo Socorro, Vila Nova de Gaia, 2001.
- LOGOS, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Editorial Verbo, Lisboa / São Paulo, 1989.
- MAUTINER, Thomas (Dir.), *Dicionário de Filosofia* (Lexis), Coimbra, Edições 70 Lda., 2010.
- MORAIS, António, *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, Editorial Confluência, 1987

## DOCUMENTOS OFICIAIS

- 1948 CARTA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, Aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, 1948, em [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm)  
Acedida em 03/07/2020.
- 1948 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948, em [https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](https://www.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf) e em Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>  
Acedido em 03/07/2020.
- 1948 Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, Aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, 1948, em [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm).  
Acedida em 03/07/2020.
- 1950 Protocolo adicional à Convenção de salvaguarda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, assinada em Roma em 4 de Novembro de 1950, em [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/protocolo\\_adicional\\_a\\_convencao\\_de\\_proteccao\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem\\_e\\_das\\_liberdades\\_fundamentais.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/protocolo_adicional_a_convencao_de_proteccao_dos_direitos_do_homem_e_das_liberdades_fundamentais.pdf)  
Acedido em 05/06/2020
- 1959 DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, Proclamada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)  
Acedido em 04/06/2020.
- 1960 CONVENÇÃO RELATIVA À LUTA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO NO CAMPO DO ENSINO, Adotada pela Conferência Geral na sua 11.ª sessão, Paris, 14 de dezembro de 1960, em [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao\\_relativa\\_luta\\_disc\\_campo\\_ensino.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_relativa_luta_disc_campo_ensino.pdf)  
Acedido em 04/06/2020.
- 1966 PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS ECONÓMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de Dezembro de 1966, em <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/pacto-internacional-sobre-os-direitos-economicos-sociais-e-culturais>  
Acedido em 03/07/2020.

- 1966 PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS CIVIS E POLÍTICOS, Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de Dezembro de 1966, em <https://gddc.ministeriopublico.pt/instrumento/pacto-internacional-sobre-os-direitos-civis-e-politicos-0>  
Acedido em 03/07/2020.
- 1971 DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES MENTAIS, Proclamada pela resolução 2856 (XXVI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de dezembro de 1971, em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientesmentais.pdf>  
Acedida em 03/07/2020.
- 1974 RECOMENDAÇÃO DA UNESCO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO, COOPERAÇÃO E PAZ INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO RELATIVA AOS DIREITOS HUMANOS E LIBERDADES FUNDAMENTAIS, Adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 18.<sup>a</sup> sessão, em Paris, França, a 19 de novembro de 1974, em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunescio-educacao.pdf> .  
Acedido em 03/07/2020.
- 1975 DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, Proclamada pela resolução 3447 (XXX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 9 de dezembro de 1975, em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf> .  
Acedido em 03/07/2020.
- 1989 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 , em <https://cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/unicef/Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20da%20Crian%C3%A7a.pdf> .  
Acedido em 14/07/2020.
- 1990 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990, em <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>  
Acedido em 12/12/2020.
- 1993 REGRAS GERAIS SOBRE A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, Adotadas pela resolução 48/96 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de dezembro de 1993, (em <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/regrasgerais-igualdadeoportunidades.pdf> . Acedido em 03/07/2020).  
Acedido em 06/01/2021.

- 1994 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.  
Acedido em 24/07/2020.
- 2000 DECLARAÇÃO DO MILÉNIO, Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da resolução 55/2, de 8 de setembro de 2000, (Cimeira do Milénio, Nova Iorque, 6 a 8 de Setembro de 2000, Direitos Humanos Compilação de instrumentos internacionais, Procuradoria-Geral da República Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2008, 2.º volume, e em [http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_do\\_milenio\\_das\\_nacoes\\_unidas.pdf](http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_do_milenio_das_nacoes_unidas.pdf)  
Acedido em 19/01/2020.
- 2004 OMS Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Organização Mundial da Saúde, 2004.
- 2005 UNESCO, Orientações para a inclusão, Garantindo o acesso à educação para todos, 2005, editado em França, Tradução de Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça
- 2005 UNESCO, Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, Comissão Nacional da UNESCO – Portugal, 2005, em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_por),  
Acedido em 03-06-2021.
- 2006 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, Adotada a 13 de dezembro de 2006 (resolução A/RES/61/106) e aberta à assinatura em Nova Iorque a 30 de março de 2007, em [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf),  
Acedido em 03/07/2020).
- 2010 COMISSÃO EUROPEIA – Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*, Bruxelas, 15.11.2010
- 2015 TRANSFORMAR O NOSSO MUNDO: AGENDA 2030 PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental/ República Portuguesa, Negócios Estrangeiros, em [www.unric.org/pt](http://www.unric.org/pt), 2018  
Acedido em 23/01/2020.
- 2021 COMISSÃO EUROPEIA – Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, *União da Igualdade: Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030*, Bruxelas, 03.03.2021

## RELATÓRIOS

Monitorização dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência em Portugal Relatório Holístico 2014 Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Lisboa, 2014

Relatório Pessoa com Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2018, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Lisboa, ISCSP, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2018.

Relatório *Pessoas com Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2019*, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2019.

Recomendação n.º 2/2021, A voz das crianças e dos jovens na educação escola, Conselho Nacional de Educação, Diário da República n.º 135/2021, Série II de 2021-07-14.

*Pessoas com Deficiência em Portugal, Indicadores de Direitos Humanos 2020*, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2020.

