XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II

DIVA JÚLIA SOUSA DA CUNHA SAFE COELHO

FABRÍCIO VEIGA COSTA

Copyright © 2024 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU – São Paulo
Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio – Rio de Janeiro
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Fernando Passos – UNIARA - São Paulo
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo
Secretarias
Relações Institucionais:
Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia
Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal
Comunicação:
Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe
Relações Internacionais para o Continente Americano:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão
Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM – São Paulo
Relações Internacionais para os demais Continentes:
Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará
Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul
Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI – Santa Catarina
Eventos:
Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo
Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina
Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP – Pernambuco

D597
DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II
[Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI
Coordenadores: Diva Júlia Sousa Da Cunha Safe Coelho, Fabrício Veiga Costa – Florianópolis: CONPEDI, 2024.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-975-9
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: ESTADO DE DERECHO, INVESTIGACIÓN JURÍDICA E INNOVACIÓN
1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – 2. Direitos. 3. Garantias fundamentais. XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU (2: 2024 : Florianópolis, Brasil).
CDU: 34



Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II

Apresentação

TEXTO DE APRESENTAÇTEXTO DE APRESENTAÇÃO

GT- DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II

XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU

No dia 19 de setembro de 2024, os professores Fabricio Veiga Costa (Universidade de Itaúna –MG), Diva Júlia Sousa Da Cunha Safe Coelho (Universidade Federal de Goiás) coordenaram o GT- DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II, no XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI URUGUAI – MONTEVIDÉU.

O GT DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS II foi criado para debater, dentre tantos temas pertinentes ao Estado Democrático de Direito, os desafios enfrentados pelas sociedades plurais, marcadas pela diversidade e desigualdades sociais, em efetivar os direitos fundamentais previstos no plano constituinte e instituinte.

A desinformação divulgada eletronicamente por meio das fake News; o papel do poder Judiciário na proteção dos direitos humanos; os desafios jurídicos da governança corporativa na efetividade dos direitos humanos; a tutela processual da privacidade no âmbito da jurisprudência brasileira; o combate ao discurso de ódio e ao extremismo frente à indispensabilidade de políticas públicas voltadas aos chamados “cidadãos difíceis”; os desafios quanto à aplicabilidade e efetividade da lei geral de proteção de dados; estudos e debates de gênero no sistema educacional brasileiro; o direito fundamental à saúde mental das mães atípicas; a violação do direito fundamental à intimidade de crianças e adolescentes pelas práticas do sharenting por pais e responsáveis nas redes sociais; o direito fundamental à saúde na perspectiva comparativa do Brasil, Argentina e Uruguai foram os temas apresentados e discutidos no primeiro tempo do referido grupo de trabalho.

Em seguida, no segundo bloco de apresentações foram debatidos os seguintes temas: necessidade de regulamentação das plataformas digitais como forma de garantir a segurança na era digital; a jornada do órfão no Brasil e o informativo 806 STJ; a importância do ensino do direito tributário na formação da cidadã fiscal no Brasil; as normas promocionais e o

marketing social para combater e conscientizar discriminações proibidas em face dos direitos fundamentais; a importância do acesso à justiça na efetivação do direito fundamental à saúde; o crédito presumido de imposto de renda nas sociedades empresárias multinacionais; lawfare frente ao princípio do devido processo legal; o direito fundamental à educação da pessoa com deficiência no contexto da ADI 7028; inteligência artificial, racismo algoritmo e proteção jusfilosófica dos direitos fundamentais.

Os temas apresentados contribuíram diretamente para o despertar a curiosidade epistemológica, a necessidade de luta incessante pelos direitos fundamentais, numa sociedade desigual, excludente e preconceituosa, cujo texto da Constituição brasileira vigente privilegia o cidadania e a dignidade da pessoa humana, vistas como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

Fabrício Veiga Costa

Professor do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Proteção dos Direitos Fundamentais da Universidade de Itaúna –MG-. Doutorado e mestrado em Direito. Pós-doutorado em Educação, Psicologia e Direito. Especializações em Direito Processual, Direito de Família e Direito Educacional.

Diva Júlia Sousa Da Cunha Safe Coelho

Universidade Federal de Goiás

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, COMPETÊNCIA LEGISLATIVA E A AGENDA 2030 – A AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 7028

THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES, LEGISLATIVE COMPETENCE AND THE 2030 AGENDA – THE DIRECT ACTION OF UNCONSTITUTIONALITY 7028

Flavia Piva Almeida Leite
Maria Cristina Teixeira

Resumo

No Brasil, a Constituição de 1988 inaugurou uma nova fisionomia para o Estado Brasileiro e ressaltou seu caráter essencialmente social, ao fundá-lo nos princípios da dignidade humana e da cidadania. Esse modelo de Estado tem a tarefa fundamental de superar as desigualdades econômicas, sociais, e as ocasionadas em razão de raça, cor, sexo, deficiências e idade. A educação e a inclusão são indissociáveis e essenciais ao cumprimento dos princípios e objetivos fundamentais do Estado. No âmbito internacional, entre normativas e programas que visam à concretização dos direitos humanos das pessoas com deficiência, a Agenda 2030 tem se destacado por compreender, além de outros fatores, um plano de ação voltado à questão educacional dessa população. Neste sentido, este artigo tem como objetivo analisar a educação das pessoas com deficiência, a partir da decisão proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 7028, que aborda o exercício da competência legislativa da União e Estados. O estudo foi realizado com a utilização de pesquisa bibliográfica e documental, bem como o estudo de caso referente à ação analisada.

Palavras-chave: Direitos fundamentais, Educação, Adi 7028. objetivos para o desenvolvimento sustentável, Competência

Abstract/Resumen/Résumé

In Brazil, the 1988 Constitution inaugurated a new appearance for the Brazilian State and highlighted its essentially social character, by founding it on the principles of human dignity and citizenship. This State model has the fundamental task of overcoming economic and social inequalities, and those caused by race, color, sex, disabilities and age. Education and inclusion are inseparable and essential to fulfilling the fundamental principles and objectives of the State. At the international level, among regulations and programs that aim to realize the human rights of people with disabilities, the 2030 Agenda has stood out for comprising, in addition to other factors, an action plan aimed at the educational issue of this population. In this sense, this article aims to analyze the education of people with disabilities, based on the decision made in the Direct Action of Unconstitutionality (ADI) 7028, which addresses

the exercise of the legislative competence of the Union and States. The study was carried out using bibliographic and documentary research, as well as a case study referring to the action analyzed.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Fundamental rights, Education, Adi 7028. goals for sustainable development, Competence

INTRODUÇÃO

O exercício do direito à educação é necessário para a realização de direitos e atividades relacionadas ao desenvolvimento e progresso da Humanidade. Sua conformação, no decorrer da História, foi se modificando para tornar-se, a partir do século XX, um direito fundamental social, requisito para a realização de outros direitos e obtenção dos bens necessários a uma vida digna.

A relação entre Estado e indivíduos, em uma sociedade democrática é estabelecida a partir da previsão, realização e proteção dos direitos fundamentais. Desde a promulgação da Constituição de 1988, temos vivido um período caracterizado pela tarefa de construir uma sociedade democrática, solidária e plural, na qual a realização dos direitos fundamentais resulte em uma sociedade justa, solidária e inclusiva.

Em relação às pessoas com deficiência tem sido implementado um arcabouço normativo importante, qualificado para a realização de seus direitos. Entretanto, a realização da igualdade material, do acesso amplo e inclusivo à educação, é um processo em permanente construção, que está distante de refletir uma sociedade na qual todos tenham acesso a educação, trabalho, saúde e renda que possibilitem uma vida digna.

Conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[1], em 2022, quando foi realizada a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) para pessoas com deficiência, foi verificado que a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%.

Quanto à educação básica, a maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. No que refere ao ensino médio, enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para os sem deficiência.

Em relação à taxa de escolarização, observou-se que foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Das crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam escola, abaixo dos 99,4% das sem deficiência. Entre os jovens de 15 a 17 anos,

[11] BRASIL. IBGE. **Pessoas com deficiência tem menor acesso à educação, ao trabalho e a renda**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda.

para os que tinham deficiência, a escolarização foi de 84,6%, frente a 93,0% entre os sem deficiência. Para o grupo de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3% e 31,8% para as pessoas com e sem deficiência, respectivamente.

A desigualdade é ainda maior quando se acrescenta a questão do atraso escolar, observada por meio da taxa de frequência líquida ajustada, que considera a adequação idade-etapa de ensino. Para o grupo 6 a 14 anos com deficiência, 89,3% frequentavam o Ensino Fundamental, contra 93,9% entre os sem deficiência. Pouco mais da metade (54,4%) dos jovens de 15 a 17 anos com deficiência frequentavam o Ensino Médio, frente 70,3% dos jovens sem deficiência. No grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens se deficiência estavam no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência.

Estas informações demonstram a necessidade e a importância do tema e de sua análise conforme proposta neste estudo. A realização de ações do Estado que possibilitem o exercício do direito à educação pressupõe legislação que garanta o acesso amplo, inclusivo, sem restrições das pessoas com deficiência.

Este trabalho foi realizado com a utilização do metodologia de pesquisa bibliográfica, documental, com análise indireta de informações, que serviu como base para o estudo da ADI 7028, que trata do exercício da competência legislativa pelos entes federados, no que refere à educação da pessoa com deficiência.

1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes avanços no tocante ao direito à educação, que passou a ser direito fundamental social. Com *status* de direito fundamental, a educação se tornou base para a participação na vida social, além de se comportar como fundamento para a aquisição e o crescimento da cidadania. Portanto, "a educação foi inserida como direito social relacionado à cultura e também de natureza econômica, de observância obrigatória pelo poder público, como um direito público subjetivo de aplicabilidade plena e imediata, exigível inclusive pelas vias judiciais" (LEITE *et al.*, 2022, p. 403). E, de forma pormenorizada, a educação está inserida, no âmbito da Constituição Federal de 1988, no Título da Ordem Social, no Capítulo III, Seção I: "Da Educação" (arts. 205 a 214).

O art. 206 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso I, estabelece como princípio para a realização do ensino "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Essa responsabilidade, assim como as finalidades e princípios trazidos pelo texto constitucional tratam do direito à educação sem identificar sujeito ou parcela específica da população.

Enfatizamos neste trabalho a questão relacionada à educação das pessoas com deficiência. Por isso, merece destaque o art. 208, que apresenta importantes determinações frente ao dever estatal de oferta da educação a diferentes grupos sociais:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

No último dispositivo do Capítulo III, referente à educação, encontramos a disposição sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria de qualidade de vida de ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Ao longo do texto constitucional, o direito à educação também é referenciado nos arts. 218, 225, 227 e 242, sendo que alguns deles dinamizam a relação das pessoas com deficiência com essa garantia fundamental.

Por fim, o art. 60 dos Atos das Disposições Transitórias, com redação alterada pela Emenda Constitucional nº. 53/2004, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Restou evidente, a importância que a Constituição Federal de 1988 deu ao tema da educação. No entanto, é preciso ressaltar que, além das normas constitucionais, o ordenamento jurídico brasileiro conta um ampla legislação infraconstitucional de educação e sua proteção. Dentre outras, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.986/90) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014).

É notório que a trajetória histórica das pessoas com deficiência, em diferentes espaços culturais, foi marcada pela prática de exclusões sociais sistemáticas. Um dos principais efeitos da naturalização de políticas excludentes foi o desenvolvimento de atendimentos segregacionistas no âmbito das instituições de ensino e acolhimento desses sujeitos. Apesar

disso, recentemente muito se tem discutido a respeito dos distanciamentos e aproximações entre os paradigmas de integração e inclusão social.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 não conter a expressão "inclusão", são os princípios dessa filosofia que procuram garantir um acesso igualitário aos direitos sociais por parte das pessoas com deficiência. A inclusão social está baseada nas categorias da "celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida" (SASSAKI, 1999, p. 17), que se encontram albergados no texto constitucional brasileiro.

Esses princípios vão ao encontro do objetivo fundamental da República Federativa do Brasil (art. 3º) que preconiza a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, na qual as desigualdades sociais devem ser reduzidas, promovendo-se o bem de todos sem qualquer tipo de preconceito; como princípios fundamentais estão a dignidade da pessoa humana, a cidadania e igualdade.

No âmbito internacional, as discussões acerca da educação inclusiva ganharam maior força com a realização, em julho 1994, da Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, na cidade de Salamanca, onde, define que, na escola inclusiva, "todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" e que "o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa". Além disso, também especifica que as "crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente" e, por fim, afirma ainda que a criança só deve ser encaminhada permanentemente para uma sala ou escola especial se realmente for indispensável.

Nesse cenário, no âmbito nacional foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial, em 1994. Em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que estabelece as bases da Educação Nacional, além de ter feito uma revisão profunda no texto da Constituição Federal de 1988 e priorizado a expansão das matrículas na rede regular de ensino. O Capítulo V da LDB é destinado, exclusivamente, para tratar de questões relacionadas à Educação Especial.

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

deficiência no Capítulo III, Art. 208, Inciso III – "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Em 1999, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto nº. 3.298, de 1999. A Seção II – "Do Acesso à Educação", em seu art. 24.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001, em seu art. 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que as escolas devem organizarem-se para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais e assegurar uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a). Ainda em 2001, o PNE, descrito pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, destaca que a década da educação deveria produzir um grande avanço e este deveria ser a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana.

A Convenção de Guatemala também foi um importante avanço no reconhecimento do direito à educação para as pessoas com deficiência. Assinada em 1999, foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Esse documento internacional traz a mais completa definição de "discriminação" constantes nos documentos internacionais, definindo-a com toda diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência, que também se caracteriza quando se constitui em impedimento ou anulação para o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

No ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura implantou o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, que tem como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas inclusivos, por meio de ampla formação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para professores e gestores dos municípios brasileiros, visa garantir o acesso à escolarização, a diminuição das barreiras de acessibilidade e a oferta de atendimento educacional especializado (RANIERI, 2018, p. 198).

Em 2004, foi lançado o Programa Brasil Acessível, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana que dá apoio aos governos estaduais e municipais para desenvolverem projetos de acessibilidade para pessoas com restrição e deficiência aos sistemas de transporte, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas (LEITE, 2012, p. 160). No mesmo ano, é aprovado o Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, responsável por regulamentar as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No ano de 2006, foi aprovada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, coroando a linha progressiva e expansiva dos documentos que lhe antecederam, abandonando de vez o termo "educação especial" e fazendo referência expressa ao "direito à educação inclusiva".

A partir desse marco, passa a se falar em inclusão social efetiva no âmbito da educação, ao invés de meras inserções das pessoas com deficiência. Romeu K. Sassaki (1999, p. 42) refere-se à "inclusão social" como um novo paradigma. Ele preceitua a inclusão como um "caminho ideal para se construir uma sociedade para todos e por ele lutam para que possamos - juntos na diversidade humana – cumprir nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento" (SASSAKI, 1999, p. 42).

Para alcançar os direitos e objetivos elencados no art. 24, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência elege como caminho a adoção de um sistema educacional inclusivo, onde a educação é vista como um todo e não de forma particularizada. "Isto não ocorre apenas porque será nesse ambiente que a pessoa com deficiência terá maiores chances de aprender e de preparar a vida política e social" (FÁVERO, 2007, p. 102).

Na verdade, parte-se do fato de que "o ambiente escolar comum é o espaço privilegiado para a construção da cidadania, pois este materializará as condições que refletem a igualdade de direitos, com respeito às diferenças" (FÁVERO, 2007, p. 102).

Dentro desta perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI), instituída pela Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, em vigor desde 2016, incorporou a adoção do sistema educacional inclusivo, em seus arts. 27 a 30.

2. AGENDA 2030 DA ONU E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

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

Em 1997, foi criada, por intermédio de decreto presidencial, a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 21 (CPDS), tendo a função de coordenar o processo de elaboração e implementação do documento conforme a realidade brasileira. A metodologia de elaboração da Agenda 21 Brasileira privilegia uma abordagem multissetorial da realidade brasileira, procurando focalizar a interdependência das dimensões ambiental, econômica, social e institucional. A CPDS selecionou as áreas temáticas que refletiam a nossa problemática socioambiental e determinou a forma de consulta e construção do documento Agenda 21 Brasileira.

Apesar de ter estabelecido uma base sólida para a promoção do desenvolvimento em matéria de progresso social, econômico e ambiental, baseando-se na ideia de "pensar globalmente, agir localmente", a Agenda 21 Brasileira começou a minguar nos anos seguintes. (BARBIERI, 2020, p. 97).

Em setembro de 2000, Estados-Membros se reuniram na sede da ONU, na cidade de Nova Iorque, para realizar a Cúpula do Milênio, cuja finalidade central foi debater os principais problemas e desafios que afetavam o mundo no novo milênio[2]. Nessa ocasião, foi assinada a Declaração do Milênio das Nações Unidas. O documento aponta um desafio central a ser enfrentado pelos países naquele início de milênio: era preciso assegurar que a globalização se tornasse uma força positiva para todos os povos do mundo, uma vez que benefícios e custos são desigualmente distribuídos.

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

A governança dos ODM no Brasil foi estabelecida por meio do Decreto Presidencial de 31 de outubro de 2003, que instituiu o "Grupo Técnico para Acompanhamento das Metas e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio". Dentre as atribuições do GT, estava a de adaptar os ODM, as metas e o conjunto de indicadores a elas associados à realidade brasileira. Dessa

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

forma, em alguns casos, as metas e indicadores nacionais eram diferentes, mais ambiciosos do que aqueles adotados em nível global (ROMA, 2019).

No Brasil, os ODMs foram objetos de políticas públicas da União, dos estados e de muitos municípios, incluindo contribuições da sociedade civil organizada. No âmbito federal o Programa Bolsa Família, Brasil sem Miséria e Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar em relação ao ODM 1; o Programa de Autonomia Econômica das Mulheres e Igualdade no Mundo do Trabalho em relação ao ODM 3, dentre outros (BARIBIERI, 2020, p. 107).

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

No Brasil, a tendência foi de progresso constante no cumprimento do ODM 2, considerando-se os dados de 2012. A universalização do acesso ao ensino fundamental foi atingida e houve melhoria substantiva do fluxo, ou seja, aumentou a quantidade de crianças que estão no ensino fundamental na série e idade certas. Segundo aponta Júlio Cesar Roma (2019), no ano de 2012, 81% dos alunos com 12 anos cursavam o sexto ou sétimo anos. A percentagem de jovens de 15 a 24 anos com pelo menos seis anos de estudo completos passou de 59,9%, em 1990, para 84%, em 2012. Ou seja, a percentagem de jovens que não tiveram a oportunidade de completar um curso primário havia caído, em 2012, a dois quintos do nível de 1990. Apesar que, em 2012, 23,2% dos jovens de 15 a 24 anos não tivesse completado o ensino fundamental, a evolução foi considerável, pois essa era a situação de 66,4% dos jovens em 1990. Além disso, em 2012, praticamente todos os jovens de 15 a 24 anos estavam alfabetizados (ROMA, 2019).

Diante de dados alarmantes apontados no relatório “Desafios globais, oportunidades globais” da própria ONU[3], em 2002, foi realizada em Johanesburgo, na África do Sul, a Cúpula

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

Mundial para o Desenvolvimento Sustentável (CMDS). Essa conferência, também promovida pela ONU, contou com cerca de 22.000 participantes de 193 países, com o propósito de discutir os desafios ambientais do planeta. A reunião ficou conhecida como Rio + 10, por ter acontecido dez anos após a "Cúpula da Terra", no Rio de Janeiro.

Assim, teve como objetivo encontrar medidas práticas e efetivas para ajudar a África do Sul na luta pela paz, pela erradicação da pobreza e pelo desenvolvimento sustentável. Ainda, adotou como propósito a tentativa de encontrar medidas para a proteção da biodiversidade e diminuir as consequências do efeito estufa, substituindo por energia extraída de combustível fóssil (petróleo, carvão mineral e gás natural) por energia limpa (hidrelétrica, biomassa, eólica, solar, álcool e nuclear). Procurou-se, ainda, estabelecer medidas para a implementação das Metas do Desenvolvimento do Milênio, apresentadas pela ONU (SIRVNISKAS, 2013, p. 877).

Durante a CMDS foram aprovados a Declaração de Johanesburgo sobre o Desenvolvimento Sustentável e um Plano de Implementação das Decisões da CMDS. Esse documento continha 153 recomendações para o efetivo cumprimento da Agenda 21 e os princípios constantes na Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Cabe esclarecer que diversas recomendações relacionadas à educação foram contempladas de modo geral nesse plano. Podemos citar as Recomendações 110 e 112 do Plano de Ação da CMDS, que referiam ao provimento de recursos para cumprir as metas de universalização do ensino.

Cabe apontar que a Assembleia Geral das Nações Unidas acatou em 2003 essa recomendação e reconheceu que a educação é indispensável ao desenvolvimento sustentável, e também, proclamou o Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS), tendo designado à UNESCO a responsabilidade por sua promoção, tendo o objetivo de acentuar os esforços para incorporar princípios, valores e recomendações concernentes ao desenvolvimento sustentável, em todos os aspectos da educação e da aprendizagem. Logo, "o objetivo desse decênio, que vai de 2005 a 2014, é a promoção do ensino e da aprendizagem para todos, ao longo de toda a vida, como parte do processo para alcançar o desenvolvimento sustentável, conforme os documentos produzidos em Jomtien e Dacar" (BARBIERI *et al.*, 2011, p. 61-62).

Essa reunião deveria ser o marco para a virada da conscientização internacional no meio ambiente. Todavia, ao final dela, ficou demostrado que não ocorreu nenhum avanço significativo.

O Brasil sediou a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, nomeada de Rio + 20, por ter sido realizada na cidade do Rio de Janeiro, no período de 13 a 22

de junho de 2012. Ao fim dessa Conferência, foi elaborado o documento denominado "O futuro que queremos". O texto aprovado decorreu do consenso de 193 países e apresentado aos 114 Chefes de Estado e de Governos que compareceram no Rio de Janeiro.

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

Além disso, há 169 metas que devem ser concretizadas a partir de programas estatais e sociais, até o ano de 2030. No Brasil, a governança para efetivação dos ODS foi instituída por meio do Decreto nº. 8.892, de 27 de outubro de 2016, que criou a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNODS). No entanto, essa normativa foi revogada em 18 de dezembro de 2019, pelo Decreto nº. 10.179.

Desde que a ONU adotou os pressupostos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2006, as demandas articuladas pelas pessoas com deficiência passaram a ter mais visibilidade no contexto internacional e, consequentemente, em âmbito nacional. Um dos efeitos desse movimento de reconhecimentos das pessoas com deficiência foi a referência ao grupo no âmbito da Agenda 2030, em sete pontos diferentes.

A leitura dos direitos das pessoas com deficiência no contexto desse programa político engloba categorias de educação inclusiva e oportunidade de aprendizagem, acesso ao trabalho pleno, produtivo e de igual remuneração, empoderamento e inclusão social, acesso igualitário e seguro aos transportes públicos, acesso universal aos espaços públicos e disponibilidade de dados confiáveis.

A educação de qualidade e para todos é foco do ODS 4. Essa indicação presente na Agenda 2030 visa garantir que os Estados-Partes eliminem as disparidades de gênero na educação e garantam a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação

profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. Por sua vez, a meta 4.7 se propõe a construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, includentes e eficazes para todos.

Para que possa ser alcançada uma educação voltada para todos, a UNESCO, como agência especializada da ONU para ações educacionais, é responsável por liderar e coordenar a Agenda da Educação 2030, que é parte de um movimento global para erradicar a pobreza até 2030 através das dezessete categorias de ação política. Conforme mencionamos anteriormente, a UNESCO vem promovendo a educação para o desenvolvimento sustentável desde 1992. Ela liderou a Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no período compreendido entre 2005 e 2014. Agora, está à frente da sua continuação, com o Programa de Ação Global (*Global Action Programme – GAP*) para a educação voltada ao desenvolvimento sustentável.

Dentro desse contexto, aponta Qian Tang, Diretor-Geral Assistente para Educação da UNESCO, que a educação é um objetivo em si mesmo, mas também um meio para atingir todos os outros ODS. Nesse sentido, "não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS" (UNESCO, 2017, p. 1).

Pensando em concretizar o objetivo tocante à educação, a UNESCO publicou um guia para profissionais da educação sobre o uso da educação para o desenvolvimento sustentável, a ser utilizado na aprendizagem para os ODS e, consequentemente, contribuir para a realização dessas categorias. O guia identifica objetivos de aprendizagem indicativos e sugere temas e atividades de aprendizagem para cada um dos planos de ação traçados na Agenda 2030. Ele também apresenta métodos de implementação em diferentes níveis, desde a formulação de cursos até estratégias nacionais.

O guia pretende ajudar os professores ou elaboradores de currículos em instituições de educação formal, formadores em programas de capacitação profissional ou equipes de organizações não governamentais (ONGs) na concepção de ofertas educativas não formais. Os formuladores de políticas podem achar útil considerar as ideias centrais dos objetivos de aprendizagem para os ODS na elaboração de políticas ou estratégias de educação.

Pode oferecer uma introdução aos objetivos presentes na Agenda 2030, à educação para o desenvolvimento sustentável e às abordagens de ensino e aprendizagem orientadas para

competências na área de desenvolvimento sustentável, também, pode ser tido como recursos adicionais recomendados podem aprofundar a compreensão desses conceitos. Ainda, pode ser usado para dar seguimento ao trabalho existente na educação para o desenvolvimento sustentável e áreas afins, como a educação para a cidadania global, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e outros.

Como orientação geral, eles não são direcionados a faixas etárias, configurações ou contextos nacionais/socioculturais de aprendizagem específicos. Para cada objetivo de aprendizagem, educadores e desenvolvedores de currículo devem definir o nível a ser alcançado por seus educandos. Os objetivos de aprendizagem, temas e atividades incluídos neste guia devem ser vistos como uma orientação geral; eles não são exaustivos ou definitivos.

A parte principal do documento resume as competências-chave em educação para o desenvolvimento sustentável, que os educandos deverão desenvolver, e descreve os objetivos de aprendizagem indicativos, temas e abordagens pedagógicas para cada um dos dezessete objetivos presentes na Agenda 2030.

Apesar dos esforços qualitativamente realizados por países do mundo todo para alcançar a efetividade dos pressupostos da Agenda 2030, sobretudo em relação ao conteúdo do ODS 4, que enuncia a necessidade de educação de qualidade e a busca pela educação inclusiva e equitativa de qualidade, até mesmo para as pessoas com deficiência, ainda há realidades problemáticas que persistem em aberto.

No Brasil, estudos e pesquisas divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) constataram que a infraestrutura para alunos com deficiência se revelou um problema muito sério em todo o país, com uma concentração maior nas regiões Norte, considerando a demanda do Ensino Fundamental, com percentual de apenas 19,3% das escolas com infraestrutura adaptada.

Outro obstáculo à implantação da meta de inclusão se relaciona à socialização no ambiente escolar (IPEA, 2019, p. 19). Portanto a inclusão na educação é fundamentalmente um processo que demandará um conjunto de ações e práticas que abraçam a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, alicerçado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada.

3. A REPARTIÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 – A EDUCAÇÃO E AS PESSOAS POLÍTICAS

O Estado Brasileiro, nos termo do art. 1º, *caput*, da Constituição, é uma República Federativa. Para o tema em estudo, a competência em matéria educacional, é necessário compreender o que é o federalismo, forma de estado na qual a repartição do exercício do poder político, de competências, é essencial.

Para Norberto Bobbio, Nicola Mateucci e Gianfranco Pasquino (2004, p. 475/486) a palavra possui dois significados: o primeiro, fundamentado na Teoria do Estado Federal, foi objeto de estudos que trataram de "seus aspectos fundamentais, sua estrutura e seu funcionamento" e, outro, que diz respeito à sociedade, vista de forma global.

É sob o primeiro aspecto que interessa examinar neste estudo o conceito de Federalismo. A esse respeito, entende Jorge Miranda (2002, p. 85/87), que essa forma de governo se baseia em uma "estrutura de sobreposição", que submete os indivíduos a duas ordens distintas, de natureza política e legislativa, bem como a uma situação que possibilita a participação no poder político, em face da divisão de poderes entre poder central e entes parcelares, baseada em quatro princípios jurídicos: a existência de poder constituinte em cada Estado, que decreta e altera sua própria Constituição, nos limites estabelecidos pela Constituição Federal; a intervenção institucionalizada dos entes parcelares na formação da vontade federal; a atribuição, ao Estado federal, daquelas atividades legislativas e materiais que lhe forem próprias, como por exemplo, defesa, moeda e correios e a igualdade jurídica dos Estados federados, manifestada na participação em seu órgão representativo, o Senado, no processo de revisão constitucional, bem como igualdade, em direitos e deveres, de seus cidadãos nos outros Estados e no reconhecimento, em todas as unidades federais, dos atos públicos, documentos e processos produzidos dentro do território nacional.

Conforme referido uma das características mais importantes do federalismo é a repartição constitucional de competências que, conforme Fernanda Dias Menezes de Almeida (2000, p. 33), "condiciona a feição do Estado federal, determinando maior ou menor grau de descentralização", no que se refere às atribuições de natureza legislativa, políticas e administrativas entre os membros do pacto federativo.

Para Celso Antônio Bandeira de Mello (2002, p. 126), o conceito de competência é estritamente relacionado à realização do interesse público [4]:

[4] Para o autor (2002, p. 71) interesse público "*deve ser conceituado como o interesse resultante do conjunto de interesses que os indivíduos* ***pessoalmente*** *têm quando considerados* ***em sua qualidade de membros da Sociedade e pelo simples fato de o serem".*** (g.n.)

> A competência pode ser conceituada como o círculo compreensivo de um plexo de deveres públicos a serem satisfeitos mediante o exercício de correlatos e demarcados poderes instrumentais, legalmente conferidos para a satisfação dos interesses públicos.

A doutrina e a Constituição classificam, genericamente, as competências[5] em duas grandes espécies, embora sob denominações distintas. Celso Bastos (2001, p. 305), estabelece que "as competências da União são divididas em legislativas e não-legislativas". Para José Afonso da Silva (2005, p. 480), podem ser consideradas sob dois aspectos: legislativo e material. As normas que estabelecem competências, chamadas normas de competência, se colocam em oposição às chamadas normas de conduta. A diferença fundamental entre ambas reside no resultado de sua violação. As primeiras estabelecem relações de subordinação e sua violação afeta sua a eficácia, ou seja, implica na nulidade ou anulação dos atos. Já as normas de conduta tratam de relações de coordenação, e sua violação implica responsabilidade.

Ao estabelecer esta forma de poder jurídico, as normas de competência enunciam as condições necessárias para seu exercício, e usualmente se dividem em três grupos: as que delimitam o sujeito qualificado para realizar o ato criador da norma, denominada competência pessoal; aquelas relativas ao procedimento de elaboração, chamadas de competência procedimental e aquelas que as que delimitam o alcance da norma criada com relação a seus subordinados, em face do tema e situação dos quais se ocupam. São as normas de competência material.

A Constituição de 1988 repartiu competências entre as pessoas políticas utilizando um sistema complexo, com a aplicação dos critérios horizontal e vertical, que definem, respectivamente, as atribuições privativas de cada ente e fixam as competências concorrentes, possibilitando "a participação das ordens parciais na esfera de competências próprias da ordem central, mediante delegação", conforme assevera Fernanda Dias Menezes de Almeida (2000, p. 74).

A cada pessoa política foram atribuídas competências próprias, nos artigos 21 a 25 e 30, onde foram indicadas as atividades de natureza política e administrativa, bem como aquelas que devem ser objeto de disciplina legislativa por cada ente federado. As situações cometidas

[5] Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Júnior (2001, p. 202) entendem que "a Constituição Federal não se refere exclusivamente às de natureza legislativa,. Vai além preestabelecendo hipóteses de competência material, ou administrativa, em que, na verdade, o que se atribui ao Poder Público é o poder-dever de realizações de índole político-administrativa, e não a capacidade legiferante."

privativamente à União estão indicadas nos arts. 21 e 22 prevendo, esse último, matérias de competência da União que, supletivamente, podem ser disciplinadas pelos Estados. No artigo 23[67] estão indicadas as matérias que devem ser objeto de ação de União, Estados, Municípios e Distrito Federal, e, no artigo 24, hipóteses que devem ser disciplinadas pela União, Estados e Distrito Federal. Os artigos 25 e 30 indicam as matérias que ficaram sob a responsabilidade de Estados e Municípios.

A Carta de 1988 é a mais pródiga de nossas Constituições no que diz respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para seu exercício. A educação está relacionada entre os direitos sociais, no *caput* do artigo 6º. Sua disciplina específica encontra-se no Título relativo à Ordem Social, nos artigos 205 a 214.

A competência legislativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, foi fixada no artigo 22, XXIV, facultando o parágrafo único do referido artigo a possibilidade dos Estados legislarem a respeito do tema, desde que autorizados por lei complementar, a respeito de questões específicas.

Esse dever foi cumprido com a edição da lei 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação, a Lei 13005/2014, previsto no artigo 214 da CF, que deve possibilitar o desenvolvimento articulado do ensino, em relação às ações do Poder Público e seus níveis, para contribuir com a "erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País."

Por outro lado, o artigo 24, IX, estabeleceu competência legislativa concorrente para União, Estados e Distrito Federal quanto à educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação podendo os Municípios, conforme autorizado pelo artigo 30, inciso II, suplementar a legislação federal e estadual, no âmbito de seu interesse. Em relação à competência material, o art. 23, inciso V atribuiu competência comum a todas as pessoas as pessoas políticas, para "cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação".

Fixou, no artigo 211, a competência das pessoas políticas para a realização da atividade educacional, devendo os Municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, conforme indicado no parágrafo 2º, que Estados e Distrito Federal criem e mantenham, prioritariamente, o ensino fundamental e médio, de acordo com o parágrafo 3º,

[6] Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Júnior (2001:203) denominam essas competências matérias de comuns, cumulativas ou paralelas, porque "pertencem amais de um ente federativo."

sendo responsabilidade da União o sistema de ensino federal e dos Territórios, além da realização de atividade supletiva e redistributiva, que garanta o padrão de qualidade do ensino, nos moldes do parágrafo 1º.

A organização dos sistemas de ensino pelos entes federado deve ser feita em regime de colaboração, para assegurar a universalização do ensino obrigatório, conforme disposto no artigo 211, § 4º.

É objeto deste estudo o exercício de competência legislativa, nos moldes estabelecidos pela Constituição, quando diz respeito à atuação de União e Estados, no que diz respeito à educação.

O contexto global no qual se inserem as atividades pessoais, políticas econômicas e sociais em nosso tempo leva, também, à relação entre o tema analisado, a educação, A Agenda 2030 e os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o de número 4, que trata da educação de qualidade.

4. A AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 7028 E A COMPETÊNCIA LEGISLATIVA SOBRE EDUCAÇÃO

A ADI 7028 foi proposta pelo Procurador Geral da República em face da Lei Estadual 2.151/2017, do Estado do Amapá, que estabelece prioridade em escolas públicas próxima de sua residência para pessoas com deficiência. Em que pese a previsão que deve facilitar o acesso das mesmas ao exercício deste direito, estabelece conceito de deficiência diverso daquele fixado em nível nacional, excludente em relação a parcela desta população. Além disso, também difere do regramento estabelecido pela lei nacional quanto à verificação da condição de cada sujeito e à universalidade de atendimento, conforme segue:

> Art. 1º Fica assegurada à pessoa com deficiência física, mental ou sensorial a prioridade de vaga em escola pública, que esteja localizada mais próxima de sua residência.
> § 1º Para efeitos desta Lei, estabelecimento mais próximo será aquele cuja distância da residência seja menor ou cujo acesso seja mais fácil, por meio de transporte coletivo.
> § 2º Havendo dois ou mais estabelecimentos de ensino considerados próximos, poderá o deficiente optar por qualquer das instituições.
> § 3º Para a obtenção da prioridade de que trata o art. 1º, deverão os portadores de deficiência, apresentar à instituição de ensino comprovante de residência.
> § 4º Consideram-se deficiências, para efeitos desta Lei, todas aquelas classificadas pela Organização Mundial da Saúde e que necessitam de assistência especial, decorrentes de problemas visuais, auditivos, mentais, motores, ou má formação congênita.

> § 5º As deficiências dos estudantes beneficiados serão comprovadas por meio de laudo médico fornecido por instituições médico-hospitalares públicas e competentes para prestar tal comprovação.
> [...]
> Art. 3º Ficam excluídos da prioridade de que o art. 1º os estabelecimentos de ensino que não possuam as condições necessárias para educação de portadores de deficiência mental e sensorial".

O pedido de declaração da inconstitucionalidade diz respeito às seguintes questões: a restrição do conceito adotado para pessoa com deficiência, o fato de o Estado ter exercido sua competência legislativa em desacordo com a norma do art. 24, XIV e a exclusão do dever de atendimento desta parcela da população dos estabelecimentos sem os requisitos necessários para esta atividade.

Em relação à primeira questão, foi indicado na inicial que o conceito utilizado pela legislação estadual está em descompasso com aquele estabelecido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, arts. 1º, 5º e 24, internalizada nos moldes do art. 5º, § 3º, pelo Decreto 6949/2004. Este fato, que reduz o alcance da definição, tem como efeito a desconsideração de deficiências que merecem tratamento inclusivo pelo Estado.

No que refere à competência é preciso lembrar que nos termos do artigo mencionado, a competência para legislar sobre o tema é concorrente de União, Estados e Distrito Federal, sendo dever da primeira a edição de normas gerais, cabendo aos Estados a disciplina de questões de interesse regional. Quanto ao dever de atendimento, a disposição que exclui escolas deste dever é incompatível com a disposição do art. 208, III, segundo o qual, "é dever do Estado garantir atendimento especializado à pessoa com deficiência e

Além do pedido de medida cautelar, para suspensão da eficácia da Lei, também foi requerido que fosse conferida interpretação conforme a Constituição Federal e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao art. 1º, *caput* e § 4º, da Lei nº 2.151/2017 do Estado do Amapá, para que o direito ali estabelecido alcance, também as pessoas com deficiência intelectual e que o diagnóstico deve ser realizado por equipe multiprofissional e multidisciplinar e o reconhecimento da inconstitucionalidade do art. 3º da Lei 2151/2007. A ADI foi julgada procedente em 16 de junho de 2023, nos seguintes termos:

> O Tribunal, por unanimidade, julgou procedente o pedido para declarar a inconstitucionalidade: (i) da expressão "física, mental ou sensorial", constante do art. 1º, caput, bem como da expressão "decorrentes de problemas visuais, auditivos, mentais, motores, ou má formação congênita", constante do art. 1º, § 4º, ambos da Lei nº 2.151/2017, do Estado do Amapá; (ii) do art. 1º, § 5º, da

> Lei nº 2.151/2017, do Estado do Amapá; e (iii) do art. 3º da Lei nº 2.151/2017, do Estado do Amapá, com a fixação da seguinte tese de julgamento: "É inconstitucional lei estadual que (a) reduza o conceito de pessoas com deficiência previsto na Constituição, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de estatura constitucional, e na lei federal de normas gerais; (b) desconsidere, para a aferição da deficiência, a avaliação biopsicossocial por equipe multiprofissional e interdisciplinar prevista pela lei federal; ou (c) exclua o dever de adaptação de unidade escolar para o ensino inclusivo", tudo nos termos do voto do Relator. Plenário, Sessão Virtual de 9.6.2023 a 16.6.2023.

A previsão da Lei no sentido de que a pessoa com deficiência possa estudar em estabelecimento próximo de sua residência é, sem qualquer dúvida, necessária. Entretanto, vai contra o significado do conceito de inclusão, anteriormente indicado, bem como do progresso da legislação nacional, sua redução, a possibilidade de a avaliação ser realizada por profissionais de "instituições médico-hospitalares e a exclusão da possibilidade de escolha do beneficiário da legislação escolas que, embora sejam próximas de sua casa, não se qualifiquem para sua matrícula. A decisão sob comento se alinha aos ODS 4, 10 e 16, respectivamente, educação de qualidade, redução das desigualdades e paz, justiça e instituições eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propõe a análise de uma questão importante: a educação das pessoas com deficiência, competência legislativa e a Agenda 2030, tendo como elemento de análise a ADI 7028.

Em um País de dimensões continentais como o Brasil, é preciso considerar que, no exercício de suas competências, em nível legislativo e material, a disciplina de questões de natureza regional, caso dos Estados e local, situação dos Municípios, assume um papel fundamental, necessário para que a disciplina de direitos e deveres seja adequada às condições próprias de cada região, de forma a assegurar a realização de direitos e o desenvolvimento dos indivíduos e do Estado.

Entretanto, a consideração desta questão não pode se sobrepor às disposições constitucionais, especialmente no que diz respeito aos seus princípios e objetivos fundamentais. A necessidade de compatibilização de estruturas e orçamento não podem se resolver pela redução de direitos, especialmente quando se trata de uma parcela vulnerável da população como é o caso das pessoas com deficiência.

Dos dezessete ODS, o quarto, analisado neste estudo, diz respeito diretamente à educação, porque refere à educação de qualidade. A educação inclusiva é necessária para a qualidade de vida, presente e futura, da pessoa com deficiência.

No que diz respeito à Agenda 2030, plano de ação global que tem a finalidade de promover o desenvolvimento sutentável nas dimensões polícia, ambiental, econômica e social, o direito à educação é um de seus principais objetivos, e se encontra estabelecido de forma específica na Meta 4.7 deste plano, nos seguintes termos:

> "garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" até 2030. Essa meta reconhece a importância da educação como um direito humano fundamental e como um meio de promover o desenvolvimento sustentável.

A Agenda 2030 reconhece que a educação desempenha um papel crucial na erradicação da pobreza, no desenvolvimento econômico, na promoção da igualdade de gênero, no fortalecimento da paz e na proteção do planeta. Através do cumprimento da Meta 4.7, pretende-se garantir que todas as pessoas, independentemente de sua idade, gênero, deficiência, origem étnica, ou qualquer outra condição, tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de aprendizado ao longo da vida.

A disciplina dada à educação pela Constituição, se realizada, possibilita à pessoa uma participação qualificada na vida da sociedade e do Estado, uma vez que prepararia todos para uma convivência profícua, que resultaria em uma sociedade formada por pessoas preocupadas com a realização do bem comum e do desenvolvimento individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes. **Competências na Constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

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

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Comentários à Constituição Brasileira, 8º volume**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 2004.

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

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 23. abr. 2022.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 7028**. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6304183. Acesso em 05.jun.2024.

BRASIL. IBGE. **Pessoas com deficiência tem menor acesso à educação, ao trabalho e a renda**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Acesso em 05.jun.2024.

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

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

LEITE, Flávia Piva Almeida. **Cidades acessíveis**. São Paulo: SRS Editora, 2012.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2002.

MILARÉ, Édis. **Direito do ambiente**. 8. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.
MIRANDA, Jorge. **Teoria do Estado e da Constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

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

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

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.