UNESCO 1994 Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, adotado pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

UNESCO 2020. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO (Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: all means all)

## WEBSITES

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, <https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications> e/ou <https://www.european-agency.org/languages/portugu%C3%AAs> ;

Diário da República Eletrónico <https://dre.pt/>

Direção Geral da Educação <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-inclusiva/publicacoes-da-agencia-europeia-para-necessidades-especiais-e-educacao>

Eurydice, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_en)

International Bureau of Education <http://www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education>, SOËTARD, M., Johann Heinrich Pestalozzi, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestaloe.PDF>, acedido em 21.6.2020

Jornal Diário de Notícias <https://www.dn.pt>

Jornal Expresso <https://expresso.pt/>

Jornal Público <https://www.publico.pt>

Ministério Público, Gabinete de Documentação e Direito Comparado, Procuradoria-Geral da República, <https://gddc.ministeriopublico.pt/> e/ou <http://gddc.ministeriopublico.pt/faq/alto-comissariado-para-os-direitos-humanos-acdh>

Nações Unidas, Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental, <https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/> , acedido em 2-3-2020.

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (Portugal) <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/>

ONU News, <https://news.un.org/pt/> e <https://www.unric.org/pt/>

ONU <https://unric.org/pt/dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia/>

ONU Importância das Mulheres na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1651161>, acedido em 5-3-2020

ONU - 70.º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650981?fbclid=IwAR10KLcQtEYq65Dzsl7ZJBcvaMNQ23E0iSNgthRZKmdHOe6cm3AnT-ipUnI>

Pró-Inclusão (Associação Nacional de Docentes de Educação Especial) <https://proandee.weebly.com/publicacoes.html>

Instituto Nacional para a Reabilitação <http://www.inr.pt/>

UNESCO <https://en.unesco.org/gem-report/> e <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/>

UNICEF <https://www.unicef.pt/actualidade/noticias/direitos-da-crianca-devem-ser-garantidos-em-situacao-de-confinamento/>, acedido em 15.1.2021

Diário da República Eletrónico <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

## TESES

Reis Monteiro, Tese de doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, 1993, <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42700>

## OUTRAS FONTES

CONSELHO DE MINISTROS, Comunicado de 17 de janeiro de 2019, ponto 5, revisão global da linguagem utilizada nas convenções internacionais relevantes em matéria de direitos humanos a que a República Portuguesa se encontra vinculada), <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=246>, acedido em 20-1-2019.

GUTERRES, António, em ONU News, <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650981?fbclid=IwAR10KLcQtEYq65Dzsl7ZJBcvaMNQ23E0iSNGthRZKmdHOe6cm3AnT-ipUnI> ou <https://youtu.be/hMuXUyIIrCg>

ONU, 70º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Importância das mulheres na DUDH <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650981?fbclid=IwAR10KLcQtEYq65Dzsl7ZJBcvaMNQ23E0iSNGthRZKmdHOe6cm3AnT-ipUnI> de dezembro de 2018). *ONU News*. Obtido de <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650981?fbclid=IwAR10KLcQtEYq65Dzsl7ZJBcvaMNQ23E0iSNGthRZKmdHOe6cm3AnT-ipUnI>: <https://youtu.be/V7ziyvqAbT0>

ONU, (s.d.). *Nações Unidas*. Dia internacional das pessoas com deficiência, obtido em Nações Unidas - Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental: <https://unric.org/pt/dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia/>

ONU NEWS, Maior minoria, 3 dezembro 2016 em <https://news.un.org/pt/tags/maior-minoria>

ONU News, Michelle Bachelet (alta comissária) mensagem sobre o Dia dos Direitos Humanos 2020, em [Dia dos Direitos Humanos](https://news.un.org/pt/story/2020/12/1735732), <https://news.un.org/pt/story/2020/12/1735732>

PATRÃO NEVES, Maria do Céu, (entrevista, 2020), [https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/as-pessoas-nao-podem-ser-descartaveis-em-funcao-da-idade/5e7d1d300cf2d5f7c67b86b6?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=ed-tvi24&fbclid=IwAR3wYC0NzHrxwUIOB3IHaOKMseV9rLVy7jUINHrYFh2oWmyraAWyRLPQduo](https://tvi24.iol.pt/videos/sociedade/as-pessoas-nao-podem-ser-descartaveis-em-funcao-da-idade/5e7d1d300cf2d5f7c67b86b6?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=ed-tvi24&fbclid=IwAR3wYC0NzHrxwUIOB3IHaOKMseV9rLVy7jUINHrYFh2oWmyraAWyRLPQduo)

RODRIGUES, David, “Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca”, 2019, em [https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david\\_jletras\\_mai2019.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf), acedido em 22 de maio de 2019.

SOROMENHO MARQUES, Viriato – Direitos Humanos em tempos de incerteza: três teses para uma promessa por cumprir, *Diário de Notícias*, 10-12-2018, em <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/10-dez-2018/direitos-humanos-em-tempos-de->

[incerteza-tres-teses-para-uma-promessa-por-cumprir-10298447.html](https://rr.sapo.pt/2016/05/10/mundo/viriato-soromenho-marques-os-direitos-humanos-nao-podem-ser-submetidos-ao-principio-da-maioria/noticia/53797/), acessido em 22.1.2020.

SOROMENHO MARQUES, Viriato – “Os Direitos Humanos e os Desafios do Século XXI” Entrevista RR –10 de maio de 2016 –  
<https://rr.sapo.pt/2016/05/10/mundo/viriato-soromenho-marques-os-direitos-humanos-nao-podem-ser-submetidos-ao-principio-da-maioria/noticia/53797/> acessido em 22-01-2020.

Universidade de Coimbra <http://noticias.uc.pt/universo-uc/raras-e-discretas-conhecer-um-pouco-da-historia-das-primeiras-mulheres-da-universidade-de-coimbra/>

### LEGISLAÇÃO

Diário da República II Série – nº 40 de 17-2-1999, Conselho Nacional de Educação

Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março,  
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/130399862/details/maximized>

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decretoei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal