



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ

***SEGUINDO O DIREITO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO***

GONZALO DE ALENCAR LOPEZ

Rio de Janeiro

2017

GONZALO DE ALENCAR LOPEZ

*SEGUINDO O DIREITO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia / HCTE, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Nazareth Paiva

Rio de Janeiro

2017

CIP – Catalogação na Publicação

L864s

Lopez, Gonzalo de Alencar.

Seguindo o Direito Educacional de Estudantes com deficiência nas Escolas do Município do Rio de Janeiro. / Gonzalo de Alencar Lopez. -- Rio de Janeiro, 2017.

329 f.

Orientador: Eduardo Nazareth Paiva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza – Programa de Pós Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, 2017.


1. Direito. 2. Educação. 3. Direito Educacional.
4. Direito das Pessoas com Deficiência. 5.
Deficiente. I, Paiva, Eduardo Nazareth, oriente. II.
Título.

GONZALO DE ALENCAR LOPEZ

SEGUINDO O DIREITO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia.

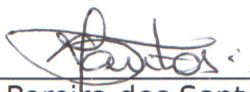
Aprovada em: 28 de setembro de 2017



Eduardo Nazareth Paiva, Dr., UFRJ



Ivan da Costa Marques, Dr., UFRJ



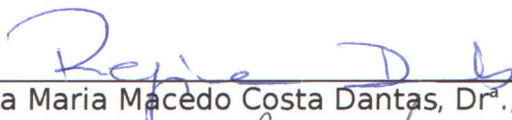
Mônica Pereira dos Santos, Dr^a., UFRJ



Isabel Leite Cafezeiro, Dr^a., UFF



José Antônio dos Santos Borges, Dr., UFRJ



Regina Maria Macedo Costa Dantas, Dr^a., UFRJ



Rogério Borba da Silva, Dr., UNESA

Primeiro, sempre, a Deus

À Roberta, minha esposa e companheira na jornada da vida

Aos meus amados filhos, Gabriel e Tiago

Agradeço a todos que contribuíram para essa jornada, em especial:

Ao meu orientador Eduardo Nazareth Paiva

Ao professor sempre presente, José Antônio dos Santos Borges

Às queridas amigas, Patrícia Almeida e Izabel Maior

À minha coordenadora, Regina Macedo Dantas

Aos amados, Silvia e Roberto

Ao meu irmão, Pedro

À Daniela, minha irmã

À Flor, minha afilhada

À minha amada mãe, Regina, e ao meu amado pai, Gonzalo

RESUMO

A partir da teoria ator-rede, o presente trabalho pretende estudar controvérsias sobre ciência, tecnologia e sociedade no ambiente jurídico-educacional brasileiro, mais especificamente, localizadas na justaposição de heterogeneidades das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Na abordagem, emergem atores, actantes e artefatos dessa complexa rede formada a partir do multiverso de imbricações, com destaque para as práticas nas salas de aula e de recursos multifuncionais, as resistências docentes, discentes, familiares e das direções, o uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas na educação, o surgimento do "estudante ciborgue", as políticas públicas sobre educação e os dispositivos normativos legais. O estudo tem como objetivo estabelecer um panorama analítico das leis educacionais, do julgamento da ADI nº 5.357 no Supremo Tribunal Federal (STF) e da efetividade para aplicação dessas disposições jurídicas no ambiente escolar. Após a análise jurídico-normativa, serão apresentados os dados já consolidados da inclusão em educação sobre estudantes com deficiência. Em derradeiro, um estudo focado no plano educacional individualizado (PEI) pretende correlacionar a norma jurídica com a prática pedagógica cotidiana. Especificamente, a correlação do inciso VII do artigo 28 da lei federal nº 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão), com as técnicas de ensino e aprendizagem que partem de planejamentos individualizados para estudantes (com deficiência) dentro das escolas. Como resultado deste estudo nas escolas do município do Rio de Janeiro, pretende-se demonstrar que, mesmo diante de muitas dificuldades (algumas delas relatadas nesta pesquisa), o cumprimento dos dispositivos legais, conforme previsão no artigo 28 da Lei Brasileira da Inclusão possui grande potencial para efetivação do direito à educação de estudantes com deficiência e mesmo de todos os outros. Como exemplo da relação entre lei e sala de aula será analisado a aplicação do PEI. Fazem parte integrante e relevante do presente estudo os apêndices e anexos que trazem, por exemplo, a motivação para o presente estudo, exemplos diversos de "PEIs" e a íntegra dos votos do STF na ADI nº 5.357.

PALAVRAS CHAVES: DIREITO EDUCACIONAL. INCLUSÃO. PESSOA COM DEFICIÊNCIA

ABSTRACT

Based on actor-network theory, the present work intends to study controversies about science, technology and society in the Brazilian legal-educational environment, more specifically, located in the juxtaposition of heterogeneities of the municipal schools of the city of Rio de Janeiro. In the approach, actors, actants and artifacts emerge from this complex network formed from the multiverse of imbrications, with emphasis on practices in classrooms and multifunctional resources, teacher, student, family and management resistances, the use and development of assistive technologies in education, the emergence of the "cyborg student," public policies on education and legal normative devices. The study aims to establish an analytical overview of educational laws, the judgment of ADI No. 5.357 in the Federal Supreme Court (STF) and the effectiveness of applying these legal provisions in the school environment. After the legal-normative analysis, the already consolidated data of inclusion in education about students with disabilities will be presented. Lastly, a study focused on the individualized educational plan (PEI) aims to correlate the legal norm with the daily pedagogical practice. Specifically, the correlation of section VII of article 28 of federal law 13.146 / 2015 (Brazilian Law of Inclusion) with teaching and learning techniques that depart from individualized planning for students (with disabilities) within schools. As a result of this study in schools in the city of Rio de Janeiro, it is intended to demonstrate that, even in the face of many difficulties (some of them reported in this monograph), compliance with legal provisions, as provided for in article 28 of the Brazilian Inclusion Law, has great potential for the realization of the right to education of students with disabilities and even all others. As an example of the relationship between law and classroom will be analyzed the application of the PEI. The appendices and annexes form an integral and relevant part of the present study, which include, for example, the motivation for the present study, are several examples of PEIs and the full vote of the STF in ADI nº 5.357.

KEY WORDS: EDUCATIONAL LAW. INCLUSION. PEOPLE WITH DISABILITY

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CTS E A ABORDAGEM TEORIA ATOR-REDE APLICADA À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	15
2.1 POR QUE A ABORDAGEM ATOR-REDE NA EDUCAÇÃO?	15
2.2 POR QUE A ABORDAGEM ATOR-REDE NA DEFICIÊNCIA?	18
2.3 POR QUE A ABORDAGEM ATOR-REDE NO DIREITO EDUCACIONAL?	26
3 REUNINDO O COLETIVO	29
3.1 SEGUINDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO NA REDE: TEORIAS PEDAGÓGICAS	31
3.2 SEGUINDO OS ARTEFATOS JURÍDICO-NORMATIVOS	33
3.2.1 A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a pessoa com deficiência e a garantia do direito à educação	36
3.2.2 A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 e o Status de Emenda Constitucional	36
3.2.3 A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006: o Direito à Educação	38
3.2.4 A Convenção Internacional de 2006, o Comentário Geral nº 4 (2016) e a efetivação do Direito à Educação, com qualidade: o Modelo Social de Direitos Humanos e a distinção entre exclusão, segregação, integração e inclusão	42
3.2.5 A Lei Brasileira da Inclusão – LBI (Lei federal nº 13.146/2015)	46
3.3 A PRÁTICA ESCOLAR A PARTIR DOS ARTEFATOS JURÍDICO-NORMATIVOS	48
3.3.1 Direito à Educação: acesso (matrícula) e permanência	49
3.3.2 Direito à Educação de estudantes com deficiência	50
3.3.3 Direito à Educação de estudantes com deficiência: Comentário Geral nº 4 e a percepção mais recente da ONU	51
3.3.4 Direito à Educação de estudantes com deficiência: o Direito ao Acesso e à Matrícula na legislação brasileira	52
3.3.5 A questão de cotas por sala	54
3.3.6 Cobrança de valores extras, procrastinação da matrícula ou	

exigência da presença de familiares na escola em função da deficiência	56
3.3.7 Avaliações para ingresso e/ou nivelamento	57
3.3.8 Exigência de laudos médicos para matrícula	57
3.3.9 A obrigatoriedade pública e privada	59
3.3.10 A obrigatoriedade pública e privada: Comentário Geral nº 4 e a percepção mais recente da ONU	60
3.3.11 Direito à Educação: permanência, participação e aprendizagem (acessibilidade pedagógica)	62
3.3.12 Medidas basilares exigidas por lei para promoção da inclusão em educação: o caminho inicial para adaptações razoáveis mínimas	64
3.3.13 As Adaptações Razoáveis no ambiente escolar e educacional: o Comentário Geral nº 4 e a percepção mais recente da ONU	66
3.3.14 O currículo escolar: normas legais e conteúdos	69
3.3.15 O currículo escolar: a necessidade de um Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	73
3.3.16 As avaliações e os materiais escolares adaptados ou flexibilizados: normas legais	76
3.3.17 As avaliações e os materiais escolares adaptados ou flexibilizados: a necessidade de um Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)	78
3.3.18 A responsabilidade dos docentes	79
3.3.19 A disponibilização do Sistema Braille e o Direito ao tradutor / intérprete de Libras: normas legais e Comentário Geral nº 4 da ONU	80
3.3.20 Participação da família	84
3.3.21 Participação do estudante com deficiência em atividades extracurriculares	85
3.3.22 O Atendimento Educacional Especializado (AEE): normas legais	86
3.3.23 A Sala de Recursos Multifuncionais: normas legais	88
3.3.24 Direito ao Profissional de Apoio Escolar (PAE)	89
3.3.25 Direito ao Profissional de Apoio Escolar: necessária distinção fático-jurídica no que tange às atividades pedagógicas e às atividades de cuidado	90
3.3.26 Direito ao Profissional de Apoio Escolar (pedagógico): formação e perfil profissional	92

3.3.27 Direito ao Profissional de Apoio Escolar: Comentário Geral nº 4 e posicionamento mais recente da ONU sobre o perfil e a capacitação desse profissional	97
3.3.28 Direito ao Profissional de Apoio Escolar: normas legais garantidoras	99
4 MAPEANDO A CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL DA ADI 5357	102
4.1 PORTA-VOZES NA CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL	105
4.1.2 A(u)tor-rede: Confenen	106
4.1.2.1 fluxos, alianças e ações da Confenen no STF: lei de cotas e Prouni	107
4.1.3 Atores-rede sob o risco de “expulsão”: o Artigo 30 e o Parágrafo Primeiro do Artigo 28 da lei Brasileira da Inclusão	109
4.1.4 Atores-rede na controvérsia: os pontos de passagem obrigatórios	112
4.1.5 “Voluntário” na controvérsia: o Amigo da Corte (“<i>amicus curiae</i>”)	113
4.2 A CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL: O DIREITO À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PRIVADAS E REGULARES	115
4.2.1 Homogeneidade “<i>versus</i>” Justaposição de Heterogeneidades	116
4.2.2 O julgamento da ADI 5.357	119
4.2.3 O objeto da controvérsia constitucional: a visão da Confenen	120
4.2.4 Informações do Congresso Nacional sobre o objeto da controvérsia constitucional	124
4.2.5 Informações do Poder Executivo sobre o objeto da controvérsia constitucional	125
4.2.6 Vista da Procuradoria Geral da República sobre o objeto da controvérsia constitucional	128
4.2.7 Os Amigos da Corte e a controvérsia constitucional na ADI 5.357	131
4.2.8 A decisão monocrática do Ministro Relator: estabilização? Ainda não.	138
4.2.9 Sustentações orais sobre o objeto da controvérsia constitucional	143
4.2.10 A Decisão de Mérito pelo Plenário e a estabilização provisional da controvérsia constitucional	145
4.3 PERMEABILIDADE ENTRE DIREITO E EDUCAÇÃO: A ESTABILIZAÇÃO	

PROVISIONAL DA CONTROVÉRSIA (TÉCNICA) CONSTITUCIONAL E A QUESTÃO DA EFICÁCIA (PRÁTICA) CONCRETA	150
4.4 LABORDIREITÓRIOS E CONTROVÉRSIAS CONSTITUCIONAIS: PERMEABILIDADES E IMBRICAÇÕES ENTRE DIREITO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	152
5 CAMINHOS POSSÍVEIS	155
5.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA JÁ ESTÃO NAS SALAS REGULARES	158
5.2 “ATALHOS” TECNOLÓGICOS: ATORES NÃO HUMANOS E A TECNOLOGIA ASSISTIVA (EDUCACIONAL)	164
5.3 UMA BOA LARGADA PARA CAMINHAR EM BUSCA DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)	166
5.3.1 Uma “boa largada” ou uma constante inevitável nas escolas do século 21? O PEI enquanto estratégia	171
5.3.2 Previsão jurídico normativa e garantia ao PEI	172
5.4 Seguindo o PEI	173
5.4.1. Diferentes modelos de PEI	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
APÊNDICES	188
APÊNDICE 1 - A TRAJETÓRIA DO AUTOR E AS MOTIVAÇÕES PARA DISSERTAÇÃO	189
APÊNDICE 2 - CTS E A ABORDAGEM TEORIA ATOR-REDE	192
APÊNDICE 3 - TEORIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	217
ANEXOS	234
ANEXO 1 - ÍNTEGRA DOS VOTOS NA ADI N. 5.357	235
ANEXO 2 - PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS	261

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende lançar um olhar sobre a educação de estudantes com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro. Esse olhar pretende atravessar as limitações normativas desses ordenamentos, sempre que possível, aproximando as normas regulamentadoras e suas finalidades para o cotidiano vivenciado dentro das salas de aulas e do ambiente escolar de forma ampla.

O objetivo do estudo será aproximar os dispositivos normativos legais existentes da prática pedagógica cotidiana das salas de aula, por exemplo, demonstrar o que o legislador planejou ao dar poder de eficácia ao inciso VII do artigo 28 da Lei Brasileira da Inclusão. Em outras palavras, clarificar o intuito do legislador ao obrigar a elaboração de planos educacionais individualizados (PEI) para estudantes com deficiência, conforme redação expressa no dispositivo legal supracitado. Na realidade a intenção é resultado da percepção de que a partir da análise dos dispositivos normativos e da finalidade almejada pelo ânimo do legislador (ou seja, a motivação que o levou a criar o dispositivo) será possível construir um processo de inclusão em educação mais realizável e verdadeiramente inclusivo. Além disso, o distanciamento entre norma e prática pedagógica suscita de qual forma o direito poderá, de fato, impactar e alterar a cultura educacional.

Neste sentido, o objetivo desta linha de pesquisa é relacionar o “frio” conjunto normativo sobre educação com a intensa e vívida convivência em qualquer ambiente escolar. Isto porque a vivência nos ambientes escolares tem provocado uma percepção de grande afastamento entre o que o ordenamento jurídico pretende e o que tem acontecido de fato nas escolas e vidas dos estudantes.

Fundamental destacar que esse afastamento não é privilégio de estudantes com deficiência, mas de todos e todas (com ou sem deficiências). Há um enorme abismo, que se expande, nas salas de aulas, entre as propostas pedagógicas de ensino e os anseios e expectativas de aprendizagem dos discentes.

No caso de estudantes com deficiência, o abismo não apenas existe e se expande, mas produz conflitos legais, com a possibilidade até de aplicação de medidas penais contra gestores escolares. Por isso, talvez a visibilidade e as controvérsias estejam mais aparentes e recebendo maior atenção. As controvérsias

se tornaram além de pedagógicas, constitucionais, chegando, inclusive, até a mais alta Corte de Justiça do país, o Supremo Tribunal Federal (STF). Exatamente essas contradições, em especial as jurídico-constitucionais, que encaminham a presente linha de estudos deste trabalho.

Buscando caminhos que possibilitem construir a difícil trajetória, no primeiro capítulo serão apresentadas as “ferramentas” e “estratégias” que orientaram a produção de textos e reflexões sobre o tema. Nesse sentido, a abordagem da Teoria Ator-Rede (TAR), situada no campo de estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), foi um importante recurso para buscar uma análise mais simétrica e que pudesse dar “voz” às partes envolvidas nas controvérsias, em especial, no capítulo sobre a controvérsia constitucional em que se apresentam argumentos dos diversos atores-rede envolvidos. Já em relação ao capítulo 2, necessário destacar o apêndice 2, o qual se baseia na trajetória de estudos sobre conceitos e pensamentos CTS trilhados ao longo da jornada do presente trabalho.

O capítulo 3, por sua vez, sugere, de forma breve, a importância das teorias pedagógicas que influenciaram fortemente a caminhada de estudos em busca da finalidade e ânimo dos dispositivos normativos educacionais. No entanto, o capítulo se concentra, de forma mais intensa, a dar evidência nos dispositivos jurídicos que regulamentam as relações educacionais e escolares no Brasil, bem como suas fundamentações internacionais e valorativas. As teorias pedagógicas que influenciam o presente trabalho são apresentadas no apêndice 3.

O capítulo 4 traz uma análise da controvérsia constitucional que se desenrolou no Supremo Tribunal Federal. Esta etapa do trabalho tem como expectativa apresentar os argumentos dos principais atores que vivenciam as controvérsias pedagógicas e cotidianas que envolvem a educação de estudantes com deficiência. O julgamento no STF é importante porque apresenta visões diferentes sobre a temática em estudo. Desde opositores ao processo de inclusão em educação até os mais ferrenhos defensores, bem como agentes com maior distanciamento no assunto e maior aproximação do que seria tido como uma posição mais “neutra” no tema. Todos estiveram “juntos” no Supremo Tribunal Federal (STF). O capítulo 4 se relaciona com o Anexo 1 que apresenta a íntegra dos votos dos Ministros do Supremo Tribunal Federal na referida ADI.

O capítulo 5 apresenta dados já consolidados sobre a inclusão em educação, recursos tecnológicos aplicados ao processo e a proposição de caminhos, como o PEI, no constante processo de inclusão. Para isso, surgem atores como a tecnologia assistiva e recursos pedagógicos práticos como meios de viabilização da educação de estudantes com deficiência (e sem deficiência). O foco estará sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) que possibilita uma atuação mais personalizada e com maior potencial de resolução de impasses entre ensino e aprendizagem. O anexo 2 é parte integrante do capítulo 5 porque apresenta diversos exemplos de PEIs aplicado no município do Rio de Janeiro e em diversos outros locais. Há, inclusive, PEIs disponibilizados online que representam aplicabilidades por todo país.

Por derradeiro, o trabalho se encerrará com as considerações finais que, longe de pretender apresentar soluções prontas, busca consolidar a percepção da vontade normativa voltada para educação no Brasil e as reflexões geradas ao longo do estudo. Mais do que respostas às grandes questões que a problemática suscita, o trabalho buscou trazer olhares e registros dos envolvidos em ação, sem se omitir, mas procurando reproduzir ao máximo o que diziam alguns dos muitos porta-vozes envolvidos (enredados), sejam eles humanos (pessoas com deficiência e seus pais, juristas, professores, diretores de escola) e não-humanos (as leis, os dispositivos pedagógicos e outros).

Ao leitor interessado na trajetória do autor e suas motivações pessoais para construção do presente estudo, fica o convite ao apêndice 1 que apresenta o relato pessoal motivador para persistência no mestrado ao longo de um período de desafios e aprendizados intensos.

2. CTS E A ABORDAGEM TEORIA ATOR-REDE APLICADA À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

As práticas educacionais cotidianas (locais) devem ser o campo experimental para subsidiar uma coprodução das normas educacionais. Afinal, normas distanciadas da prática tendem a não incorporar o condão de se tornar efetivas, ao contrário, não sendo representativas e legitimadas, podem ser destinadas ao mero descumprimento.

O presente estudo tem origem na reflexão sobre a eficácia das normas de direito educacional frente ao cenário cotidiano das escolas, em especial, nas práticas educacionais direcionadas para estudantes com deficiência.

Ao se debruçar sobre a educação de estudantes com deficiência, torna-se inegável a estreita rede e diversas imbricações entre teorias pedagógicas, ciência, tecnologias (assistivas) e comunidade escolar (docentes, discentes, direção, famílias e Estado).

Diante dessa constatação, o campo de trabalho acadêmico orientado pelos estudos entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, denominado de estudos “CTS”, se projeta com especial utilidade e aplicação.

Nesse sentido, presente trabalho será estruturado a partir de conceitos e estratégias do campo CTS, em especial, da abordagem orientada pela Teoria Ator-Rede (TAR).

2.1. Por que a abordagem ator-rede na educação?

O esforço teórico-acadêmico que se pretenda com uma finalidade educacional prática e cotidiana descortinará desafios de múltiplos níveis. Nesse sentido, a escolha metodológica pela TAR e pelo campo CTS para linha de pesquisa é crucial na possibilidade de construção de um estudo prático aplicável e o mais compatível possível com o contexto educacional a que se destina.

O cenário da educação é uma arena constante de justaposição de práticas e teorias pedagógicas que buscam seus espaços e afirmação. E, constantemente, essas controvérsias se veem “harmonizadas” (ou estabilizadas provisionalmente) por atores externos ao cotidiano prático de embates no ambiente escolar e de sala de aula, por exemplo, através de diretrizes nacionais para educação ou regras negociais que o mercado impõe às redes, sobremaneira heterogêneas e, por vezes, bem distantes de tais diretrizes.

As redes concernentes à educação possuem atores/actantes com muitos pontos em comum, alguns pontos de passagem obrigatórios e muitas controvérsias. Delimitar os atores-rede pode ser um caminho para compreender ou delimitar os papéis de cada um nas controvérsias, os caminhos percorridos na estabilização (provisional) da rede, bem como para buscar as visibilidades e invisibilidades na coprodução em andamento.

A abordagem teórica tradicional, muitas vezes, tem se desconectado do dia a dia das salas de aula, sobretudo em decorrência da tradicional tendência à generalização que acaba por ignorar detalhes sobre os fluxos e atores envolvidos localmente. Isso pode e tem produzido inaplicabilidades concretas para o que é pensado e desenvolvido na “meio acadêmico”, nos debates teóricos das universidades. Teorias demasiadamente abstratas podem produzir uma difícil compatibilização e adequação às demandas locais e específicas que, inevitavelmente, diferem para cada uma das salas de aula existentes por todo (enorme) país.

A complexidade na aplicação da teoria poderá se desdobrar em distorções profundas quando o pensamento pedagógico tiver, entre a sua concepção e respectiva aplicação, contextos populacionais, regionais ou axiológicos com materialidades distintas em seus cenários de vivência.

Sendo assim, a necessidade de delimitação do alcance de estudo tanto em aspectos espaciais quanto “culturais” acaba por se tornar elemento insuperável na construção de reflexões teórico-educacionais com objetivos eminentemente práticos.

Nessa linha, almejando o anseio por conhecimento local e que busque dar visibilidade e voz ao máximo de atores e fluxos envolvidos no cenário educacional em estudo, surge, como esperança, a Teoria Ator-Rede.

Além do foco localizado que permite um escopo de estudo mais restrito e, talvez, fidedigno para com a vivência estudada, a Teoria Ator-Rede ainda preza pela simetria com o conhecimento e visibilidade de actantes/atores e outros envolvidos que, porventura, acabam preteridos em estudos mais generalizantes e pontualizados.

A Teoria Ator-Rede permite conhecer a vivência e o cenário de estudo de forma mais simétrica e localizada. Buscando visibilidade ao máximo de envolvidos é que entram em cena alguns atores tradicionalmente ignorados em seus protagonismos, por exemplo, os denominados "não humanos". Na TAR, devem ser considerados e até priorizados elementos como o ambiente e as tecnologias que contracenam com os humanos, por exemplo, cadeiras de rodas ou computadores e máquinas que se fundem com os estudantes de inúmeras e variadas formas provocando o surgimento e a participação de "híbridos".

Assim, um aspecto estratégico da abordagem ator-rede é essa consideração igualmente relevante para a participação de atores não humanos. Esse viés possibilita relevar a verdadeira importância das tecnologias assistivas para educação nos dias atuais e ponderar quais os possíveis caminhos para harmonização ou eliminação entre tecnologias antigas e atuais.

Nesse sentido, a coexistência entre antigas e novas tecnologias harmonizadas entre si desponta como possível, assim como, por outro lado, a substituição de técnicas antigas por novas de melhor proveito (quando conflitantes) parece ser um fato inevitável (BORGES, 2009, p. 17-18).

A simetria entre humanos e não humanos pode, ainda, auxiliar na melhor compreensão acerca dos possíveis usos de recursos tecnológicos e virtuais na educação. Por exemplo, estratégias educacionais conjugadas com o uso da internet (não necessariamente ensino à distância) ou o uso de programas (softwares) educacionais podem potencializar funcionalidades e resultados pedagógicos sem, necessariamente, representar perdas irreparáveis na necessária socialização e

convívio presencial na comunidade escolar. Na verdade, esses usos podem até ser intramuros ou complementar/suplementar à atividade diária escolar.

Sobre a relevância do tema, Jose Antônio dos Santos Borges exemplifica:

“A Internet permite que o potencial de comunicação, informação e diversão se ampliem numa proporção extraordinária. Pelo uso da Internet, por exemplo, um cego pode conseguir um jornal sem necessidade de movimentação física (i.e., sem ir ao jornaleiro para comprá-lo) e lê-lo sem a mediação de leitores ou transcritores Braille. É possível buscar textos e informações que dificilmente seriam transcritas para Braille. Jogos, bate-papo, acesso a sites interessantes completam o quadro, assegurando diversão imediata e acessível” (BORGES, 2009, p. 23-24).

Inserir essa dinâmica no cotidiano dos colégios pode reduzir custos e ampliar aprendizagem de todos os alunos, por exemplo, com reforço escolar de conteúdos através de tutorias/monitorias virtuais no contraturno.

Seguindo essa linha de pensamento, o presente trabalho vislumbrou na Teoria Ator Rede uma ampla gama de recursos e técnicas que possibilitam o enquadramento de múltiplos atores num estudo localizado.

2.2. Por que a abordagem ator-rede na deficiência?

A abordagem TAR possibilita reabrir caixas-pretas (discussões encerradas, mesmo que provisionalmente) e buscar o “nó das questões”. Com isso, permite voltar às resistências, vozes não ouvidas e perseguir atores negligenciados ao longo do processo de pontualização. Em outras palavras, essa abordagem permite renegociar terminologias e processos tidos como perfeitos e acabados através da tradução das controvérsias ocorridas durante a coprodução de teorias, terminologias, técnicas e práticas.

Nos diálogos sobre deficiência e seus desdobramentos, em especial, no ambiente educacional, o desconhecimento de terminologias, técnicas e práticas pode gerar distorções bem relevantes para o desenrolar educacional de estudantes com deficiência. E, muitas vezes, algumas premissas construídas são tidas como verdades absolutas e encerradas dentro de determinados contextos e momentos (verdadeiras caixas-pretas do ambiente educacional-escolar)

Em construções conceituais e práticas, que envolvem a temática da deficiência, um aspecto reiterado é a construção de opiniões e ações sob uma perspectiva capacitista da pessoa com deficiência, do estudante com deficiência.

Com frequência nas traduções e controvérsias, essa visão capacitista tem relegado à pessoa com deficiência uma condição de ator invisível ou pouco influenciador na rede.

Adriana Dias, sugere o conceito de capacitismo se percebe na concepção social que pensa as pessoas com deficiência como não iguais e menos aptas para gerir a própria vida, sem autonomia e que serão eternamente economicamente dependentes¹. A autora apresenta como traços dessa percepção capacitista na sociedade o paternalismo que se manifesta no sentimento de “simpatia” pelas pessoas com deficiência, mas que, ao mesmo tempo, sustenta a subordinação social e econômica².

Para, Fiona Kumari Campbell, no livro “*Contours of Ableism*”, especificamente no capítulo “*The Project of Ableism*”, a deficiência é escalonada como um estado diminuído do ser humano (CAMPBELL, 2009, p. 05).

O retorno ao “*nó da questão*” especificamente sobre o capacitismo e a abertura de uma controvérsia sobre qual o papel de pessoas com deficiências e dos artefatos tecnológicos nas redes é uma controvérsia em si. E isso se deve basicamente à visão capacitista, tendo em vista que a mesma impõe a dificuldade de enxergar nesses atores/actantes a possibilidade de influência na rede.

A reflexão sobre papel dos atores/actantes tradicionalmente invisíveis é sempre complexa. A disposição e receptividade para possibilidade de mudança nas percepções “pré-conceituadas” e “pré-concebidas” demandam um grande esforço reflexivo e um dificultoso exercício de alteridade.

Claude Lévi-Strauss, em seu ensaio *Raça e História*, dispõe sobre essa construção de conceitos e percepções que se projetam como “pré-conceitos” frente a determinadas análises e que tanto dificultam o exercício de reflexão e alteridade,

¹ Dias, Adriana. “Entenda o que é capacitismo!”, disponível em <<https://espelhodealice.wordpress.com/2013/05/02/entenda-o-que-e-capacitismo/>>. Acesso em 29 de setembro de 2016.

² Dias, Adriana. “*Entenda o que é capacitismo!*”, disponível em <<https://espelhodealice.wordpress.com/2013/05/02/entenda-o-que-e-capacitismo/>>. Acesso em 01 de outubro de 2016.

pois desde o nascimento o ambiente circundante penetra diligências conscientes e inconscientes de um sistema complexo de referências calcadas em juízos de valores, motivações, centros de interesses e dever histórico do devir civilizatório. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 10).

O exercício de reflexão e melhor compreensão do outro parece contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de toda coletividade, em outras palavras, ao entender o outro, num exercício árduo de alteridade e empatia, há possibilidade de ganhos expressivos.

Claude Lévi-Strauss apresenta essa ideia de colaboração reciprocamente construtiva que se manifesta na conjunção dos desvios diferenciais, inerente a cada cultura, como uma verdadeira contribuição das culturas (LÉVI-STRAUSS, 1976, p.21). Consistente num *“pôr em comum (consciente ou inconsciente, voluntário ou involuntário, intencional ou acidental, procurado ou obrigado) das possibilidades que cada cultura encontra no seu desenvolvimento histórico”* (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 22).

As coligações que são mais fecundas se caracterizam por ser estabelecidas entre as culturas mais diversificadas (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 23).

Na busca por esse exercício, Claude Lévi-Strauss, de forma singular, explica que:

“A tolerância não é uma posição contemplativa dispensando indulgências ao que foi e ao que é. É uma atitude dinâmica, que consiste em prever, em compreender e em promover o que quer ser. A diversidade das culturas humanas está atrás de nós, à nossa volta e à nossa frente. A única exigência que podemos fazer valer a seu respeito (exigência que cria para cada indivíduo deveres correspondentes) é que ela se realize sob formas em que cada uma seja uma contribuição para a maior generosidade das outras” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 24).

Nesse sentido, a percepção da diversidade enquanto valor e, portanto, como elemento que contribui para o melhor desenvolvimento da coletividade se materializa no respeito à diversidade específica e à compreensão do acréscimo que essas diversidades específicas podem representar ao se entrecruzarem num compartilhamento colaborativo de características.

O princípio da Dignidade da Pessoa Humana se consagra no respeito ao outro pelo que ele é e não pelo que se projeta nele. O ordenamento jurídico

constitucional brasileiro tem tal princípio como um “supraprincípio”. Assim, juridicamente, se deve valorizar a diversidade.

No mesmo sentido de valorização da diferença e enriquecimento coletivo a partir das diversidades, mas, saindo dos aspectos jurídicos ou mais culturais e antropológicos para adentrar nos aspectos educacionais, Lev Vygotsky defende a necessária diversidade no melhor desenrolar do aprendizado do indivíduo.

Ao estabelecer o conceito de zona de desenvolvimento proximal (imminente), Lev Vygotsky propõe que há uma área de potencial de desenvolvimento cognitivo definida como a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela independência na resolução dos problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução dos problemas sob a supervisão de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Para Vygotsky, o desenvolvimento se baseia na aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, em especial, como fruto de interações sociais com outros mais experimentados no uso das mesmas e que podem facilitar e mostrar o melhor caminho para uso das ferramentas na resolução dos problemas que se apresentem.

Nessa linha, o desenvolvimento global de um grupo humano, ao longo do tempo, se fortalece no conjunto de relações nas quais sejam partilhadas experiências, habilidades e técnicas. E essas interações, baseadas na construção de conhecimento por reciprocidade, se tornam mais ricas por mais diversas que consigam ser.

Partindo do raciocínio de construção coletiva a partir das diversidades, a TAR pode fornecer estratégias que permitam buscar, de forma simétrica, resistências e controvérsias dessa coprodução. Possibilitando, assim, a possível revelação de diversidades que porventura tenham contribuído de forma significativa na rede, mas que tenham acabado por se tornarem invisíveis com o fechamento da controvérsia.

No entanto, essa (re)abertura da controvérsia pode ser realizada considerando (desde o princípio da tradução) uma percepção que valorize diversidades e conceda-lhes voz. Nesse sentido, a controvérsia poderá ser vista procurando-se afastar a percepção capacitista com intuito de conceder maior

simetria ao estudo e, talvez, também possibilitar melhor compreensão do papel de pessoas ou estudantes com deficiência como atores-redes na sociedade e nos ambientes educacionais especificamente.

Nessa cartografia da controvérsia que procura maior simetria no estudo de redes que envolvam estudantes e pessoas com deficiência, uma nova abordagem axiológica tem que ser observada. Essa nova linha se baseia nos estudos sobre deficiência (ESD) que se contrapõem à ideia da deficiência como déficit. Para isso, os ESD formam uma área de estudo multidisciplinar em que a deficiência é estudada como marcadora de identidade – como raça, etnia, classe, gênero e orientação sexual (VALLE, 2014, p.13).

Oliver Sacks, em seu livro “Um Antropólogo em Marte”, pontua que:

“A imaginação da natureza, como Freeman Dyson costuma dizer, é mais rica que a nossa; ele discorre, admiravelmente, sobre essa riqueza nos mundos físico e biológico, a infinita diversidade de formas físicas e de vida. Para mim, como médico, a riqueza da natureza deve ser estudada no fenômeno da saúde e das doenças, nas infinitas formas de adaptação individual com que organismos humanos, as pessoas, se reconstróem diante de desafios e vicissitudes da vida. Nessa perspectiva, deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistas, ou mesmo imaginadas (...) Assim como é possível ficar horrorizado com a devastação causada por doenças ou distúrbios de desenvolvimento, por vezes também podemos vê-los como criativos – já que, se por um lado destroem caminhos precisos, certas maneiras de executarmos coisas, podem, por outro, forçar o sistema nervoso a buscar caminhos e maneiras diferentes, força-lo a um inesperado crescimento e evolução. Esse outro lado do desenvolvimento ou da doença é que vejo, potencialmente, em quase todo paciente” (SACKS, 2006, prefácio, p. 13).

Ao perseguir, especificamente, pessoas com deficiência em suas interações, alcances e efeitos nas redes, essa perspectiva de Sacks ao concentrar esforços e estudos nas potencialidades (ou funcionalidades) propicia o desvendar de uma séria controvérsia. A controvérsia está na oposição entre a visão capacitista e uma nova percepção de funcionalidades e potencialidades da pessoa com deficiência.

A visão capacitista é uma persistente concepção sobre a pessoa com deficiência que a considera incapaz ao concentrar atenção em sua inabilidade em determinada (s) área (s). Muitas traduções podem ter sido comprometidas partindo dessa premissa de inação e incapacidade de agir de atores com alguma deficiência.

A nova visão que surge, percebida, por exemplo, nas palavras de Oliver Sacks, valoriza e estimula as funcionalidades e potencialidades da pessoa em suas interações na rede. É uma mudança significativa frente ao capacitismo, pois concede (ou reconhece) muito mais ação por esses atores, outrora, invisíveis por considerados incapazes ou mesmo inválidos.

Assim, a abordagem TAR, ao buscar visibilidade para o máximo de atores e ainda possibilitar a simetria aos híbridos enquanto actantes da rede, permite redimensionar as interações e respectivos papéis na coprodução. Em específico, viabiliza o entendimento da rede possibilitando verificar o possível papel de ação às pessoas com deficiência, bem como os possíveis híbridos em suas articulações com tecnologias assistivas e afins.

Numa nova perspectiva, em que tecnologias assistivas possibilitam a plena atuação de híbridos, como será percebida a nova forma de atuar de uma pessoa com deficiência que usufrui da tecnologia e potencializa alguma de suas funcionalidades? Por exemplo, uma pessoa com implante coclear que pode ter sua prévia surdez profunda convertida para uma audição biônica e, possivelmente, superior à dos demais atores sem deficiência? Como será retratado agora, sob essa nova percepção? Ou um estudante amputado que poderá utilizar uma prótese que o faça correr mais rápido do que os demais estudantes sem essa tecnologia. Como será, agora, percebida sua atuação e seu papel na olimpíada escolar?

A sociedade e os estudiosos enfrentam essa questão de múltiplas formas distintas. A relação entre ciência e tecnologia frente ao humano, segundo a TAR, deve ser direcionada pela simetria e importância compatíveis e até harmoniosas ao equiparar humanos e não humanos e dar-lhes a mesma possibilidade de ação como atores/actantes na rede.

Sobre essa temática Hari Kunzru explica que redes são em parte humanas, parte máquinas, complexos híbridos de carne e metal que jogam conceitos como “natural” e “artificial” para lata do lixo, como construções ciborguianas de pessoas e máquinas percebidas em linhas automatizadas de produção nas fábricas, rede de comutadores em escritórios e outro exemplos (KUNZRU, 2009, p. 24).

A abordagem TAR permite compreender melhor os híbridos. Possibilita buscar o entendimento sobre o ciborgue, que nas lições de Donna Haraway “é *um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção*” (HARAWAY, 2009, p. 36). Em outras palavras no que concerne ao presente estudo, a TAR viabiliza a análise do estudante ciborgue na rede escolar (possivelmente, o estudante com deficiência – até que a tecnologia assistiva adquira caráter de recurso para todos os demais).

Abordando a temática do uso de tecnologias assistivas por pessoas com deficiência visual para que as mesmas possam melhor ser incluídas no processo pedagógico e na sociedade, José Antônio dos Santos Borges sugere que “No momento em que se introduzem novos objetos técnicos, instrumentos, artefatos, um mundo novo é produzido, construído sobre um coletivo comum, público e partilhável” (BORGES, 2009, p. 18-19).

A TAR descortina novos e necessários horizontes no estudo sobre esse estudante ciborgue. A abordagem TAR inclui o artefato tecnológico na rede como elemento simetricamente posicionado e permite, muitas vezes, compreender o ciborgue em sua interação de caráter orgânico e vital que surge no momento em que o artefato tecnológico compõe uma rede, um ator-rede, com o ator humano. Compreender o actante é entender o papel da tecnologia assistiva no ambiente escolar, assim como, melhor perceber o papel desse estudante com deficiência para coletividade dos alunos e para comunidade escolar enquanto projeção localizada da sociedade em sua diversidade e fluxos.

As tecnologias assistivas e os estudantes ciborgues estão na base do que pode vir a ser uma inevitável reestruturação dos ambientes escolares. E essa interação entre artefatos tecnológicos e atores humanos na constituição de híbridos não tende a se consolidar apenas para estudantes com deficiência. Basta verificar o crescimento e avanço nos interior das salas de aula e de estudos (em casa ou no ambiente escolar) de tecnologias como “*smart phones*”, computadores, projetores (“*data show*”), internet e tantos outros recursos tecnológicos, artefatos tecnológicos.

Conseguir visualizar e compreender o estudante ciborgue é crucial ao estudar a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Para além do estudante com deficiência, essa relação entre artefatos

tecnológicos e atores humanos é bem descrita por José Antônio dos Santos Borges ao sugerir que se tornou usual dizer que humano e não humano, natureza e artifício, matéria e espírito, orgânico e inorgânico, presença e ausência, real e simulacro, próximo e longínquo – todos estes pares outrora nitidamente separados ou mesmo opostos – mostram-se visivelmente cada vez mais imbricados pelas novas tecnologias (BORGES, 2009, p. 19-20).

Exemplificando de forma esclarecedora essa nova percepção do híbrido, do ciborgue, José Antonio dos Santos Borges aduz:

“Na medida em que um cego passe a usar o computador, ele não é o mesmo cego, as coisas que pode ou não pode fazer já não são as mesmas, seu pensamento é mudado pela qualidade e número de relações que se ampliam com uso dos serviços que a Internet proporciona – em outras palavras, ocorre uma reconfiguração radical da entidade híbrida ‘cego’ provocada pelos múltiplos efeitos, diretos e indiretos, gerados com o uso do computador. Também não se faz mais possível, depois de um certo tempo, remover a bengala ou computador da vida deste cego, pois ele e o objeto técnico já são indissociáveis” (BORGES, 2009, p. 19-20).

Nessa perspectiva, portanto, os estudos CTS e a abordagem TAR auxiliam profundamente na análise. Isso porque ao equiparar humanos e não humanos tende a não ignorar o papel desempenhado pelo artefato, admitir a formação de um híbrido “ciborgue” (pessoa + tecnologias assistivas) e dar voz ao estudante com deficiência e suas necessidades que possuem relevância nas coproduções.

Está em andamento a controvérsia sobre a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular educacional privada no Brasil. Está em pauta a participação da deficiência como um ator/actante de grande impacto nos efeitos dessa rede que envolve os mais diversos atores, desde estudantes e professores até tecnologias e lucros ou prejuízos, tudo permeado por aspectos culturais e teóricos que determinam resultados e vivências práticas do cotidiano escolar e social.

Essa controvérsia é relevante para construção (reconstrução) da própria deficiência em si. Da percepção de potencialidades e limitações de ação das pessoas com deficiência, do papel das tecnologias assistivas e da reacomodação da rede com a inserção ou visibilidade de atores/actantes que podem provocar profundas alterações técnicas, científicas, ontológicas e epistemológicas.

2.3. Por que a abordagem ator-rede no direito educacional?

Ivan da Costa Marques, relacionando os estudos CTS com o ambiente jurídico, esclarece que “*Os laboratórios e os tribunais não são espaços tão disjuntos ou de fronteiras tão marcadas quanto a tradição moderna quis fazer crer, mas espaços que se interpenetram e se comunicam*” (MARQUES, 2015, p. 189).

A abordagem TAR, ao aplicar o princípio de simetria entre atores, actantes e redes, possibilita uma ótica distinta da tradicionalmente aplicada sobre o processo legislativo e, também, na construção jurisprudencial pelos Tribunais. Mapear o máximo possível de atores envolvidos e dar-lhes simetria ao longo do processo de construção das diretrizes que adquirirem a obrigatoriedade de cumprimento por todos em determinada coletividade, pode permitir vislumbrar vozes e resistências que foram abafadas após o “encerramento” da controvérsia com o fechamento da “caixa-preta” (mesmo que provisionalmente até novo entendimento jurisprudencial ou nova lei que reabra a controvérsia).

Todavia, a tradução de processos sejam pedagógicos, legislativos ou judiciais pressupõe, na abordagem TAR, a desconfiança do “porta voz”. Nas lições de Bruno Latour:

“Existe, em política, um termo bem apropriado quando se quer designar toda a gama dos intermediários, entre alguém que fala e um outro que fala em seu lugar, entre a dúvida e a incerteza: porta-voz. Aquele que fala em nome dos outros não fala em seu nome. Se afirmássemos o contrário, que os outros falam através dele, sem outra forma de processo, daríamos prova de uma grande ingenuidade, ingenuidade que certos mitos epistemológicos manifestam, mas que as tradições políticas proibem. Para descrever os estados intermediários, utilizam-se melhor as noções de tradução, de traição, de falsificação, de invenção, de síntese, de transposição. Enfim, pela noção de porta-voz, designa-se não a transparência desta palavra, mas a gama inteira, indo da dúvida completa (o porta-voz fala em seu próprio nome e não em nome de seus mandantes) à confiança total; quando ele fala, são seus mandantes que falam por sua boca. (...) como se faz com todos os porta-vozes, deve-se duvidar profundamente, mas não definitivamente, de sua capacidade de falar em nome de seus mandantes” (LATOURE, 2004, p. 124-152).

O processo legislativo majoritário, após a aprovação de um dispositivo legal, tenta transmitir a ideia de consenso e harmonia. No entanto, o processo de construção legislativa é, por si só, uma constatação de controvérsias, resistências e possíveis pontualizações ao final.

O presente estudo pretende acompanhar as razões para predominância de determinados atores sobre outros, bem como as conjunturas e interações que os possibilitaram estabelecer seus entendimentos como prevalentes. Pretende, ainda, buscar possíveis invisibilidades e resistências ignoradas ao longo dessa ciência jurídica em andamento. Em suma, tem como objetivo olhar com desconfiança profunda, mas não definitiva (LATOURE, 2004).

Nessa busca por invisibilidades e resistências, Michel Callon apresenta uma estratégia para atingir esclarecimentos nas imbricações e predominâncias de opinião diante de controvérsias. Trata-se de uma ferramenta metodológica de “*enquadramento*” e conforme Ivan Marques da Costa esclarece que:

“possibilita destacar e limitar a materialidade de cada caso no fluxo. Aqui são dois os pontos cruciais: 1) não é possível haver negociação, acordo e paz sem que as partes envolvidas compartilhem um enquadramento, que é justamente um acordo prévio sobre o que está dentro da (será levado em conta na) negociação ou resolução de um conflito ou controvérsia; 2) não há enquadramento sem transbordamento; não se tem jamais uma situação de fronteiras absolutamente definidas e seguras entre o interior e o exterior de um enquadramento” (MARQUES, 2015, p. 191).

Importante pontuar que o processo legislativo (assim como o judicial) teria como pretensão teleológica ser “*pacificador*”, ou seja, teria como finalidade construir “*soluções*” que representem a coletividade em seus anseios e que permitam a vida harmoniosa em sociedade.

Essa pretensão decorreria do contrato social assumido por determinada coletividade. Nas lições de Jean-Jacques Rousseau “*As cláusulas desse contrato são de tal modo determinadas pela natureza do ato, que a menor modificação as tornaria vãs e de nenhum efeito*” (ROSSEAU, 1762, p. 23-26).

Basicamente, seria um processo que nasceria nos diversos atores com determinados padrões nas redes de forma que efeitos possam ser aplicados como regras gerais para todos.

Nesse momento, em que há um acordo sobre a tal regra geral, salienta-se as lições de Ivan da Costa de Marques sustentando que “*nenhum acordo se dá sem um pré-acordo sobre o que será levado em conta, sobre os limites das questões a serem negociadas no estabelecimento desse acordo*” e mais que esse acordo é um “*enquadramento da situação com o qual concordam todos os participantes da negociação*” que “*envolve, no espaço e no tempo, as entidades que entrarão em*

cena no processo do qual pode decorrer um acordo ou estabilização, mesmo que, é sabido, sempre provisional” (MARQUES, 2015, p. 200).

Cabe ressaltar que, no contexto do jurídico, as leis não se esgotam em si, pois, muitas vezes, podem ser reinterpretadas e continuarem seus efeitos de forma distinta através dos tribunais ou mesmo revogadas e substituídas por outras novas leis. Há, ainda, a possibilidade de que tanto as leis como as suas interpretações judiciais simplesmente não sejam observadas e aplicadas pela coletividade ou, ao menos, não sejam efetivas em parte dessa coletividade.

As leis produzem significativos efeitos nas redes e podem gerar surpreendentes novas alianças ou dissolução de outras.

O cenário de inaplicação e inobservância da lei atrai expressiva curiosidade. Por que razão uma diretriz emanada de atores-redes com grande influencia e efeitos não se aplicam? Sendo específico no que concerne ao presente trabalho, por que razão estudantes com deficiência continuam sendo excluídos do ambiente escolar se o Estado determina a inclusão? Uma dica pode ter sido indicada por Ivan da Costa Marques ao assegurar que *“No entanto, pode-se dizer com segurança que qualquer acordo envolve uma redução e que a maior parte do mundo está de fora de qualquer acordo” (MARQUES, 2015, p. 200).*

Buscar as resistências, controvérsias e invisibilidades pode ser um indicativo elucidador dessa questão para detectar quais atores ficaram de fora desse acordo e as razões disso. Assim, a TAR demonstra, mais uma vez, a enorme relevância que possui no presente estudo que será permeado por essas normas em suas aplicações cotidianas do ambiente escolar.

3. REUNINDO O COLETIVO

Bruno Latour, em seu livro *“Políticas da Natureza – como fazer ciência na democracia”*, ao abordar a separação entre política e ciência (ou, mais especificamente, entre homem e natureza), propôs *“reunir o coletivo”*.

O autor defendeu a formação de um coletivo com objetivo de melhor apontar caminhos e soluções. Fazendo referência ao colóquio de Kyoto, assim sustentou:

“Ora, o colóquio de Kyoto não se contentou em unir as duas antigas assembleias, a dos políticos e a dos cientistas em uma terceira câmara, mais ampla, mais orgânica, mais sintética, mais holística, mais complexa. Não, políticos e cientistas, industriais e militantes encontraram-se nos bancos da mesa assembleia, sem mais poder nem ao menos contar com as antigas vantagens de uma saudação vinda do exterior pela Ciência, nem lastimar-se dando de ombros: ‘Que nos importam essas disputas? De qualquer maneira a Terra girará bem sem nós, o que quer que digamos!’ Passamos de duas câmaras para um só coletivo. A política deve retomar seu curso sem a transcendência da natureza: é este o fenômeno histórico que nos demos a obrigação de compreender” (LATOURE, 2004, p. 112).

É nesse sentido que o presente estudo propõe a reunião do coletivo na educação, ou melhor, no processo de pensar a educação. Há, atualmente, um processo educacional intermitentemente articulado entre o processo legislativo e a justaposição das heterogeneidades vivenciadas nas salas de aula e pela comunidade escolar. A colocação de Latour referente ao processo de diálogo sobre meio ambiente promovido em Kyoto pode ser redimensionada, mantida a mesma essência, para temas educacionais. O cerne, também na educação, é: passar de várias instâncias (ou câmaras) para um só coletivo.

Assim, o capítulo que se inicia tem como objetivo tentar delinear atores e fluxos que permitam “mapear o coletivo” conexo à educação no Brasil, assim como, a compreensão do papel de cada um. Mesmo sem a pretensão de se conseguir mapear todos ou sequer sabê-los em sua plenitude, compreender o papel dos envolvidos, de forma dialética, talvez simplifique a melhor harmonização do coletivo.

De forma similar aos temas sobre meio ambiente, na educação, congregar os envolvidos, dar-lhes voz e tentar entender suas demandas é crucial no processo de construção social e educacional. E mais: também procurar pelos que foram excluídos ou invisíveis e incluí-los.

Todavia, Bruno Latour ressalta determinadas dificuldades na reunião de qualquer coletivo. Esclarece que não basta reunir as partes: *“É, portanto, evidente que não se poderiam simplesmente reunir, sem outra forma de processo, duas câmaras constituídas para se paralisarem mutuamente: convém antes redefinir por completo seu procedimento de convocação”* (LATOOUR, 2004, p. 114).

Ainda sobre como surge o “posicionamento” das partes, Latour ensina que haverá um “porta-voz” das partes e que sobre sua fala é possível transitar da dúvida completa (o porta-voz fala em seu próprio nome e não em nome de seus mandantes) à confiança total (quando ele fala reproduz o que seus mandantes desejam) (LATOOUR, 2004, p. 125).

Nesse sentido da análise do porta-voz, Latour sugere que *“como se faz com todos os porta-vozes, deve-se duvidar profundamente, mas não definitivamente, de sua capacidade de falar em nome de seus mandantes”* (LATOOUR, 2004, p. 125).

O autor segue ponderado a relação entre o porta-voz e o diálogo sustentando que *“graças a noção de porta-voz, um agrupamento já pode começar que não dividiria mais, de antemão, os tipos de representantes”* (LATOOUR, 2004, p. 125) e esclarece a concepção de diálogo entre porta-vozes: *“A discussão, termo chave da filosofia política e que se quis tomar injustamente como uma noção bem formada, disponível, de qualquer forma de catálogo, acha-se agora profundamente modificada”* (LATOOUR, 2004, p. 125).

Diante dessas colocações, Latour constata que *“Hoje em dia, discute-se junto, antes de decidir. Utilizando-se positivamente a palavra controvérsia”* (LATOOUR, 2004, p. 127)

Na sequência, Bruno Latour propõe o direcionamento da atenção para o fenômeno que precede a repartição das formas de fala e defende o acréscimo à discussão de uma série de vozes novas. O autor entende que restringir a discussão a um único grupo (ou poucos) com seus interesses, suas subjetividades e seus direitos é tão estranho quanto ter limitado, durante tão longo tempo, o direito de voto aos escravos, pobres e mulheres. Com essa linha de pensamento, Latour se referia ao silêncio imposto aos não humanos (LATOOUR, 2004, p. 131-132), mas a base

argumentativa se enquadra ao silêncio imposto durante o processo educacional e escolar.

Em suma, a ideia de “reunir o coletivo” na educação se traduz na busca por uma construção democrática no que tange à participação do maior número de envolvidos, dando-lhes voz e buscando entender seus valores e sentidos na rede.

O presente capítulo tentará reunir atores do diálogo educacional.

No primeiro momento, serão apresentadas construções teórico-científicas educacionais. A ciência educacional “ganha voz” através de teorias e ideias sobre educação.

Na sequência, dentro da consciência do ambiente político pátrio, serão estudadas as atuações dos Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo com impactos sobre a comunidade escolar.

Em derradeiro, o foco será sobre o ambiente escolar em si. A vivência na justaposição de heterogeneidades na comunidade escolar, sobretudo comparando a legislação e normas vigentes sobre processos pedagógicos e a realização efetiva no cotidiano dessas regras, em especial, no que tange ao estudante com deficiência.

Ainda reforçando a necessidade de compreensão do “coletivo”, Sergio Sismondo sustenta que, para compor uma rede que age em conjunto buscando um efeito consistente, um ator deve agir com os outros, então, eles devem ser reunidos (SISMONDO, 2011, p. 81).

3.1. Seguindo o Campo da Educação na rede: teorias pedagógicas

A “ciência educacional” é o ponto de partida para debates sobre práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem em salas de aula. Afinal, são teorias desenvolvidas pelos experts da área que direcionam as prioridades, estratégias e até parte dos protagonismos ou mesmo das invisibilidades cotidianas.

A abordagem teórica hegemônica no Brasil, muitas vezes, tem se apresentado desconectada do dia a dia das salas de aula, sobretudo em decorrência de certa tendência à generalização no tratamento. Esse viés tende a “igualar” todos

estudantes sob as mesmas pré-condições e pré-conceitos de “sucesso”, pressupondo que todos aprendem num mesmo tempo e o mesmo conteúdo de forma inequívoca. Tal abordagem, na prática, tem apresentado bom resultado com um menor grupo de alunos e resultados não tão bem sucedidos com a maior parte dos discentes.

Esse cenário acaba gerando um afastamento entre o “prometido” pelas teorias e o que se concretiza nas salas de aula. Muitas vezes, as teorias escolhidas foram produzidas sem considerar a realidade brasileira ou mesmo em outro tempo histórico e sem a possibilidade de contemplar recursos atuais. Há, ainda, as distorções entre o proposto teoricamente e o que efetivamente se aplica pelos operadores.

Muitas vezes, por ignorar detalhes sobre os fluxos e atores envolvidos localmente, as teorias podem e têm produzido inaplicabilidades concretas para o que é pensado e desenvolvido na “Academia”, nos debates teóricos das universidades.

Outro aspecto fundamental que deve ser considerado é a distância entre a elaboração de boa parte das teorias pedagógicas hegemônicas e as possibilidades e recursos tecnológico-pedagógicos dos dias atuais. As teorias, muitas vezes, merecem uma releitura sob pena de se tornarem obsoletas ou mal compreendidas.

A complexidade na aplicação da teoria poderá se desdobrar em distorções profundas quando o pensamento pedagógico tiver, entre a sua concepção e respectiva aplicação, contextos populacionais, regionais, temporais ou axiológicos com materialidades distintas em seus cenários de vivência.

Decerto, não somente as teorias direcionam os rumos, há de se ressaltar o importantíssimo papel de diversos outros atores dessa rede, tais como o Poder Público ao instituir as regras nacionais da educação ou a Direção e o corpo docente que efetivamente aplicarão o teorizado. Por outro lado, é a teoria que legitimará a prática. É a “ciência educacional” que qualifica ou desqualifica uma proposta de ensino ou mesmo de aprendizagem. E faz isso com todo o poder que a ciência possui ao constituir “caráter cientificamente comprovado” à mesma. Por esta razão, se torna insuperável a necessidade de melhor entender os principais nomes dessa “ciência educacional” no cenário brasileiro.

Sendo assim, essa compreensão é crucial porque o cenário da instituição de ensino é uma arena constante de justaposição de práticas e teorias pedagógicas que buscam seus espaços e alguma afirmação. É uma busca constante pela melhor forma de “educar”, logo, em qual teoria se basear, mas sem poder ignorar a resposta da prática diária frente à escolha teórica adotada.

Em função do enquadramento proposto para o presente trabalho (focado no aspecto jurídico-normativo educacional), não serão abordadas as teorias pedagógicas de forma crítica ou detalhada. Por não se tratar de um trabalho com foco pedagógico, apenas a abordagem de duas teorias serão destinadas aos apêndices do presente.

No apêndice constam breves comentários sobre duas teorias que influenciaram fortemente a produção do presente trabalho: Lev Vygotsky e Miguel López Melero. Nesse sentido, convida-se o passeio pelo apêndice ao leitor que desejar ler breves comentários sobre tais autores.

Como já esclarecido, o presente estudo não se atreve a aprofundar abordagens pedagógicas por possuir um perfil jurídico-escolar e não pedagógico-teórico, no entanto, a audaciosa apresentação de tais autores no apêndice encontra motivação na compatibilidade, em muitos traços, do que os teóricos escolhidos apresentam e a finalidade e vontade legislativa recente no Brasil.

Cabe ressaltar que, partindo da perspectiva legislativa em seu ânimo (de direito) educacional, que condiciona o ensino e a aprendizagem aos fatores ambientais e do entorno do aluno, as teorias destacadas (no apêndice) parecem ter sido prestigiadas de forma significativa pelo legislador, no entanto, os mesmos autores não parecem gozar do mesmo prestígio e aplicação nas salas de aula no sistema educacional brasileiro até tempos recentes.

3.2. Seguindo os artefatos jurídico-normativos

A teoria de uma “ciência jurídico-educacional” deve estar presente na reflexão sobre o ambiente escolar e educacional, mas não é um ator-rede hegemônico e com poder de direcionamento “absoluto” da realidade prática escolar

em sala de aula. Normas e teorias são relevantes nos fluxos, mas apenas parte deles.

Inclusive, muitas controvérsias do ambiente educacional e escolar são dirimidos ou “terminados” por atores que, ao decidir, desconsideraram ou pouco relevaram as considerações teóricas da “ciência jurídico-educacional”, por vezes, a desconhecem.

Há, ainda, controvérsias que se veem “harmonizadas” (ou estabilizadas provisionalmente) por atores insensíveis tanto ao campo teórico pedagógico, quanto ao cotidiano prático do ambiente escolar e de sala de aula, por exemplo, através de julgados meramente técnico-jurídicos que não refletem as justaposições de heterogeneidades concretas ou mesmo diretrizes nacionais para educação.

Sendo assim, o estudo que se segue sobre normas e princípios jurídico-educacionais devem ser vistos como parte dos fluxos que se pretende analisar no estudo, mas não como hegemônicos ou predominantes, embora gozem da possibilidade de imposição de seus ditames com maior facilidades e menos resistências do que outros atores-redes.

Cabe ressaltar que essas diretrizes nacionais por genéricas, muitas vezes, se distanciam das heterogeneidades da rede e se tornam inaplicáveis seja por incompatibilidade entre teoria e prática pedagógica de ensino e aprendizagem, seja por serem regras negociais que o mercado impõe às redes, como dito, sobremaneira heterogêneas e, por vezes, bem distantes de tais diretrizes.

É preciso ter em foco que as redes e os fluxos concernentes à educação possuem atores/actantes com muitos pontos em comum, alguns pontos de passagem obrigatórios, mas, também, muitas controvérsias.

Nesse sentido, delimitar os atores-rede pode ser um caminho para compreender ou balizar os papéis de cada um nas controvérsias, os caminhos percorridos por eles na estabilização (provisional) da rede, bem como buscar as visibilidades e invisibilidades na coprodução em andamento ou mesmo nas controvérsias e resistências que se apresentam.

Por essa razão, estudar atores-redes que elaboram as normas (poder legislativo) ou direcionam a aplicação das mesmas nas políticas públicas em educação (poder executivo ou judiciário) é ponto de passagem necessário.

Como será demonstrado adiante, inúmeras normas educacionais negociadas e (provisionalmente) estabilizadas no âmbito do poder de elaboração (“Poderes” Executivo e Legislativo) e, também, pelo poder de adequação jurídica (“Poder” Judiciário), simplesmente, não são plena ou minimamente efetivas junto aos seus supostos destinatários, a comunidade escolar.

Ou seja, o tal acordo que foi negociado entre atores-redes envolvidos inicialmente, podem ser revistos e até descaracterizados em muitos aspectos por outros atores que, porventura, não tenham participado da primeira construção e que passaram a ter espaço posteriormente. Por isso, sempre se apresentam estabilizações provisionais.

As leis, enquanto importantes mecanismos de “homogeneização” de heterogeneidades produzem significativos efeitos nas redes e podem gerar surpreendentes novas alianças ou dissolução de outras, anterior e aparentemente, indissolúveis marcadas por processos de grandes controvérsias.

A inaplicação da lei atrai considerável e justa curiosidade. Por que razão uma diretriz emanada de atores-redes com significativa influência na coprodução de efeitos não se aplicam em alguns aspectos ou localidades?

Em outras palavras para o estudo, por que razão estudantes com deficiência continuam sendo excluídos do ambiente escolar se o “*poder de imperium estatal*” determina a inclusão?

Uma dica pode ser indicada por Ivan da Costa Marques ao assegurar que “*No entanto, pode-se dizer com segurança que qualquer acordo envolve uma redução e que a maior parte do mundo está de fora de qualquer acordo*” (MARQUES, 2015, p. 202).

O presente subcapítulo pretende mapear as atribuições e contribuições de importantes atores, actantes e artefatos jurídicos tanto na construção de estabilizações provisionais como na persistência e produção de controvérsias.

Nesse sentido, no subcapítulo que se descortina serão estudadas as normas e os diplomas jurídicos elaborados pelos “Poderes” Legislativo e Executivo, as interpretações jurisprudenciais que orientam a atuação revisional ou de afirmação pelo “Poder” Judiciário e as orientações diretas sobre a comunidade escolar

emanadas pelo “Poder” Executivo, sobretudo através da ação do Ministério da Educação (MEC).

3.2.1. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Pessoa com deficiência e a garantia do direito à educação

Ao final da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), o texto promulgado da Constituição, em seu artigo 205, garantiu a educação como *“direito de todos e dever do Estado e da família a ser promovida e incentivada visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. O artigo 206 estabeleceu como princípio da Educação no Brasil: *“A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”*.

E mais, o artigo 208, inciso I garante o *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”* e, também, garantiu o *“Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”*.

3.2.2. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 e o Status de Emenda Constitucional

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, por consenso, foi adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006 através da Resolução nº 61/106 da Assembleia Geral (A/RES/61/106), disponibilizada para assinaturas em março de 2007 (bem como seu Protocolo Facultativo) e entrou em vigor no dia 03 de maio de 2008, após a vigésima ratificação (o Protocolo Facultativo é opcional aos países signatários da Convenção).

No Brasil, a Convenção foi aprovada, pelo Congresso Nacional, através do Decreto Legislativo nº 186/2008³. Essa internalização ao ordenamento jurídico

³ Em reconhecimento à importância da Convenção e seu Protocolo Facultativo como instrumentos jurídicos para promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência, o Colégio de Líderes

pátrio ocorreu na forma do artigo 5º, parágrafo 3º da Constituição, razão pela qual a Convenção adquiriu *status* de Emenda Constitucional. Já no âmbito do Poder Executivo, o Decreto Executivo nº 6.949/2009 promulgou a Convenção.

O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em sede de controle abstrato de constitucionalidade, cumulando julgamento da liminar e do mérito na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.357, proferiu decisão na qual reitera o *status* de Emenda Constitucional da Convenção (Decreto nº 6.949/09). Desta maneira, criou fundamental precedente na Corte Suprema de pertencimento da referida Convenção ao Bloco de Constitucionalidade, em seus julgamentos.

Diante do *status* de Emenda Constitucional conferido pelo Congresso Nacional e da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em pleno acordo com tal *status*, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, mais especificamente no ordenamento jurídico interno, o Decreto nº 6.949/2009, deve ser tida como parâmetro obrigatório para toda e qualquer política pública dos governos brasileiros e nos três níveis (municipal, estadual e federal). Dessa forma, disposições normativas e/ou políticas públicas que, porventura, contrariem à Convenção (Decreto nº 6.949/09) devem ser consideradas inconstitucionais e invalidadas e/ou cessadas.

Nesse sentido, é necessário observar que *“Nos termos da Convenção, os Estados são obrigados a consultar as pessoas com deficiência, através das organizações que as representam, quando do desenvolvimento e implementação de qualquer legislação ou políticas para aplicação prática da Convenção, assim como em todas as outras questões políticas suscetíveis de afetar a vida das pessoas com deficiência”*⁴.

Fundamental ressaltar que essa premissa de participação ativa e efetiva das pessoas com deficiência na elaboração de normas e/ou políticas públicas que afetem suas vidas atende ao histórico lema de luta: *“Nada sobre nós, sem nós”*.

da Câmara dos Deputados se comprometeu a orientar suas bancadas a votarem em regime de urgência na apreciação e com quorum qualificado para conceder status de Emenda Constitucional, na forma do artigo 5º, § 3º da Constituição. Assim aconteceu e a Convenção obteve 356 votos favoráveis e nenhum contrário. No Senado Federal, após uma audiência pública, as duas sessões se deram em ato contínuo e, com 56 votos favoráveis e nenhum contrário, o Decreto Legislativo nº 186/2008 garantiu o status de Emenda Constitucional à Convenção.

⁴ Organização das Nações Unidas (ONU). Da exclusão à igualdade. reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência. Manual para Parlamentares – Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e respectivo protocolo opcional. Pg. 05.

3.2.3. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006: o Direito à Educação

O texto da Convenção consagra princípios e valores de promoção e defesa dos direitos da pessoa com deficiência em seus 50 artigos, sendo 30 dedicados aos direitos humanos universais com foco específico na pessoa e outros 20 destinados ao monitoramento da própria Convenção. Além dos artigos da Convenção, existem mais 18 no Protocolo Facultativo que reconhecem a competência do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para o recebimento e análise de violações das disposições contidas no texto da Convenção.

O artigo 24 da Convenção consagra direta e literalmente o direito ao sistema educacional inclusivo em todos níveis de ensino e aprendizado

O artigo 24 é bem abrangente e amplia significativamente a proteção do bloco de constitucionalidade para efetivação da educação inclusiva. De forma suplementar ao direito à educação já garantido na Constituição, a Convenção, com status de emenda constitucional, pontua elementos específicos, dos quais, destacam-se:

1. A vedação de exclusão do regime geral (regular) é preocupação primordial e primeira;
2. A igualdade nas condições de acesso e permanência são materializadas com a exigência de qualidade no ensino primário e no secundário;
3. As adaptações razoáveis (em materiais, avaliações e currículos) devem ser atendidas conforme necessidades individuais;
4. O apoio necessário no sistema geral, seja uma adaptação ou a presença de um profissional de apoio escolar também foi assegurado;
5. A inclusão plena é estabelecida como meta tendo como caminho a adoção de medidas de apoio individualizadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social;
6. O Braille, escritas alternativas, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa e a Língua Brasileira de Sinais são consagradas como medidas apropriadas para aquisição de competências práticas e sociais necessárias ao estudante com deficiência;

7. A contratação e capacitação de professores capazes de realizar práticas inclusivas ocupa posição de destaque; e
8. O acesso ao ensino superior, ao treinamento profissional, a educação de adultos e a formação continuada são assegurados de forma não discriminatória e com as devidas adaptações razoáveis, porventura necessárias.

No entanto, cabe ressaltar que a fundamentação do direito à educação não está apenas no artigo 24, mas é percebida ao longo de todo texto da Convenção em suas múltiplas faces e condições prévias necessárias para sua efetivação, por exemplo, no artigo 1º da Convenção que estabelece como objetivo promover o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

O exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais não se desconecta do direito à educação com conseqüente formação cidadã e profissional que possibilite adequado ingresso no mercado de trabalho e no seio social.

Nesse sentido, a Convenção fortalece o entendimento de que os direitos garantidos a todas as pessoas não podem ser negados à pessoa com deficiência em função de sua condição, sob pena de discriminação.

A efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência pressupõe que se respeite e garanta a dignidade através da construção da autonomia e independência pessoal.

No entanto, é importante ressaltar que estabelecer um direito com base na igualdade formal entre as pessoas não é garantia de concretização desse mesmo direito para todos. Por isso, a Convenção obriga os Estados Partes a criar ambientes e condições apropriadas que permitam o gozo pleno, pela pessoa com deficiência, dos seus direitos. Para isso, é necessária numa base de igualdade material com os outros. Nessa linha de raciocínio, não basta garantir acesso à cultura para todos na lei, se não há dispositivos que determinem a construção de rampas para o acesso aos centros culturais pela pessoa que se desloca em cadeira de rodas. Ou seja, a Convenção determina a equiparação de oportunidades para fruição de direitos, por exemplo, com ações de sensibilização, medidas de acessibilidade ou mesmo ações

afirmativas. Nesse sentido, o artigo 5º, da Igualdade e não discriminação, em seu item 4, dispõe: *“Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias”*

Nesse sentido, as possíveis necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência que se desdobrem em medidas de apoio individualizadas, adaptações razoáveis em avaliações, materiais e currículos, bem como em ações para acessibilidade ao espaço não podem ser tomadas como medidas discriminatórias ou privilégios. Ao contrário, devem ser vistas como necessárias ações para equiparação de oportunidades e maximização do desenvolvimento estudantil. Inclusive, a maior parte dessas medidas individualizadas tem o condão de se desdobrarem coletivamente e impactarem de forma positiva todo ambiente escolar e educacional. Por exemplo, novas técnicas de ensino podem ser reaproveitadas e potencializar o aprendizado de todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

O artigo 4º apresenta as “Obrigações Gerais dos Estados Partes” para assegurar e promover os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência.

Retomando o artigo 5º, da “Igualdade e não discriminação”, dessa vez no item 2, percebe-se a inequívoca proteção contra discriminações baseada na deficiência: *“Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.”*

Os artigos 4º e 5º, com status do bloco de constitucionalidade, legitimam ainda mais as alterações legislativas promovidas pela Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015) que, por exemplo, agravou a conduta típica (criminal) na negativa de matrícula para estudante com deficiência⁵, reiterou a obrigatoriedade legal de toda rede privada de ensino com o conjunto de medidas necessárias para

⁵ Lei Federal nº 7.853/1989. Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

efetivação do processo de educação inclusiva ⁶ e ainda projetam a necessária capacitação de profissionais e equipes a ser efetivada para que a educação inclusiva se torne uma realidade social.

A Convenção, assim como a Constituição Brasileira (artigo 227) ⁷, coloca a criança em posição diferenciada no que tange à priorização de direitos. O artigo 7º, das “Crianças com Deficiência”, prevê: *“Em todas as ações as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial”*.

O artigo 8º dispõe sobre a conscientização de toda sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência. Além disso, determina o fomento ao respeito pelos direitos e dignidade de todos, em especial de pessoas com deficiência. Nesse sentido, em sintonia com o artigo 7º e a proteção priorizada para crianças, o item 2, “b” do artigo 8º determina: *“b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças de tenra idade, uma atitude de respeito para como os direitos das pessoas com deficiência”*.

A prioridade dada à criança e a conscientização, desde tenra idade, no ambiente escolar são as sementes para consolidação de uma cultura da diversidade que seja construída desde a comunidade escolar para toda sociedade. Essa cultura possibilitaria perceber toda necessidade educacional especial como uma riqueza oriunda da diversidade do corpo discente e da sociedade como um todo e não como um problema para escola. Essa percepção será necessária para construção de Projetos Politico-Pedagógicos que contemplem a diversidade como uma oportunidade em seus desdobramentos, por exemplo, ao estimular a busca por melhores formas de transmitir e receber conhecimentos.

No entanto, a educação inclusiva pressupõe a efetivação de um direito precedente: a acessibilidade.

⁶ A Lei Federal nº 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão) em seu artigo 28, §1º prevê, expressamente, a obrigatoriedade das instituições privadas de ensino para realizar as medidas previstas nos incisos do próprio artigo 28. Cabe destacar que há inovação na descrição das obrigatoriedades dos incisos, mas não na obrigatoriedade, pois a mesma já era prevista no próprio texto constitucional (art. 209, I).

⁷ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A acessibilidade tem como finalidade possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e autônoma. Nas palavras de Rebecca Nunes Bezerra, a Acessibilidade é condição para garantia de exercício de todo e qualquer direito humano da pessoa com deficiência, sendo um direito meio (BEZERRA, 2014, p. 71-76).

Nesse sentido, o artigo 9º determina condições de acessibilidade que garantam igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, bem como aos serviços e instalações abertos ao público.

O artigo 30 esclarece que a participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte também são consideradas quando ofertadas em ambientes escolares e, da mesma forma como as demais atividades, não podem provocar exclusão em função da condição de deficiência. Assim determina o item 5, “d”:
“Assegurar que as crianças com deficiência possam, em igualdade de condições com as demais crianças, participar de jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, inclusive no sistema escolar.”

3.2.4. A Convenção Internacional de 2006, o Comentário Geral nº 4 (2016)⁸ e a efetivação do Direito à Educação, com qualidade: O Modelo Social de Direitos Humanos e a distinção entre exclusão, segregação, integração e inclusão

Com a vigência da Convenção, os Estados Partes signatários passaram a ter, em seus ordenamentos jurídicos pátrios, a inequívoca obrigação com a educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Com intuito de auxiliar e fortalecer os rumos de uma escola para todos, na 14ª Sessão do Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (criado a partir dos dispositivos da Convenção, em especial do artigo 34), foi feita uma convocação

⁸ O Comentário Geral nº 4 está disponível para livre consulta, em seis idiomas oficiais, no site: <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en>. Acesso em 15 de abril de 2017 (não há versão em português).

para submissão ao esboço do Comentário Geral nº 4 sobre o direito à educação inclusiva, previsto no artigo 24 da Convenção.

Oportuno realçar que toda contribuição apresentada por oportunidade da convocação tem que se pautar na axiologia e teleologia da Convenção que, conforme lição de Sidney Madrugá:

“Apoia-se numa visão socializada de direitos humanos, amparada no modelo social da deficiência, com ênfase, portanto, voltada à associação inexorável entre as limitações do indivíduo (físicas, mentais, intelectuais e sensoriais) e as condicionantes ambientais e sociais que obstam o seu pleno desenvolvimento e autonomia. Transcende, assim, de uma perspectiva assistencial para um modelo baseado nos direitos humanos, em que o processo de inclusão está centrado no combate a restrições e impedimentos ao livre exercício e gozo do sujeito de direitos” (MADRUGÁ, 2013, p. 273).

O Modelo Social de Direitos Humanos da deficiência pretende promover a transição de um viés assistencialista e de dignidade-vulnerabilidade para uma visão inclusiva e de dignidade-liberdade sobre a pessoa com deficiência (TARTUCE, 2016)⁹. Tal modelo foi consagrado já na introdução do Comentário Geral nº 4 que assim dispõe: *“Historicamente vistas como beneficiárias da assistência social, pessoas com deficiência são agora reconhecidas como titulares de direitos garantidos nas leis internacionais e reivindicam o direito à educação sem discriminações e baseado na equiparação de oportunidades”*¹⁰.

A efetividade do Modelo Social de Direitos Humanos, incorporado pela Convenção, pressupõe a compreensão de que os principais fatores para exclusão da pessoa com deficiência estão nas barreiras impostas pelo ambiente sobre a pessoa em decorrência de sua condição e não, como foi sustentado por muito tempo, que a exclusão resulta de características da própria pessoa em função das diversidades funcionais decorrentes da deficiência.

Cabe ressaltar que, historicamente, essas diversidades funcionais eram vistas como incapacidades subjetivas e que impossibilitavam a inclusão da pessoa com deficiência, sem que nada sobre o ambiente e suas barreiras fossem considerados nessa análise da exclusão.

⁹ Sobre o tema, analisando a capacidade civil da pessoa com deficiência, o jurista Flávio Tartuce discorre sobre as dignidades mencionadas. Acesso em 15 de abril de 2017, disponível em <<http://www.migalhas.com.br/FamiliaeSucessoes/104,MI225871,51045-Alteracoes+do+Codigo+Civil+pela+lei+131462015+Estatuto+da+Pessoa+com>>.

¹⁰ Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, Comentário Geral nº 4, pg. 01.

O Modelo Social rompe com essa perspectiva de incapacidade e demonstra que as barreiras ambientais são as principais responsáveis pela não participação da pessoa com deficiência (diversidade funcional) no seio social. Por exemplo, pessoas com deficiência intelectual ou que apresentassem algum transtorno (comportamental/sensorial) eram, antecipadamente, vistas como incapazes de alcançar o ensino superior. Essas pessoas eram “pré-conceituadas” como incapazes a partir de suas diversidades funcionais (deficiências).

Atualmente, existem inúmeros estudos e casos concretos ¹¹ evidenciando que, com a devida atuação sobre a comunidade e o ambiente escolar (espaço de estudo, aulas, formação dos profissionais da educação, adaptações na forma de ensino, avaliação, currículo e materiais), essa mesma pessoa, antes tida como incapaz, ao vivenciar um ambiente menos hostil e mais preparado para suas diversidades, pode atingir o ensino superior com sucesso. E o mais interessante é que muitas dessas técnicas no cotidiano escolar valem para todos os alunos e alunas e não somente para estudantes com deficiência.

Lev Vygotsky, há quase um século atrás, em 1929, já percebia a necessidade de transição de uma olhar focado somente no indivíduo para uma análise do seu entorno e contexto:

“Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: a função primeiro se constrói no coletivo em forma de relação entre as crianças - depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2010, p. 29).

O Comentário Geral nº 4 apresenta outra distinção estrategicamente central entre exclusão, segregação, integração e inclusão na construção de uma educação com qualidade, assim exposta:

¹¹ Existem muitas fontes de estudos para quem deseja maior aprofundamento nos inúmeros casos concretos em educação inclusiva, de forma simples e de fácil acesso, recomendo a Plataforma Diversa do Instituto Rodrigo Mendes, disponíveis no site: <<http://diversa.org.br/estudos-de-caso/>>.

“O Comitê salienta a importância do reconhecimento entre exclusão, segregação, integração e inclusão. A exclusão ocorre quando estudantes são direta ou indiretamente impedidos de ter acesso a educação sob qualquer forma. A segregação ocorre quando a educação de estudantes com deficiência é provida em ambientes separados, projetados ou usados para atender uma deficiência particular ou várias deficiências de forma isolada dos estudantes sem deficiência. Integração é o processo de colocar pessoas com deficiência em instituições educacionais regulares com o entendimento de que eles devem se ajustar aos requisitos padronizados dessas instituições. Inclusão envolve um processo de reforma sistêmica que incorpora mudanças e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação para superar barreiras com uma visão que serve para prover a todos os alunos, na mesma faixa etária, uma experiência de aprendizagem equitativa e participativa que melhor corresponde às necessidades e preferências. Posicionar estudantes com deficiência em turmas regulares sem as correspondentes mudanças estruturais, por exemplo, na flexibilização de currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem, não constitui inclusão. A Integração não garante automaticamente a transição da segregação para inclusão”¹².

Sob esse prisma de valores, o Comentário Geral nº 4 aponta as *“Barreiras que impedem o acesso à educação inclusiva por pessoas com deficiências podem ser atribuídas a múltiplos fatores”*¹³

De forma propositiva, o Comentário Geral nº 4 postula *As principais características da educação inclusiva.*¹⁴

É importante ressaltar que, a Convenção foi instrumentalizada, infraconstitucionalmente, pela Lei Federal nº 13.146/15 (Lei Brasileira da Inclusão).

A necessidade de elaboração e aprovação dessa lei foi cercada de alguma polêmica porque os críticos argumentavam que, se já existia a Convenção com status de Emenda Constitucional, bastaria cumpri-la.

O argumento de persistência e busca por uma lei federal que instrumentalizasse a Convenção foi baseada na interpretação de alguns juristas de que não se poderia fazer controle convencional, mas, sobretudo, na especificação (instrumentalização) de alguns direitos de forma mais evidente.

¹² Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, Comentário Geral nº 4, pg. 03. Acesso realizado no dia 15 do mês de abril de 2017. Documento disponível para leitura, em inglês: <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRPD/C/GC/4&Lang=en>.

¹³ Ver. Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, Comentário Geral nº 4, pg. 01 e 02. Acesso em 15 de abril de 2017.

¹⁴ Ver Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, Comentário Geral nº 4, pg. 03-05.

3.2.5. A Lei Brasileira da Inclusão – LBI (Lei Federal nº 13.146/2015)

A trajetória da Lei Federal nº 13.146/2015, a Lei Brasileira da Inclusão, tem uma de suas origens na apresentação, pelo então deputado federal Paulo Paim, do projeto de Lei nº 3.638 de 2000 que tinha como proposta um “Estatuto do Portador de Necessidades Especiais”.

Tal projeto de Lei, posteriormente, com a relatoria do deputado federal Celso Russomano, seria aprovado pela Comissão Especial da Câmara no final de 2006.

Ainda nas origens da referida Lei e ainda no ano de 2006, paralela à tramitação do PL nº 3.638/00 na Comissão, também chegava ao Congresso Nacional outra proposta do parlamentar Paulo Paim, agora como Senador. Tratava-se do “Estatuto da Pessoa com Deficiência” que se transformou no Projeto de Lei nº 7699/06.

No entanto, mesmo após o PL 3.638/00 ter sido aprovado na Comissão Especial em 2006 e também ter surgido o PL 7.699/06, ambos não avançaram em suas tramitações por falta de acordo.

Destaca-se também nas origens da Lei 13.146/2015, a homologação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Nos trabalhos dessa Convenção foram mais de quatro anos em que 192 países, reunidos em Nova York, discutiram os direitos das pessoas com deficiência do mundo inteiro.

A relação da referida Lei com a Convenção tem seu estreitamento e vinculação no ano de 2008. Quando, através do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, essa Convenção e seu Protocolo Facultativo foram aprovados, no Congresso Nacional, com quórum qualificado, ou seja, com aprovação nas duas casas por 3/5 de seus membros. Tal processo legislativo garantiu o cumprimento do exigido no §3º, do art. 5º para que tal documento, um Tratado Internacional sobre Direitos Humanos (das Pessoas com Deficiência), fosse aprovado com peso e status de norma constitucional.

Diante de tal aprovação, o Estatuto precisava ser atualizado sob a luz da Convenção. Deveria adequar-se aos princípios e diretrizes da Convenção

ratificada pelo Congresso em 2008 e que foi internalizada de vez ao ordenamento pátrio com sua promulgação pelo Decreto 6.949 no dia 25 de Agosto de 2009.

Assim, em 2011, o Estatuto estava pronto para ser votado, mas ainda não estava de acordo com as necessidades do segmento da Pessoa com deficiência. O Projeto precisava de ajustes por conta da Convenção da ONU. Visando facilitar essa adequação, o então Presidente da Câmara dos Deputados, o deputado federal Henrique Eduardo Alves nomeou como relatora de plenário a deputada federal Mara Gabrilli.

Na sequência, após conversa da deputada federal Mara Gabrilli com a então Secretária de Direitos Humanos, a deputada federal Maria do Rosário, surgiu um grupo de trabalho com juristas, especialistas e parlamentares, tanto deputados quanto senadores, para reavaliar o texto do Estatuto. E após um longo trabalho para que o texto caminhasse sob a égide da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência o mesmo chegou à condição de votação em Plenário.

No entanto, esse longo trabalho merece ser detalhado em função de sua abordagem democrática. A minuta da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foi uma construção coletiva.

Trata-se do primeiro projeto de Lei da Câmara dos Deputados a ser traduzido para Libras (Língua Brasileira de Sinais) durante sua discussão. Seu texto preliminar ficou sob consulta pública no portal “e-democracia”, mantido pela Câmara, por cerca de seis meses. Por meio deste canal foram encaminhadas cerca de mil propostas. Cabe destacar que a consulta pública virtual no portal “e-democracia” foi feita de uma forma que pessoas com deficiência visual conseguissem acessar e também pudessem contribuir. Foram realizadas audiências públicas em todo Brasil, inclusive, com preparação de um “kit” audiência para que as pessoas pudessem contribuir da melhor forma possível.

A deputada Mara Gabrilli realizou audiência pública em São Paulo e em Brasília. Mas, no resto do país, outros deputados organizaram outras audiências. Merece destaque um detalhe: deputados de diferentes partidos, inclusive, com divergências em outras temáticas. Esse projeto de Lei conseguiu ser suprapartidário.

O caráter democrático e suprapartidário da luta em prol dos direitos da Pessoa com deficiência se mostrou evidente diante da forma de aprovação nas

Casas Legislativas. O Projeto de Lei 7.699/06 foi aprovado sem dificuldade em ambas as casas, inclusive, sendo aprovado por unanimidade no Senado Federal com os 71 votos presentes como favoráveis.

Após aprovada pelo Congresso Nacional, o Poder Executivo analisou e realizou o veto de sete dispositivos da Lei Brasileira da Inclusão. Participaram solicitando os vetos: o Ministério da Educação (solicitando veto ao artigo 29), o Ministério das Cidades (veto ao inciso II do artigo 32 e ao artigo 109), o Ministério da Fazenda (veto ao artigo 82 e artigo 106), a Secretaria de Direitos Humanos (veto ao artigo 101), o Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (veto ao artigo 101).

A Lei Brasileira da Inclusão entrou em vigor em janeiro do ano de 2016 através da Lei Federal nº 13.146/2015. O nome oficial da Lei é “Lei Brasileira da Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

3.3. A prática escolar a partir dos artefatos jurídico-normativos

A princípio, a prática educacional e escolar deveria seguir as diretrizes emanadas por determinados atores, actantes e artefatos jurídico-normativos, entretanto, a heterogeneidade da rede impõe cenários diversos que, por vezes, entram em conflito com essas diretrizes.

A ciência, a tecnologia, as leis, as decisões judiciais e as diretrizes do governo são atores que elaboram e direcionam aspectos jurídico-normativos e outros do cenário educacional e escolar, mas que, na prática, se relacionam de forma vital em sua concretização com atores responsáveis por executar essas diretrizes e que acabam por definir na prática desde qual teoria pedagógica será priorizada até quantos alunos estarão em cada sala ou quantos banheiros existirão na instituição.

Os atores responsáveis pela execução são atuantes no cotidiano escolar e educacional, são eles: as direções das escolas, os professores que compõem o corpo docente, os estudantes que formam o corpo discente, os técnicos que articulam o funcionamento das instituições, mas, também, os monitores que permitem a transmissão de conteúdos de uma forma específica, as câmeras de

monitoramento que garantem certa tranquilidade e visibilidade aos acontecimentos, os sinais sonoros que orientam os inícios e términos das aulas, os recursos pedagógicos que facilitam a compreensão de conteúdos, a iluminação e os refrigeradores, entre diversos outros atores.

O presente subcapítulo pretende analisar exatamente quais seriam as normas jurídico-pedagógicas a serem seguidas.

3.3.1. Direito à Educação: acesso (matrícula) e permanência

No âmbito internacional, o direito à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos¹⁵ e reafirmado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁶.

Na esfera constitucional interna, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagra, em seu artigo 205, a educação como “*direito de todos*” e a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009, que possui *status* de Emenda Constitucional), determina, em seu artigo 24 um “*sistema educacional inclusivo em todos os níveis*”.

Merece destaque a Declaração de Salamanca¹⁷ deixa claro que toda pessoa com deficiência tem direito fundamental à educação, assegurando-lhe a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, conforme suas

¹⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi elaborada por representantes de distintas origens culturais e de todas as regiões do mundo. A Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas reunida em Paris, no dia 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações consagrando a proteção universal dos direitos humanos.

¹⁶ A Declaração Mundial de Educação para Todos foi produzida durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO e realizada entre 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien na Tailândia. A declaração postulava o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Segundo a Declaração deveriam ter sido contempladas a expansão e melhoria com os cuidados globais na primeira infância na educação, especialmente para as crianças menos favorecidas e mais vulneráveis, assim como, deveria ser garantido para todas as crianças, particularmente as em situações mais desafiadoras e as que pertencem às minorias étnicas, deveriam ter acesso à educação primária gratuita, de qualidade e obrigatória até o ano de 2015.

¹⁷ A Declaração de Salamanca estruturou princípios, políticas e práticas na área da educação inclusiva e consolidou a necessidade de inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência e, em alguns casos, com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino, sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras e ao arcabouço legislativo pátrio e internacional sobre educação. A Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca.

características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Inclusive, especifica esse direito a mencionada Declaração afirmando em seu item 02 que:

“aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional”.

O direito fundamental à educação para todos também está consagrado em diversos outros diplomas legais. Nesse exato sentido, dispõem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), conforme detalhado adiante nos momentos oportunos de análise infraconstitucional.

3.3.2. Direito à Educação de estudantes com deficiência

O direito à educação é de todos porque constitui-se em direito fundamental e que não pode ser mitigado. No entanto, já entendendo garantido o direito à educação de estudantes com deficiência pelas normas já apresentadas, em função do objeto do presente estudo, a legislação aplicável ao direito à educação de discentes com deficiência será pormenorizada adiante.

No entanto, antes de adentrar na análise da previsão normativa, será necessário contextualizar brevemente as finalidades (teleologia) e os valores (axiologia) que orientaram a produção de tais normas.

Nesse contexto, o legislador nacional e, também, de organismos internacionais, assumem como ponto de partida a percepção de que a educação inclusiva visa a melhoria do processo educacional para todos estudantes e não somente com deficiência.

Nesse sentido, se faz necessária a reformulação dos sistemas de ensino para viabilizar que o aprendizado de todos os alunos ocorra de forma mais eficiente e humana. Na verdade, as alterações fazem parte de uma reforma mais ampla, necessária ao aprimoramento da qualidade e relevância da educação para todos, à promoção de melhores níveis de rendimento escolar e dos valores da convivência social diversa.

A frequência em escola regular visa proporcionar ao estudante com deficiência o relacionamento com seus pares da mesma idade cronológica e o estímulo para todo tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Bem como, possibilitar ao estudante sem deficiência a percepção da diferença como valor e de forma naturalizada, vivenciada desde a tenra infância.

3.3.3. Direito à Educação de estudantes com deficiência: Comentário Geral nº 4 e a percepção mais recente da ONU

A Organização das Nações Unidas (ONU), através do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta Comentários Gerais sobre a aplicabilidade da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

No Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim está disposto ¹⁸: *“As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação da deficiência”*

Ainda sob a perspectiva de análise da ONU, os analistas consideram que para implementação do artigo 24 da Convenção (que garante sistema educacional inclusivo em todos os níveis), a exclusão de pessoas com deficiência do regime geral (regular) de educação deve ser proibido (no caso brasileiro, permanecer proibido), mas, também, é necessário que sejam realizadas as adaptações

¹⁸ O Comentário Geral nº 4 está disponível no site: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>. Acesso 06 de maio de 2017.

razoáveis necessárias para gerar equiparação de oportunidades nos recursos de aprendizagem escolar, sob pena de se realizar uma exclusão indireta. Em outras palavras, não basta a proibição de negativa de matrícula, mas deve ser combatida a não realização de adaptações razoáveis necessárias às necessidades educacionais especiais que possam surgir após a matrícula. Por exemplo, a não adaptação de materiais ou flexibilização de avaliações podem ser consideradas exclusões indiretas.

Nesse aspecto, merece destaque a Lei Brasileira de Inclusão que evidencia a ilegalidade dessa prática, por exemplo, em seu art. 4º, §1º:

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

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.”

O Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Comentário Geral de nº 4, reforçou ou Comentário Geral de nº 13 do Comitê (da ONU) sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que determinam a obrigação de todo sistema educacional com a Acessibilidade fundada na não discriminação, na acessibilidade física e na acessibilidade econômica.

3.3.4. Direito à Educação de estudantes com deficiência: o Direito ao Acesso e à Matrícula na legislação brasileira

Especificamente no que tange ao acesso e ao direito de matrícula de estudantes com deficiência, na forma da Lei Brasileira de Inclusão: *“Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”*.

A previsão reproduz a determinação presente no art. 24, item 1, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), que, como já mencionado, tem força constitucional.

Com objetivo de viabilizar o direito à matrícula, os sistemas de ensino devem, na forma prevista nos artigos 8º e, em especial, 9º, inciso II, da Lei Brasileira da Inclusão, garantir a matrícula prioritária (em regra antecipada, pois dirigida ao público com deficiência com prioridade), assim como o acesso aos serviços complementares que promovam a efetiva e plena inclusão do estudante com deficiência e não apenas sua integração ao ambiente escolar.

A garantia de prioridade de matrícula favorece a organização dos recursos de acessibilidade e apoio necessários para a oferta de um serviço pedagógico mais ajustado e equânime, que responda às expectativas e possibilidades dos alunos com deficiência e de suas famílias.

A proteção do direito à educação de crianças e adolescentes é de tal forma fundamental para sociedade que sua inobservância pode culminar em tipificação do crime de responsabilidade diante da possível negligência da autoridade competente na atuação no sentido de efetivação da matrícula, na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 4º, I e artigo 5º, § 4º.

A responsabilidade não é apenas da autoridade competente para realização da matrícula, mas, também, dirigida aos responsáveis, como determina a LDB: “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”

A responsabilidade sobre a educação é de grande relevância social, por isso, a hipótese de desídia no que tange ao direito fundamental à educação, concretizado na falta de matrícula na idade correta, também pode configurar a infração administrativa do artigo 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente e se enquadrar em conduta criminosa de abandono intelectual, na forma do artigo 246 do Código Penal.

Assim como o Estado e a família, os gestores escolares público e privado não podem adotar postura preconceituosa e negligente com relação ao direito fundamental à educação do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

A defesa da pessoa com deficiência e seu direito à educação são valores de tanta magnitude que ensejaram, desde 1989, a previsão de sanções penais

específicas, como se constata na Lei Federal nº 7.853, em seu art. 8º, inciso I, cuja pena foi recentemente aumentada e agravada pela Lei Brasileira de Inclusão: *“Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (...)”*

Assim, tentar condicionar ou negar o acesso à educação ao estudante com deficiência mediante qualquer postura ou meio que dificulte, atrase ou impeça a matrícula (acesso), a permanência ou o melhor desempenho pode ser enquadrado na conduta criminosa acima prevista.

Em que pese a legislação brasileira ser bastante incisiva na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, no dia a dia, ainda são recorrentes as violações ao ordenamento jurídico, tanto no âmbito público quanto no privado.

3.3.5. A questão de cotas por sala

Restringir o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular pode ser interpretado como prática discriminatória, conforme redação consagrada na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (Decreto nº 3.956/2001 – Convenção da Guatemala):

“Artigo I

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

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

Importante ressaltar que a lei federal nº 7.853/1989, em seu artigo 8, inciso I, ao tipificar como criminosa a conduta de negativa de matrícula não

especifica nenhuma quantidade limite ou mínima, portanto, negar a matrícula é crime, independente de já haver na escola/sala de aula alguém matriculado que tenha alguma deficiência.

Uma abordagem interessante sobre o tema foi trazida pela Deliberação nº 355/2016, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ) que, no §5º, do art. 1º, previu que a proporcionalidade de pessoas com deficiência na sociedade deve ser respeitada para matrículas, mas, ressalte-se que a negativa de matrícula é vedada.

Nessa disposição normativa, há uma busca pela equiparação com o vivenciado em coletividade. Busca-se incluir em sala de aula um número proporcional de estudantes com deficiência frente ao número total de pessoas com deficiência em determinada localidade.

Cabem duas observações importantes com relação ao dispositivo.

A primeira é que, sob nenhuma hipótese, a norma pode ser lida como mecanismo de cotização de estudantes com deficiência e mitigação do direito fundamental à educação, ou seja, a escola não poderá alegar ter atingido o percentual de estudantes com deficiência matriculados em acordo com o percentual da sociedade para negar vaga. Negar matrícula de estudante com deficiência é crime, independente do percentual já matriculado e presente nas salas de aula.

A segunda observação demanda a reflexão de que não se deseja retomar, em escolas regulares, o ambiente em que prevalecem numericamente estudantes com deficiência e, assim, um ambiente que segregue-o do convívio com as demais crianças (sem deficiência), exatamente como ocorre na sociedade em suas vivências cotidianas.

A proporcionalidade sugere que a escola reproduza a sociedade e, também, seja distribuída a responsabilidade entre todos os estabelecimento de ensino para que não fiquem apenas alguns estabelecimentos recebendo os estudantes com deficiência e, por isso, ocorra uma desproporção. Tal desproporção pode provocar a retomada de ambientes exclusivos em escolas regulares que matriculem estudantes com deficiência. Todas devem matricular.

3.3.6. Cobrança de valores extras, procrastinação da matrícula ou exigência da presença de familiares na escola em função da deficiência

A cobrança de valores extras, a adoção de práticas procrastinatórias, a exigência de familiares ou outras pessoas para matrícula (ou permanência) do estudante em decorrência de sua deficiência também caracterizam prática abusiva para proceder a matrícula de alunos com deficiência e são vedadas por lei. Inclusive, são previstas como conduta criminosa na forma do artigo 8, inciso I da Lei Federal nº 7.853/1989.

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

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

§ 1º Se o crime for praticado contra pessoa com deficiência menor de 18 (dezoito) anos, a pena é agravada em 1/3 (um terço).”

Assim, inequivocamente, a cobrança de “taxa extra” exclusiva ao estudante com deficiência é tipificada como conduta criminosa na forma do art. 8º, inciso I e § 1º, da Lei Federal nº 7.853/1989.

A procrastinação da matrícula também está prevista no mesmo dispositivo da Lei Federal nº 7.853/1989, assim como suspender, cancelar ou fazer cessar a mesma.

A procrastinação pode ser percebida em diversas práticas, por exemplo, na imposição de “períodos para ambientação” que nunca acabam ou na postura de representantes da escola quando alegam “não haver preparo na escola” para receber estudantes com deficiência. Essas e outras práticas, essencialmente procrastinatórias, têm como objetivo real adiar (procrastinar) a matrícula até o momento em que a família se frustra e opta pela desistência.

A suspensão, cancelamento ou a cessação (“fazer cessar”) da matrícula podem ser verificadas em inúmeras práticas, por exemplo, mediante a exigência da presença de um familiar junto ao estudante no ambiente escolar. Ao exigir a presença de alguém na escola e negar a permanência do mesmo sem essa presença, na verdade, o que se faz é transferir a responsabilidade do

estabelecimento de ensino (seja público ou privado) para família e, com isso, suspender ou mesmo fazer cessar / cancelar a matrícula do mesmo. Isso é vedado em lei.

Outra estratégia para fazer cessar a matrícula consiste em não oferecer condições de ensino adequadas para o estudante até o momento em que o mesmo se frustra tanto e passe a desejar a cessação de sua matrícula. Essa é uma forma de exclusão indireta, oblíqua e, portanto, também vedada por lei.

3.3.7. Avaliações para ingresso e/ou nivelamento

A imposição dos denominados “vestibulinhos”, provas de acesso ou nivelamento possuem o potencial para produzir sérios impactos emocionais sobre os estudantes rejeitados, podendo gerar constrangimento sobre eles e sua família.

Trata-se de processo seletivo pela capacidade cognitiva e, portanto, uma prática discriminatória e excludente. Subverte a lógica educacional de formação da pessoa ao exigir que apenas os que já possuam conhecimentos avançados possam pertencer à comunidade escolar na instituição específica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente coloca o estudante a salvo do constrangimento causado por essas avaliações, através da seletividade em função de sua capacidade cognitiva e emocional. Para tanto, dispõe:

“Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

(...)

*Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:
Pena - detenção de seis meses a dois anos.”*

3.3.8. Exigência de laudos médicos para matrícula

A cobrança de laudos médicos para efetivar a matrícula ou garantir a permanência de estudantes com deficiência nos estabelecimentos de ensino contrariam diversos dispositivos normativos pátrios. Dentre eles, a Lei Federal nº

7.853/1989, a Lei Brasileira de Inclusão e a Nota Técnica MEC/ SECADI/ DPEE nº 4/2014.

Não há qualquer ressalva na legislação brasileira que permita a negativa ou procrastinação para o ato de matrícula, menos ainda em razão de deficiência (o que constituiria discriminação).

O direito à educação é fundamental e não pode ser mitigado sob qualquer argumento ou subterfúgio. Assim, o laudo deve servir apenas como elemento suplementar de auxílio na melhor condução do percurso educativo.

No art. 28, § 1º, da Lei Brasileira de Inclusão, foi estabelecido que as instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, devem cumprir os incisos do aludido artigo, sendo estes descritores de ações suplementares ou complementares relativas ao aluno com deficiência, sem que nenhum mencione a exigência de laudos médicos ou documentos afins.

Ademais, o §1º do art. 2º, também da Lei Brasileira de Inclusão, deixa claro que a avaliação da deficiência não é imprescindível e, nas hipóteses em que se fizer necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Portanto, independentemente da apresentação de laudos, o estabelecimento de ensino é obrigado a cumprir o preconizado pelos incisos do artigo 28 acima mencionado.

Também de acordo com a Nota Técnica MEC/ SECADI/ DPEE nº 4/2014, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação sequer no processo de matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que este tipo de atendimento é pedagógico e não clínico, ou seja, nem para AEE pode ser exigido tal documento.

O laudo médico poderá ser anexo ao Plano de AEE do aluno com deficiência e por isso não se trata de um elemento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. O direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A eventual obrigatoriedade de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação como condição de acesso ou permanência na escola, denotaria imposição de barreiras ao acesso aos sistemas de ensino, configura-se em discriminação e cerceamento de direito.

Cabe realçar novamente que o processo de ensino e aprendizagem dos estabelecimentos de ensino deve adaptar-se às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, oferecendo condições para sua permanência.

3.3.9. A obrigatoriedade pública e privada

Cabe ressaltar que essas vedações são para os gestores públicos e privados. Na forma do artigo 209 da Constituição, as instituições privadas devem obediência às normas gerais da educação nacional (inciso I) para que sejam autorizadas a realizar atividade educacional (inciso II). A Lei Brasileira da Inclusão reforçou o dispositivo constitucional em seu artigo 28, §1º:

*“Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
(...)
§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.”*

Necessário reforçar que o dispositivo acima que obriga as instituições privadas à observância e cumprimento de normas gerais para educação nacional previstas no artigo 28 da Lei Brasileira da Inclusão já foi questionada em sua constitucionalidade no Supremo Tribunal Federal – STF, em junho de 2015.

O STF julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357¹⁹, na qual se pleiteava, por exemplo, a possibilidade de negar a matrícula ou a

¹⁹ A decisão está disponível no site de acompanhamento da ADI 5357, no site do STF e pode ser vista em decisão monocrática proferida no dia 20/11/2015: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5357&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em 30.09.2016.

permissão de cobrança de “taxa extra” de alunos com deficiência pela rede privada de ensino. O Plenário, cumulando análise liminar e de mérito, confirmou a decisão (liminar) do Ministro Edson Fachin, da qual sublinhamos o seguinte extrato:

“Nessa linha, não se acolhe o invocar da função social da propriedade para se negar a cumprir obrigações de funcionalização previstas constitucionalmente, limitando-a à geração de empregos e ao atendimento à legislação trabalhista e tributária, ou, ainda, o invocar da dignidade da pessoa humana na perspectiva de eventual sofrimento psíquico dos educadores e “usuários que não possuem qualquer necessidade especial”. Em suma: à escola não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver. (...)

Ressalte-se que, não obstante o serviço público de educação ser livre à iniciativa privada, ou seja, independentemente de concessão ou permissão, isso não significa que os agentes econômicos que o prestam o possam fazê-lo ilimitadamente ou sem responsabilidade.

É necessária, a um só tempo, a sua autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, bem como o cumprimento das normas gerais de educação nacional - as que se incluem não somente na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), como pretende a Requerente, mas também aquelas previstas pela própria Constituição em sua inteireza e aquelas previstas pela lei impugnada em seu Capítulo IV -, ambas condicionantes previstas no art. 209 da Constituição.”

O estabelecimento de ensino, ao optar pela realização da atividade de empresa, pode auferir lucros, mas deve arcar com os gastos decorrentes da mesma atividade, no caso, a prestação de serviço público (impróprio) de educação. Portanto, essas instituições precisam atender aos parâmetros legais de qualidade de ensino e promover as adaptações curriculares e pedagógicas individualizadas.

Além disso, mediante a autorização do Poder Público para funcionamento, o estabelecimento privado de ensino deve observar as normas gerais da educação nacional que são convergentes aos direitos das pessoas com deficiência.

3.3.10. A obrigatoriedade pública e privada: Comentário Geral nº 4 e a percepção mais recente da ONU

A Organização das Nações Unidas (ONU), através do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta Comentários Gerais sobre a

aplicabilidade da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

No Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim está disposto²⁰: *“As instituições e os programas de ensino públicos e privados devem estar disponíveis em quantidade e qualidade suficiente. Os Estados Partes devem garantir uma ampla disponibilidade de locais educacionais para alunos com deficiência em todos os níveis em toda a comunidade”*.

O Comitê da ONU aprofundou a análise sobre o tema com uma abordagem sensível aos Governos nacionais que, como Estados Partes da Convenção Internacional, estão vinculados à pertinência e busca de efetivação para observância dos Comentários Gerais.

Ressalte-se que, no caso brasileiro, há ainda mais vinculação aos comentários pelo fato da Convenção gozar do *status* de Emenda Constitucional (na forma dos Decreto Legislativo nº 186/2008 e Executivo nº 6.949/2009).

Assim, no Comentário Geral nº 4, o Comitê detalhou a participação do setor privado e respectiva atuação estatal no que concerne à educação de estudantes com deficiência da seguinte forma:

“O Comitê observa o crescimento em muitos países da educação do setor privado. Os Estados Partes devem reconhecer que o direito à educação inclusiva se estende à provisão de toda a educação, e não apenas à fornecida pelas autoridades públicas. Os Estados Partes devem adotar medidas que protejam contra a violação de direitos por terceiros, incluindo o setor empresarial. No que diz respeito ao direito à educação, tais medidas devem contemplar a obrigação de garantir a educação inclusiva e envolver, conforme necessário, legislação e regulamentação, monitoramento, fiscalização, execução e adoção de políticas para enquadrar como as empresas podem ter impacto no gozo efetivo e no exercício dos direitos pelas pessoas com deficiência. As instituições educacionais, incluindo instituições educacionais privadas e empresas, não devem cobrar taxas adicionais pela integração de acessibilidade e / ou acomodação razoável.”

Nesse sentido, a ONU fortalece e corrobora a vedação da discriminação contra pessoas com deficiência através da cobrança de valores extras ou qualquer

²⁰ O Comentário Geral nº 4 está disponível no site: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>. Acesso 06 de maio de 2017.

outra forma, bem como enfatiza a observância da promoção de adaptações razoáveis, porventura necessárias.

Necessário destacar que tal posicionamento da ONU está em pleno alinhamento com o recente entendimento jurisprudencial da mais alta corte do país, o Supremo Tribunal Federal, bem como as determinações dos Poderes Legislativo e Executivo, materializadas na legislação nacional concernente aos temas.

3.3.11. Direito à Educação: permanência, participação e aprendizagem (acessibilidade pedagógica)

Na esteira do postulado pela ONU, os três Poderes da República Federativa do Brasil, através de seus posicionamentos judiciais, legislativos e executivos, fortalecem e garantem que as adaptações razoáveis necessárias ao estudante com deficiência sejam promovidas.

As adaptações razoáveis tem o condão, em muitos casos, de favorecer a todo corpo discente. A educação inclusiva, ao buscar a facilitação e melhor aprendizagem, tem como desdobramento o melhor ambiente de ensino para todos os alunos e alunas e não somente estudantes com deficiência.

Tanto que as adaptações razoáveis são consideradas fundamentais para que haja qualidade na oferta educacional, sobretudo na relação ensino-aprendizagem.

A qualidade da educação é garantida pela Constituição Federal de 1988 nos seguintes dispositivos: art. 206, VII e art. 214, III.

Orientados pela vontade constitucional originária, os dispositivos legais a seguir demonstram a singularidade do percurso educacional e fundamentam axiologicamente todas as adaptações e flexibilizações necessárias ao estudante com necessidades educacionais especiais.

Na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, internalizada e promulgada, com *status* de Emenda Constitucional, pelo Decreto nº 6.949/2009 também constam as garantias no artigo 24.

Na Lei Federal nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e Adolescente - ECA) destaque para o art. 53. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o artigo 3º, I.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) define a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, dos gestores e dos profissionais de educação com a garantia da qualidade na educação em diversos dispositivos, dentre os quais que relevam o papel do projeto político pedagógico (artigo 3º), do estabelecimento de ensino (artigo 12) e dos docentes (artigo 13).

A Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015), explicitamente, atendendo aos desígnios já previstos no artigo 209 da Constituição, atribuiu às instituições privadas e públicas de ensino a responsabilidade com o cumprimento das regras gerais da educação nacional em busca de: qualidade de ensino, melhor desempenho dos estudantes e garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

Cabe recordar um trecho do Parecer CNE/CEB nº 17 dos idos de 2001:

"A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

(...)

Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo"

Pertinente ressaltar que a função precípua dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, deve ser a formação do estudante com qualidade, inclusive, daquele que esteja com menor rendimento escolar independentemente de ter ou não deficiência.

3.3.12. Medidas basilares exigidas por lei para promoção da educação inclusiva: o caminho inicial para adaptações razoáveis mínimas

A garantia de oferta da educação com qualidade no processo de aprendizagem está diretamente relacionada com as adaptações razoáveis no ambiente educacional.

A educação inclusiva tem como premissa a realização de adaptações razoáveis individualizadas aos educandos. Isso porque cada estudante terá um perfil específico e não seria possível generalizar atuações com a expectativa de solucionar todas as necessidades educacionais especiais do corpo discente.

Não há uma receita padrão para o processo de educação inclusiva, mas a lei apresenta algumas determinações específicas que orientam e servem de base para a atuação de entidades de fiscalização, como o Ministério Público ou o próprio Ministério da Educação.

O estabelecimento de ensino que não apresentar algumas medidas de adaptação razoável básicas, sequer poderá alegar estar no caminho de um processo pedagógico inclusivo.

Nesse sentido, a lei determina algumas ações que permitem a melhor percepção sobre as adaptações razoáveis e, conseqüentemente, sobre a qualidade do ensino para o estudante com deficiência.

Podem ser indicadas, de forma exemplificativa, as seguintes ações individualizadas basilares:

1. A adaptação ou flexibilização do currículo de conteúdos ensinados;
2. A adaptação ou flexibilização das avaliações;
3. A adaptação ou flexibilização das parametrizações e critérios de métrica para obtenção dos conceitos de aprovação;
4. A adaptação de materiais pedagógicos de ensino na sala de aula e demais recursos complementares/suplementares como livros, tablets e quaisquer outros recursos tradicionais ou que a tecnologia venha a introduzir (há,

inclusive, a possibilidade de que alguns materiais venham a ser substitutivos e não apenas complementares ou suplementares); e

5. Elaboração do Plano Educacional Individual – PEI (também denominado como Plano de Ensino Individual, Plano de Desenvolvimento Individual, Plano de Estudos Individual, entre outras designações aplicadas).

Outras ações e recursos também são basilares e funcionam como ponto de partida para um processo de educação inclusiva efetivo, mas podem ser entendidos sob construções coletivas e não apenas individualizadas. Sendo assim, ainda de forma exemplificativa, podem ser indicadas também as seguintes ações coletivas basilares:

6. Atendimento Educacional Especializado (AEE); e

7. A Sala de Recursos Multifuncionais.

Há, ainda, outra possível prática basilar que, por vezes, se demonstra como crucial em alguns processos de inclusão. Mas, essa prática não será necessariamente individual ou coletiva. Assim, ainda de forma exemplificativa, pode ser indicada mais uma ação basilar que será coletiva ou individual conforme o caso:

8. A presença do Profissional de Apoio Escolar.

Pode-se afirmar que a indicação dessa prática de disponibilização do profissional decorrerá estritamente do caso concreto, ou seja, das necessidades educacionais específicas de cada estudante com deficiência. Essa indicação não tem como ser pré-determinada, sob pena de impactar a autonomia e independência de pessoas que não demandem (ou parcialmente não demandem).

Fundamental ressaltar que a determinação deve ser construída coletivamente a partir de análises da equipe pedagógica do colégio com a participação de profissionais da equipe multidisciplinar que acompanhem o

estudante, bem como ouvida a família em suas considerações sobre ao perfil e particularidades do aluno.

É crucial ressaltar que não se esgotaram todas as ações basilares relacionadas ao processo de inclusão, mas, apenas foram indicadas as medidas basilares que, minimamente, devem ser levadas em consideração para o cumprimento das atuais exigências legais na promoção da educação inclusiva. Sendo assim, o rol acima apontado com 8 medidas é meramente exemplificativo e não taxativo.

Outro aspecto é que as medidas indicadas dialogam intensamente entre si, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dialogará constantemente com o Plano Educacional Individualizado (PEI) do estudante. Assim como o trabalho realizado pelo Professor Regente (até em caso de bidocência) da sala de aula regular (comum) para adaptações / flexibilizações, dialogará, obrigatoriamente, com a atuação, no contraturno em sala de recursos multifuncionais, do Professor Especialista.

Sobre o profissional de apoio escolar. Atualmente, diante da falta de regulamentação legal específica dessa profissão, o mesmo ainda é denominado de múltiplas formas, tais como: mediador, facilitador, estagiário, intermediário, agente de apoio pedagógico e outras ²¹.

3.3.13. As Adaptações Razoáveis no ambiente escolar e educacional: o Comentário Geral nº 4 e a percepção mais recente da ONU ²²

Com relação às adaptações razoáveis no que concerne à educação, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 24, item 2 prevê:

²¹ Importante diferenciar a atuação de outro profissional que poderá ser necessário ao estudante com deficiência, trata-se daquele que atuará nas ações conexas à higiene, alimentação e locomoção do estudante e que tem sido denominado como: cuidador, acompanhante, atendente e outras nomenclaturas, mas que, ressalte-se, não atuará em atividades pedagógicas.

²² O Comentário Geral nº 4 está disponível no site: <<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>>. Acesso 07 de maio de 2017.

“2. Para realização desse direito (à educação), os Estados Partes assegurarão que:

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.”

O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta Comentários Gerais sobre a aplicabilidade da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

No Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim está disposto sobre as adaptações razoáveis, especificamente no que se refere ao item 2, alínea (c):

“Nos termos da alínea (c) do nº 2 do artigo 24º, os Estados Partes devem providenciar uma adaptação razoável para permitir que os estudantes tenham acesso à educação numa base de igualdade com os outros. A "razoabilidade" é entendida como o resultado de um teste contextualizado que envolve uma análise da relevância e eficácia da adaptação e o objetivo esperado de combate contra a discriminação. A disponibilidade de recursos e as implicações financeiras são reconhecidas quando se avalia um ônus desproporcional. O dever de fornecer adaptação razoável é executável a partir do momento em que um pedido de tal adaptação é feito. As políticas que se comprometem com adaptações razoáveis devem ser adotadas nos níveis nacional, local e de instituição educacional, e em todos os níveis de educação. A intensidade em que são proporcionadas adaptações razoáveis deve ser observada à luz da obrigação geral de desenvolver um sistema de educação inclusivo, maximizando a utilização dos recursos existentes e desenvolvendo novos. A falta de recursos e a existência de crises financeiras para justificar a incapacidade de progredir no sentido da educação inclusiva violam o artigo 24.”

Nesse sentido, embora a ONU estabeleça que deva ser evitado o ônus desproporcional, mantém a obrigação com a realização das adaptações razoáveis a partir de suas solicitações e ainda esclarece que a falta de recursos e as crises financeiras não podem justificar a incapacidade de progresso, sob pena de violar o artigo 24.

No Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim está disposto sobre as adaptações razoáveis, especificamente no que se refere ao item 2, alínea (d):

“Para que a alínea (d) do nº 2 do artigo 24º seja aplicada, os estudantes com deficiência devem ter direito ao apoio que necessitam para facilitar a sua educação eficaz e permitir-lhes realizar o seu potencial numa base de igualdade com os outros. O apoio em termos de disponibilidade geral de serviços e instalações no sistema educativo deve assegurar que os alunos com deficiência possam cumprir o seu potencial na máxima medida possível, incluindo, por exemplo, o fornecimento de pessoal pedagógico suficientemente treinado, psicólogos e outros profissionais de saúde e serviços sociais relevantes, bem como o acesso a bolsas e recursos financeiros”.

No Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim está disposto sobre as adaptações razoáveis, especificamente no que se refere ao item 2, alínea (e):

“Para que o artigo 24º, nº 2, alínea (e), seja realizado, um apoio adequado, contínuo e personalizado deve ser prestado diretamente. O Comitê sublinha a necessidade de fornecer planos de educação individualizados que permitam identificar as adaptações razoáveis e o apoio específico exigido por cada estudante, incluindo o fornecimento de ajudas auxiliares de apoio, materiais de aprendizagem específicos em formatos alternativos / acessíveis, modos e meios de comunicação e tecnologia da informação. O suporte também pode consistir de um assistente de suporte de aprendizagem qualificado, seja em uma base compartilhada ou individual, dependendo dos requisitos do aluno. A eficácia desses planos deve ser regularmente acompanhada e avaliada com o envolvimento direto do aluno interessado. A natureza da disposição deve ser determinada em colaboração com o aluno, juntamente, se for o caso, com os pais, cuidadores ou outros terceiros. O aluno deve ter acesso a mecanismos de recurso se o apoio não estiver disponível ou for inadequado”.

Outro aspecto importante no Comentário Geral nº 4 foi a distinção entre o dever geral de acessibilidade e a obrigação de proporcionar uma adaptação razoável, veja:

“O Comitê reitera a distinção entre o dever geral de acessibilidade e a obrigação de proporcionar uma adaptação razoável. A acessibilidade beneficia grupos da população e baseia-se num conjunto de normas que são implementadas gradualmente. A desproporcionalidade ou o ônus indevido não podem ser invocados para defender a falta de acessibilidade geral. Adaptação razoável refere-se a um indivíduo e é complementar ao dever de acessibilidade geral. Um indivíduo pode legitimamente solicitar medidas de adaptação razoável mesmo se o Estado Parte cumprir o seu dever de acessibilidade”

Ainda no que tange à obrigatoriedade de execução de adaptações razoáveis, assim dispôs o Comitê:

“A negação de uma adaptação razoável constitui discriminação. O dever de providenciar uma adaptação razoável é imediatamente aplicável e não sujeito a uma realização progressiva. Os Estados Partes devem assegurar que existam sistemas independentes para monitorar a adequação e eficácia das acomodações e fornecer mecanismos de reparação seguros, oportunos e acessíveis quando os estudantes com deficiência e, se relevante, suas famílias, considerarem que não foram adequadamente atendidos ou haja discriminação. São essenciais as medidas para proteger as vítimas de discriminação contra a vitimização durante o processo de reparação”.

Especificamente no que se relaciona à educação, o Comentário detalha possíveis adaptações razoáveis:

“A definição do que é proporcional varia necessariamente de acordo com o contexto. A disponibilidade de adaptações deve ser considerada em relação a um conjunto maior de recursos educacionais disponíveis no sistema educacional e não limitado aos recursos disponíveis na instituição acadêmica em questão; A transferência de recursos dentro do sistema deve ser possível. Não existe uma fórmula padrão ou "receita de bolo" para adaptações razoáveis, uma vez que diferentes alunos com a mesma deficiência podem exigir acomodações diferentes. As acomodações podem incluir:

- mudar a localização de uma classe;
 - fornecer diferentes formas de comunicação na classe;
 - ampliar a impressão de materiais e / ou abordagens em sinais;
 - fornecer folhetos em um formato alternativo;
 - ofertar aos alunos um leitor ou um intérprete de linguagem (LIBRAS);
 - permitir que os alunos usem tecnologia assistiva em situações de aprendizagem e avaliação.
- Também deve ser considerada a possibilidade de acomodação não material, tais como:*
- permitir que o estudante tenha mais tempo;
 - reduzir os níveis de ruído de fundo (sensibilidade à sobrecarga sensorial);
 - usar métodos de avaliação alternativos;

- substituir um elemento do currículo por outra alternativa.
Para garantir que a adaptação satisfaça os requisitos, vontade, preferências e escolhas dos alunos e possa ser implementado pelo prestador da instituição, as discussões devem ter lugar entre as autoridades educacionais, prestadores de ensino, instituições acadêmicas, alunos com deficiência e dependendo da idade e capacidade, sendo apropriado, de seus pais, cuidadores ou outros membros da família. A prestação de adaptações razoáveis não pode estar condicionada a um diagnóstico médico de deficiência e deve basear-se, ao contrário, na avaliação das barreiras sociais à educação” .

3.3.14. O currículo escolar: normas legais e conteúdos

Com relação ao currículo, estabelecem os artigos 26 e 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996):

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;”

Especificamente com relação ao currículo de estudantes com necessidades educacionais especiais, estabelece o artigo 59, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996): *“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;”*

Por sua vez, a Declaração de Salamanca alicerça:

“26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.”

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015) dispendo, especificamente, sobre a educação de estudantes com deficiência assim determina:

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

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

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

Nesse sentido, a Lei Brasileira da Inclusão possibilita que o projeto político pedagógico institucionalize recursos que garantam pleno acesso ao currículo pelo estudante com deficiência.

No entanto, esse pleno acesso ao currículo deve ser apenas a primeira preocupação a ser convertida em ações no ambiente educacional. Não ocorrerá a inclusão efetiva sem as adaptações razoáveis e outros serviços e ações. Por isso, é importante observar essa primeira, mas, também, as outras ações individualizadas indicadas como basilares garantidores da qualidade de ensino para o estudante com deficiência.

A adaptação ou flexibilização do currículo não é simples e atravessa diretamente a forma com que a equipe docente transmite conteúdos e promove o ensino de discentes. A adaptação do currículo não pode significar o corte frio e a eliminação de conteúdos para o estudante, ao contrário, deve focar na melhoria da relação ensino-aprendizagem de forma a possibilitar a absorção de conteúdo por todos os discentes.

A determinação legal não pode ser desviada em sua teleologia, ou seja, em sua finalidade. O legislador, ao elaborar o dispositivo não desejava a exclusão do estudante com necessidades educacionais especiais, mas, de maneira oposta, buscava incluí-lo. Para isso, é necessário que as escolas entendam que a finalidade de adaptação curricular não é apenas um corte de conteúdos para o estudante com deficiência, mas a transformação na forma de transmiti-los e na adequação de prioridades de conteúdos para todos os alunos e alunas.

Uma das formas mais comuns para atingir essa finalidade legal, é relacionar os conteúdos de sala de aula com conhecimentos prévios e correlatos à vida cotidiana do corpo discente. Ou seja, o aprendizado se basear no concreto, na vida real e em vivências e experiências do dia a dia.

A adaptação razoável de avaliações e materiais escolares requer, como premissa, uma perspectiva de reflexão e atuação sobre o próprio currículo de forma que o mesmo possa ser adaptado ou flexibilizado de forma razoável em sua forma de transmissão e constituição. A não reflexão sobre isso, afastaria a finalidade legislativa que busca a inclusão do estudante.

O primeiro aspecto que precisa ser pontuado é a seleção de temas e profundidades do currículo. Atualmente, os currículos apresentam alguns temas obsoletos e outros pouco úteis à vida dos discentes. Essa constatação é facilmente percebida na reduzida atração que os conteúdos disciplinares exercem sobre o alunado, assim como, no fato de que muitos assuntos acabam por não apresentar utilidade alguma na vida cotidiana dos estudantes.

Sobre o assunto, a Deliberação CEE/RJ nº 355/2016, assim prescreve de forma ainda mais detalhada:

“Art. 15. Para a identificação das necessidades específicas dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado.

§ 1º. Cabe exclusivamente aos profissionais da educação da escola a adaptação de currículos, a definição da metodologia de ensino e dos recursos humanos e didáticos diferenciados, com vistas a garantir uma educação de qualidade, de acordo com as possibilidades do educando.

II. As escolas deverão ter ao menos um profissional capacitado ou especializado de acordo com disposto nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 5º, do Art. 20, dessa Deliberação.

III. Nos casos em que houver necessidade de maior clareza quanto às características biopsicossociais e de aprendizagem do educando, visando garantir-lhe atendimento mais adequado a sua condição, poderão ser consultados profissionais de outras áreas.”

A Resolução nº 355 de 2016 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE/RJ), em consonância com a legislação federal, determina que cabe exclusivamente aos profissionais da educação da escola a *“adaptação de currículos, a definição da metodologia de ensino e dos recursos humanos e didáticos diferenciados, com vistas a garantir uma educação de qualidade, de acordo com as possibilidades do educando”*, ou seja, deixa evidente que os estabelecimentos de ensino não podem transferir a responsabilidade para famílias.

Ao mesmo tempo, atendendo às características transversais da deficiência e ao respeito à opinião multidisciplinar nesses casos, o inciso III excepciona a exclusividade *“nos casos em que houver necessidade de maior clareza quanto às características biopsicossociais e de aprendizagem do educando,*

visando garantir-lhe atendimento mais adequado a sua condição, poderão ser consultados profissionais de outras áreas.”

A diretriz mais adequada ao melhor aprendizado e ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais certamente se relaciona com a responsabilização pela escola sem que haja transferência de responsabilidades e deveres, mas, ao mesmo tempo, quando necessário, com a realização de consultas a profissionais de outras áreas que possam agregar ao processo pedagógico.

Outro aspecto importante na resolução se relaciona com a exigência de um profissional qualificado na escola. Não há inclusão efetiva sem profissional qualificado e plano individualizados.

3.3.15. O currículo escolar: a necessidade de um Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

No entanto, em termos de educação inclusiva, o maior problema do currículo não é apenas a seleção de prioridades nos conteúdos que são ministrados e avaliados, mas, também, a forma através da qual esse conteúdo é transmitido.

Há necessidade de uma mudança na forma de se ensinar que possibilite a inserção da realidade cotidiana dos discentes no ambiente de ensino realizado em sala de aula. A introdução de situações, experiências e vivências do dia a dia visam facilitar a aprendizagem desse currículo (conteúdos) pelos discentes e ainda gerar maior atratividade para o “aprender”.

Tal mudança é possível e já está sendo efetivada em diversos sistemas de ensino do mundo.

As escolas mais conectadas às novas tecnologias de ensino e às teorias pedagógicas mais inclusivas aplicam, em seus materiais e avaliações, no que couber, as técnicas de Desenho Universal.

Desenho Universal é um conceito amplo aplicável em múltiplas áreas. A aplicação mais difundida é para Arquitetura e Engenharia relacionada com a acessibilidade aos ambientes. O conceito também é aplicado na educação como

Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ou *Universal Design for Learning (UDL)*.

O inciso II do artigo 3º da Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015), assim define desenho universal: “Art. 3º. II – *desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recurso de tecnologia assistiva;*”

A publicação “Desenho Universal para livros didáticos”, produzida em oficina promovida pela UNICEF em parceria com diversas instituições brasileiras, define “*O desenho universal da aprendizagem é um conjunto de estratégias, técnicas e materiais flexíveis. Ele ajuda para que os alunos com ou sem deficiência aprendam. As informações são apresentadas de diversas maneiras. Os alunos podem expressar o que sabem de diferentes formas. São criadas estratégias múltiplas de fazer com que o aluno tenha desejo de continuar estudando e seja responsável pela sua aprendizagem*”²³.

No entanto, a publicação realça uma importante diferença e necessário cuidado que se deve ter em mente ao pensar desenho universal aplicado aos currículos: “*O desenho universal da aprendizagem exige a reestruturação dos currículos. Uma adaptação posterior dos conteúdos, materiais e estratégias não se configuram como Desenho Universal. Sendo assim, todo processo de construção do currículo deve contemplar os princípios do Desenho Universal e da educação para TODOS. Quanto mais universal o currículo, menores as necessidades de adaptação posterior*”.

Nas palavras de Isabel Madureira e Clarisse Nunes:

“O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é geralmente atribuído David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) e corresponde a conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura

²³ A publicação “Desenho Universal para livros didáticos” foi produzida por uma Oficina Brasileira, que se reuniu congregando diversas instituições atuantes na área como a UNICEF, a UNICEF Brasil, o Movimento Down, a ABRALI (Associação Brasileira do Livro Didático), a ABRELIVROS (Associação Brasileira das Editoras de Livros Didáticos), a Rio Inclui, o Mais Diferenças, o Inclusion Internacional, o Instituto Rodrigo Mendes, o MEC e outras importantes instituições. Está disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>>. Acesso em 07 de maio de 2017.

reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Especificando, tais princípios e estratégias permitem ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação (...) Em última instância o DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente de suas capacidades. Nesse sentido o DUA proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender com se pode aplicar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos”²⁴.

Todd Rose, membro do CAST²⁵ e diretor na Escola de Pós-Graduação em Educação de Harvard²⁶, em palestra proferida no TED-Ed²⁷, critica a percepção de um “aprendiz médio” ou “aluno médio” como ponto de partida para estruturação de currículos e formas de ensino-aprendizagem:

“É o mito do aprendiz médio. E eu vou argumentar que esse mito tem realmente prejudicado nossa vantagem competitiva em educação porque nos condiciona a desenhar ambientes de aprendizado que ignoram a variabilidade e, também, nosso maior patrimônio: a diversidade”.

Buscando exemplificar o que seria essa percepção de “aprendiz médio” ou “aluno médio” construída no ambiente educacional atual, Todd Rose utiliza o seguinte paralelo:

“Eu peço que você imagine que vivemos num mundo que acredite num mito diferente, o ‘mito do pé médio’. Em que o pé considerado ideal seja de tamanho 40 para homens (na numeração estadunidense 8.5). Também peço que imaginem estar aqui por possuírem grande potencial para serem velocistas. A partir disso, uma simples pergunta: o quão justo seria avaliar sua capacidade de ser velocista a partir da premissa de quanto mais próximo de 40, maiores as chances? A resposta seria óbvia, quanto mais próximo seu tamanho for de 40, maior seria a chance de atingir seu potencial pleno, seja ele qual for. Bom, mas, se o seu tamanho fosse 45, então você estaria com problemas porque você seria tido como menos capaz de ser um bom velocista. Mas, a boa notícia é que não precisamos realmente viver num mundo que acredita nesse mito porque nós vemos a variabilidade e, porque nós conseguimos ver, nós projetamos designs preparados para ela. E, por isso, nos tornamos capazes de reconhecer e potencializar talentos que, de outra forma, sob outra visão, passariam despercebidos, por exemplo, como Usain Bolt, o homem mais rápido do

²⁴ Madureira, Isabel; Nunes, Clarisse. Desenho Universal para Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008>. Acesso em 07 de maio de 2017.

²⁵ Sobre CAST e abordagem curricular, o seguinte vídeo é extremamente esclarecedor e didático (em inglês): <<https://www.youtube.com/watch?v=bDvKnY0g6e4>>.

²⁶ Mais detalhes sobre o currículo de Todd Rose em: <<https://www.gse.harvard.edu/faculty/todd-rose>>. Acesso em 07 de maio de 2017.

²⁷ Palestra disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/desenho-universal-para-aprendizagem-guia-sucesso-escolar/>>. Acesso em 07 de maio de 2017.

mundo e que tem um tamanho 47. Então, o nosso problema é que nós vivemos num mundo em que a maioria das pessoas acredita no mito do 'aprendiz médio' ”.

Iniciando a desconstrução na crença do “aprendiz médio” ou “aluno médio”, segue:

“O nosso cérebro tem bilhões de neurônios interagindo para formar redes que interagem com o ambiente e são moldados pelas experiências e vivências, mas, de alguma forma, magicamente, fora dessa complexidade, pensamos que nosso cérebro é mais o menos o mesmo? Mas, a verdade é que eles não são. Quero dizer, a neurociência é cristalina nesse ponto: de quando se trata do cérebro, assim como quando tratamos de aprendizagem, a variabilidade é a regra e não a exceção. Claro que essa variabilidade é mais difícil de se ver do que o tamanho do pé, mas ela está lá e realmente importa”.

Defendendo a importância da diversidade e da percepção da variabilidade na projeção de ambientes educacionais, Todd Rose conclui:

“Eu argumento que um bom design só é possível quando entendemos a variabilidade (...) Será que nós queremos ser um conjunto de ferramentas para fazer do aluno médio melhor na média? Ou queremos ser um ecossistema de oportunidades de aprendizagem? Eu voto pelo ecossistema, mas isso significa que, para chegar lá, nós precisaremos entender a variabilidade e precisaremos entender como projetar designs para isso”.

3.3.16. As avaliações e os materiais escolares adaptados ou flexibilizados: normas legais

Após a reflexão no sentido de adaptação ou flexibilização do currículo ou, ainda melhor, após a reestruturação do currículo sob os princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA), a ação seguinte será viabilizar ou adequar os materiais e avaliações.

Em termos de avaliação, dependendo da opção por adaptação/flexibilização ou reestruturação do currículo, poderá ser necessário atuar na adaptação de alguns itens, conteúdos ou aspectos quantitativos das avaliações já aplicadas ao corpo discente ou uma atuação mais eficaz que reformule todas as avaliações sob os princípios do DUA.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015) determina que sejam adotadas medidas para adequação do currículo aos novos conceitos educacionais da seguinte forma:

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

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

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

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

Assim sendo, a escola deve promover o *“aprimoramento de seu sistema educacional que garanta condições de participação e aprendizagem ao estudante”*, não adianta manter o aluno sem que ele seja percebido e avaliado em sua absorção de conteúdos, ou seja, sem que ele demonstre por alguma via que aprendeu o conteúdo que foi transmitido, mesmo que à sua maneira.

Por exemplo, para o aluno com dificuldades ligadas à motricidade fina e escrita, pode ser uma avaliação oral. Já para o aluno com dificuldades orais, pode ser realizada uma avaliação com tábuas de comunicação e dispositivos tecnológicos de comunicação.

Cada estudante apontará, no concreto, a medida a ser implementada, mas, o fato é que a lei determina que essa medida seja aplicada com a *“adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência”* (Inciso V), *“por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”* (inciso II) *“dos estudantes com deficiência para garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”* (Inciso III).

3.3.17. As avaliações e os materiais escolares adaptados ou flexibilizados: a necessidade de um Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

Grande parte da adaptação razoável de materiais e avaliações já foram experimentadas em salas de aula, mas, poucas vezes, sistematizadas como filosofia aplicável na busca pelas potencialidades do corpo discente.

Conforme Isabel Madureira e Clarisse Nunes destacam “*A importância de se estabelecerem ‘andaimes’ que favoreçam a aprendizagem, sublinhada por Vygotsky, constitui com efeito um dos pontos-chave a considerar na abordagem curricular do DUA. Como afirma Quaglia, esta abordagem não envolve um conjunto de novas técnicas pedagógicas, mas, em vez disso, organiza, sintetiza, e desenvolve práticas existentes que docentes mais experientes já usam regularmente nas suas salas de aula*”²⁸.

A publicação “Desenho Universal para livros didáticos”, produzida em oficina promovida pela UNICEF em parceria com diversas instituições brasileiras, aponta os recursos para o desenho universal que podem ser amplamente aplicadas na reestruturação ou adaptação / flexibilização de materiais e avaliações, dentre as sugestões, destacam-se dez das diversas presentes na publicação (que, no original, conta com imagens descritivas de cada uma das sugestões propostas)²⁹:

1. RECURSOS DE EXPRESSÃO / APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS:

Disponibilizar atividades em que os alunos possam realizar apresentações orais, vídeos, artigos de jornal, ensaios fotográficos, documentários de rádios, pesquisas na comunidade, publicações online, desenhos e animações, peças teatrais, cartazes e campanhas de comunicação, texto em diversos formatos. E quaisquer outros recursos aplicáveis às avaliações e materiais didáticos;

2. INFOGRÁFICOS: *possibilitam a representação dos conteúdos por meio de palavras e imagens ampliando, assim, as possibilidades de compreensão das informações;*

²⁸ Madureira, Isabel; Nunes, Clarisse. Desenho Universal para Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008>. Acesso em 07 de maio de 2017.

²⁹ Sugestões extraídas e adaptadas da publicação e disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>>. Acesso em 7 de maio de 2017.

3. LINHAS DO TEMPO: possibilitam que o estudante visualize as transições no tempo de determinados eventos, possibilitando melhor organização temporal de acontecimentos na absorção mental;

4. RÉGUAS DE CONTAGEM: Recurso que auxilia nos processos de contagem e concretização de conceitos matemáticos;

5. ESTÍMULO AO TRABALHO EM PARES E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: Permite que o conhecimento seja adquirido em parceria e ainda promove a integração entre os pares;

6. QUADRO COMPARATIVO: Estratégia que contribui para condensar os principais tópicos dos conteúdos e coloca-los em relação. Esse recurso contribui para definição de conceitos e construção de categorias;

7. MAPA CONCEITUAL: São diagramas que indicam as relações entre conceitos. As palavras-chave de um determinado tema são organizadas em figuras geométricas e setas indicativas e servem para que os alunos integrem, reconciliem e diferenciem conceitos;

8. IMAGENS CONTEXTUALIZADAS: As imagens devem basicamente ter sentido no contexto do material ou da avaliação e com a vida dos alunos. Devem ter um encadeamento lógico, estar a serviço de uma prática de aprendizagem e/ou contribuir para o entendimento dos conceitos apresentados no livro;

9. SIMULAÇÕES, EXPERIMENTOS E GRÁFICOS: São atividades que trazem concretude para o ensino de forma abstrata. Fundamentais para que o estudante transfira o conhecimento abstrato em algo prático e útil no cotidiano ou no conhecimento concreto do processos;

10. RESUMOS PARCIAIS: São os resumos dos conteúdos disponibilizados ao longo do livro. Contribui para sintetizar as informações e revisar os aprendizados. Devem ser curtos e objetivos. Podem ser usados como estratégia de antecipação dos conteúdos de um capítulo ou unidade do livro;

3.3.18. A responsabilidade dos docentes

O processo de educação inclusiva não se desenvolve sem o comprometimento dos professores com as técnicas inclusivas, por exemplo com a aplicação do desenho universal para aprendizagem em suas aulas, no entanto, é importante ressaltar que a relação é simbiótica e, portanto, benéfica tanto para o profissional da educação que se qualifica e melhora seu trabalho, quanto para o corpo discente que passa a ser contemplado em suas necessidades educacionais.

Nesse sentido, ao comentar sobre a importância do desenho universal para aprendizagem (DUA), Isabel Madureira e Clarissa Nunes, esclarecem a relação dos docentes com o processo de educação inclusiva na perspectiva do DUA ³⁰:

³⁰ Madureira, Isabel; Nunes, Clarisse. Desenho Universal para Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Disponível em:

“Em síntese, a abordagem do DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho que têm em conta a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem. É importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender. Através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades individuais, o DUA permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos os alunos, e não apenas para alguns. Como afirma Edyburn nesta abordagem os ambientes de ensino, os materiais e as estratégias são equacionados de modo a responder às características e necessidades de todos os alunos. Para que tal aconteça os docentes deverão demonstrar flexibilidade: i) na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, ii) no modo como apresentam a informação e iii) na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa”.

Quanto aos aspectos normativos legais, é responsabilidade permanente dos professores estabelecer estratégias para a recuperação dos alunos e zelar pela aprendizagem de todos, sem distinção.

Observe-se o que assenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acerca deste tópico: “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;”

3.3.19. A disponibilização do Sistema Braille e o Direito ao tradutor/intérprete de Libras: normas legais e Comentário Geral nº 4 da ONU

As deficiências sensoriais apresentam grandes obstáculos em ambientes escolares. A oferta de materiais em braille é reduzida e de difícil acesso, assim como, a presença de um intérprete/tradutor de Libras é considerado oneroso demais e poucas vezes encontrada nas escolas.

No entanto, tanto o sistema braille, quanto a educação bilíngue são garantidas por lei.

A Declaração de Salamanca consagrou que:

“30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

47. A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas.”

A Lei Brasileira da Inclusão, em seu artigo 28, incisos XI e XII, § 2º, Incisos I e II, e artigo 125, determina que o poder público deve assegurar:

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

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

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

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

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

Art. 125. Devem ser observados os prazos a seguir discriminados, a partir da entrada em vigor desta Lei, para o cumprimento dos seguintes dispositivos:

I - incisos I e II do § 2º do art. 28, 48 (quarenta e oito) meses;”

Na perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência auditiva em escolas regulares, a tradução e interpretação para Libras são cruciais para o melhor desempenho pedagógico dos educandos.

A Lei Federal nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, estabelece:

“Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.”

O Conselho Nacional do Ministério Público, cuidou do tema na Recomendação nº 30:

“Art. 5º Recomendar aos membros do Ministério Público, com atribuições respectivas na área, que empreendam esforços e ações coordenadas visando fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar, suplementar e integrado às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.”

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com *status* de Emenda Constitucional em função de sua aprovação na forma do Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgação pelo Decreto nº 6.949/2009, determina no seu artigo 24, item 3:

“3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.”

No Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, o Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência teceu críticas ao cumprimento, especificamente no que se refere ao item 3:

“No que se refere ao nº 3 do artigo 24º, muitos Estados Partes não implementam medidas adequadas para que as pessoas com deficiência, em especial as pessoas com espectro autista, as pessoas com deficiências de comunicação e as pessoas com deficiência sensorial, possam adquirir a linguagem e as habilidades sociais essenciais para participação na vida escolar e dentro de suas comunidades”

“Os alunos com deficiências de comunicação devem ter a oportunidade de se expressar e aprender usando a comunicação alternativa ou aumentativa. Isso pode incluir o fornecimento de linguagem de sinais, auxiliares de comunicação de baixa ou alta tecnologia, como tablets com saída de voz, auxílios de comunicação de saída de voz ou livros de comunicação. Os Estados Partes devem investir no desenvolvimento de conhecimentos especializados, tecnologia e serviços, a fim de promover o acesso a tecnologias apropriadas e sistemas de comunicação alternativos para facilitar a aprendizagem”

Já com relação especificamente ao que se refere o item 3, alínea (a), o Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim se dispõe:

“Os alunos cegos e deficientes visuais devem ter oportunidade de aprender o Braille, o roteiro alternativo, os modos aumentativos e alternativos, os meios e formatos de comunicação, bem como as habilidades de orientação e mobilidade. Deve ser apoiado o investimento no acesso a tecnologias apropriadas e sistemas de comunicação alternativos para facilitar a aprendizagem. Deverão ser introduzidos e encorajados regimes de apoio e mentoria entre pares”

No que se refere ao item 3, alínea (b), o Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim se dispõe:

“Os alunos surdos e com deficiência auditiva devem ter a oportunidade de aprender a linguagem de sinais e devem ser tomadas medidas para reconhecer e promover a identidade linguística da comunidade surda. O Comitê chama a atenção dos Estados Partes na Convenção contra a Discriminação no Ensino, que estabelece o direito das crianças a serem ensinadas na sua própria língua e recorda aos Estados Partes que, em conformidade com o n.º 4 do artigo 30.º da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, as pessoas com deficiência têm direito, em igualdade de condições com os outros, ao reconhecimento e ao apoio à sua identidade cultural e linguística específica, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. Além disso, os alunos com deficiência auditiva também precisam ter acesso a serviços de terapia fonoaudiológica de qualidade, tecnologia auditivas e legendagem;”

Sobre o item 3, alínea (c), o Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, assim se dispõe:

“Os estudantes cegos, surdos ou surdocegos devem dispor de uma educação ministrada nas línguas e modos de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que maximizem o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social tanto dentro como fora da escola formal. O Comitê enfatiza que, para que existam ambientes inclusivos, os Estados Partes devem prestar o apoio necessário, inclusive por meio de recursos, tecnologia assistiva e habilidades de orientação e mobilidade”

3.3.20. Participação da família

O sucesso do processo educacional inclusivo demanda um esforço coletivo e distribuído entre gestores e os profissionais de educação da escola, equipe multidisciplinar e família. Ainda, se possível, de outros atores que participem do convívio escolar e social do estudante.

A Constituição é cristalina, em seu artigo 205, ao colocar a educação como dever do Estado e da família.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/1996) determina a responsabilidade específica dos estabelecimentos de ensino.

A Declaração de Salamanca recomenda a parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais neste processo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069/1990) sobre a participação familiar determina: *“Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), atendendo aos anseios constitucionais, determina, em seu artigo 12, VI e VII, a parceria e articulação entre estabelecimentos de ensino e famílias.

O Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) consolida o entendimento de participação familiar no item 2.9 de seu anexo de metas.

A Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015), no artigo 28, realçou a importância de participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

Dessa forma, é fundamental que a escola entenda e tenha nos pais e responsáveis verdadeiros parceiros no apoio à escolarização do alunado.

Ao participarem do processo de escolarização de seus filhos, os responsáveis serão capazes de trazer para o ambiente escolar novas experiências, possibilidades, conceitos e sentidos que, por si sós, acabam alterando o modelo educativo vigente.

A família é um dos principais agentes no desenvolvimento da criança. Seu conhecimento é indispensável para a eficácia do trabalho escolar na medida em que agrega ao planejamento pedagógico e a adaptação curricular do aluno com deficiência informações relevantes que farão grande diferença no sucesso do trabalho.

Por outro lado, quando a escola é receptiva à participação da família, esta também tende a desenvolver postura mais atenta às sinalizações da escola, gerando-se um círculo virtuoso de comunicação e confiança que só traz benefícios às relações e ao crescimento conjunto, especialmente o do estudante.

3.3.21. Participação do estudante com deficiência em atividades extracurriculares

O processo de educação inclusiva não se baseia apenas na integração ou em aspectos pedagógicos, mas, na verdadeira inclusão social da pessoa. Portanto, também, conexo as atividades físicas dos estudantes e suas relações de convívio social.

Nesse sentido, a Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015) determina em seu artigo 28 e, em especial, no artigo 43, III:

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

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

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

Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo, devendo:

I - incentivar a provisão de instrução, de treinamento e de recursos adequados, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

II - assegurar acessibilidade nos locais de eventos e nos serviços prestados por pessoa ou entidade envolvida na organização das atividades de que trata este artigo; e

III - assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.”

3.3.22. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): normas legais

Atendimento Educacional Especializado (AEE), em determinadas localidades denominado de Atendimento Pedagógico Especializado (APE), consiste no conjunto de serviços de apoio especializado voltados para a eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, tendo função complementar ou suplementar à formação destes estudantes para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE, a ser prestado, preferencialmente, na rede regular de ensino, é uma garantia constitucional, conforme disposto no artigo 208 da Constituição: *“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”*

O desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência e superdotação ou altas habilidades pode ser potencializado de forma singular e colaborativa na modalidade de AEE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) disciplina o tema da mesma forma que o determinado na Constituição, reproduzindo o dispositivo constitucional na íntegra em seu artigo 4º, III.

A Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015) consagra a responsabilidade de viabilização do AEE em todo projeto pedagógico.

O Decreto Federal nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, apresenta, detalhadamente, o papel do AEE no artigo 2º.

O Decreto nº 7.611/2011, artigo 3º e 4º, ainda define os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, bem como o papel do Poder Público para a oferta do AEE.

Nesse sentido, a meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei Federal nº 13.005/2014) especificou pontos estratégicos para a implementação do AEE nos itens 4.3 , 4.4., 4.9 e 4.13.

O AEE é parte integrante complementar ou suplementar do processo educacional do estudante com deficiência, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Norma Técnica nº 11 de 2010 do Ministério da Educação, dispõe sobre o AEE de forma detalhada, em especial na implantação de salas de recursos multifuncionais.

A ausência de Apoio Educacional Especializado (AEE) ou mesmo a prestação do serviço sem a devida qualidade compromete o processo de ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse possível cenário mitiga o direito à educação de qualidade, ferindo direito fundamental do cidadão.

A qualidade do ensino é amplamente respaldada em dispositivos normativos do mais diversos diplomas, assim, o AEE deve ser ofertado em quantidade e qualidade adequadas e compatíveis com as finalidades constitucionais.

3.3.23. A Sala de Recursos Multifuncionais: normas legais

A sala de recursos multifuncionais é um espaço físico com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade e equipamentos tecnológicos específicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O estudante com deficiência - que necessite do AEE - receberá este serviço na sala de recursos multifuncionais da sua própria escola, onde está matriculado no ensino regular, ou em outra escola que seja contemplada com este espaço, mas, preferencialmente na própria escola no contraturno.

É imperioso ressaltar que o atendimento a ser realizado na sala de recursos multifuncionais deve ser disponibilizado no turno inverso da escolarização do aluno, não sendo substitutivo às classes regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) dispõe sobre a necessidade de organização, recursos, métodos e técnicas específicos para atender às necessidades educacionais especiais no inciso I, artigo 59.

A Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015) determina a adoção de ambientes que maximizem o desenvolvimento do estudante com deficiência no inciso V do artigo 28.

O artigo 5º do Decreto 7.611/2011 estabeleceu o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implantação de salas de recursos multifuncionais como forma de viabilização do processo pedagógico de estudantes com deficiência.

O Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005/2014) definiu como uma de suas estratégias da Meta 4 (meta 4.3, 4.4. e 4.5) a implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

A NOTA TÉCNICA nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE elucidou as finalidades e objetivos das Salas de Recursos Multifuncionais:

“O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, objetiva apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (MEC, 2010) O acesso aos serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade nas escolas públicas regulares de ensino contribui para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social do estudante e impulsiona o desenvolvimento inclusivo da escola.”

Já a NOTA TÉCNICA nº 123 / 2013 / MEC / SECADI /DPEE esclareceu:

“Por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais são disponibilizados, para uso em sala de aula, os seguintes recursos de tecnologia assistiva: mouse com entrada para acionador; mouse estático de esfera; acionador de pressão; teclado expandido com colmeia; lupa eletrônica; notebook com diversas aplicações de acessibilidade; software para comunicação aumentativa e alternativa; esquema corporal; sacolão criativo; quebra cabeça superpostos – sequência lógica; caixa com material dourado; tapete alfabético encaixado; dominó de associação de ideias; memória de numerais; alfabeto móvel e sílabas; caixa de números em tipo ampliado e em Braille; kit de lupas manuais; alfabeto Braille; dominó tátil; memória tátil de desenho geométrico; plano inclinado; bolas com guizo; scanner com voz; máquina de escrever em Braille; globo terrestre tátil; calculadora sonora; kit de desenho geométrico; regletes de mesa; punções; soroban; guias de assinatura; caixa de números em tipo ampliado e em Braille.”

3.3.24. Direito ao Profissional de Apoio Escolar

O profissional de apoio escolar (PAE) tem sua definição prevista no artigo 3º, inciso XIII da Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015):

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

Uma função surge evidente: o profissional de apoio escolar é responsável pelas “*atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência*”. Em descrição contínua, esse mesmo profissional, conforme a definição legal, também “*atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino*”.

Em função dessa previsão normativa sobre a matéria, emergem dois pontos que demandam pormenorização: a formação desse profissional e a distinção de suas atribuições tendo em vista ter cumulado duas funções distintas em termos práticos do cotidiano escolar e educacional.

3.3.25. Direito ao Profissional de Apoio Escolar: necessária distinção fático-jurídica no que tange às atividades pedagógicas e às atividades de cuidado

O primeiro aspecto fundamental é distinguir a atividade desse profissional de apoio escolar previsto na lei federal nº 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão) em dois perfis inteiramente distintos dentro do mesmo ambiente escolar.

A primeira atividade se relaciona com o perfil de serviços conexos à locomoção, higiene e alimentação do estudante com deficiência. Para essa função, embora ainda sem definição legal exclusiva, tem-se a figura do “cuidador” como profissional responsável (existem outras denominações, conforme a localidade, tais como: auxiliar, atendente, acompanhante, entre outras regionalmente posicionadas).

Esse profissional tem sua função bem delimitada ao ficar restrito às atividades de locomoção, higiene e alimentação do educando.

A segunda atividade apresenta o perfil pedagógico e se liga às atividades de auxílio e suporte ao estudante com deficiência no ambiente escolar. Para essa função, embora ainda sem definição legal exclusiva, tem-se a figura do “mediador” como profissional responsável (existem outras denominações, conforme a

localidade, tais como: intermediário, facilitador, estagiário, agente de apoio, tutor, apoiador, entre outras denominações)³¹.

Esse profissional também tem sua função bem delimitada ao ficar restrito às atividades pedagógicas do educando.

Na prática escolar cotidiana não há dúvidas de que são profissionais que demandam capacitações distintas para execução de atividades diversas. O primeiro deve saber lidar com situações conexas à rotina de afazeres diários e necessidades pessoais do estudante com deficiência, assim como o segundo deve saber lidar com processos e atividades de caráter educacional pedagógico junto ao estudante e membros da equipe pedagógica.

No entanto, a definição presente na Lei Brasileira da inclusão, acima exposta, engloba todas as atividades na mesma qualificação do profissional de apoio escolar.

É possível compreender tal disposição. Não houve pelo legislador a intenção de definir e pormenorizar a distinção dessas atividades pelos profissionais, mas, apenas, salvaguardar o direito a ambos os serviços que o estudante com deficiência possa ter direito conforme sua condição pessoal.

Um aspecto que claramente evidencia essa intenção do legislador é dispor, ao final do dispositivo que conceitua o profissional de apoio escolar, como “*excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas*”. Assim, o legislador deixa evidente que respeitará definições legais necessárias, mas que ainda serão ampla e democraticamente construídas nas arenas que lhes forem coerentes com a participação dos grupos que forem diretamente afetados pelas novas definições profissionais.

Nesse sentido, o legislador, num único e abrangente dispositivo legal (e, por isso, inevitável e, creio, conscientemente lacunoso), garantiu tanto o apoio de atividades cotidianas pessoais como o suporte para atividades escolares e educacionais de caráter pedagógico aos estudantes com deficiência em suas múltiplas necessidades.

³¹ Embora ainda não haja definição específica para a nomenclatura desse profissional que atua em aspectos pedagógicos no ambiente escolar, o termo “mediador” não poderá ser o escolhido para defini-lo porque tal nomenclatura profissional já é utilizada para outra categoria no ordenamento jurídico brasileiro. Trata-se do mediador de conflitos jurídicos previsto na lei federal nº 13.140/2015 sobre mediação e solução de controvérsias.

Um dos fatores que induz a esse pensamento sobre a intenção do legislador é que o mesmo tenha ciência do tramite dificultoso de projetos de lei que versam sobre o tema. A definição do “cuidador” tem sido marcada por amplos debates sobre seus alcances e possibilidade de afetar profissões já estabelecidas, dependendo do que seja disposto nessa nova categoria profissional.

No entanto, é fundamental frisar que atividades pedagógicas são distintas das atividades de higiene, locomoção e alimentação, bem como a formação exigida para tais profissionais.

Por esta razão, em termos práticos, as escolas devem buscar profissionais capacitados respeitando tais perfis. Tal busca é benéfica para todos, pois produz um melhor atendimento e ainda pode reduzir custos desnecessários com profissionais em excesso. Por exemplo, não há que se falar em cuidador para um estudante com deficiência que tenha autonomia e independência em seus afazeres diários, ao contrário, deve ser estimulada a autonomia para prática de tais tarefas. Por outro lado, também não há que se falar em profissional com função pedagógica caso o estudante consiga desenrolar as tarefas por seu próprio esforço individual ou com outra forma de auxílio que lhe preserve a autonomia. Deve-se estimular que o estudante (sozinho ou com apoio) desenvolva as atividades sem necessitar de outra pessoa para que, assim, consolide sua independência e autonomia.

Em derradeiro, é juridicamente prudente e socialmente relevante esclarecer que todo estudante com deficiência que necessitar de um profissional de apoio escolar (seja com qual perfil de atividade for) possui pleno direito garantido nos dispositivos normativos brasileiros a esse profissional. E sem custos extras por isso.

3.3.26. Direito ao Profissional de Apoio Escolar (pedagógico): formação e perfil profissional

O profissional de apoio escolar ainda não apresenta sua definição legal específica de forma satisfatória para atender às necessidades de tão importante atividade. Seja atuando no aspecto pedagógico de formação de uma criança, seja

atuando nas atividades pessoais, os desdobramentos são de grande impacto sobre a vida dessas crianças.

A formação pedagógica se desdobrará em todo desenrolar profissional e pessoal, assim como as atividades pessoais são de forte caráter íntimo e demandam conhecimento técnico no trato e ética no proceder.

É imprescindível a previsão legal específica do profissional de apoio escolar quanto ao seu perfil de formação e suas funções precípua no exercício profissional para que se evite a contratação de pessoas com capacitação abaixo do necessário para o bom serviço, bem como sejam vedados os desvios de finalidade no exercício profissional de atividades (com funções pedagógicas que acabem virando serviços de cuidado e vice-versa).

Por outro lado, outros profissionais da educação possuem previsões legais específicas e o conhecimento dessas normatizações pode auxiliar na elaboração do perfil legal a ser aplicado ao profissional de apoio escolar.

Quanto à formação em relação aos professores (regentes), ocupa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 61 e 62:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.”

Ainda em relação à formação, mas com relação aos professores

(especialistas), ocupa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 59, inciso III:

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

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

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 também dispõe sobre a formação dos professores especialistas em seu artigo 12:

“Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.”

Já o Conselho Nacional do Ministério Público - CNMP, em sua função de fiscal da lei, através da Recomendação nº 30/2015, dispõe sobre o profissional de apoio escolar:

“Art. 6º Para os fins previstos no artigo anterior, os membros do Ministério Público poderão realizar ações coordenadas para um ambiente educacional inclusivo na Educação Infantil, observando especialmente os seguintes itens:

II- fomentar a melhoria dos espaços físicos, com a eliminação de barreiras arquitetônicas, com o Atendimento Educacional Especializado Integrado, a adoção de materiais pedagógicos adaptados, a existência de profissional de apoio ao aluno com deficiência (formação mínima prevista no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a existência de sala de recursos multifuncionais, entre outras que se fizerem necessárias;”

A Deliberação CEE/RJ nº 355/ 2016 apresenta uma abordagem ampla em seu artigo 20, dispondo sobre professores regentes e especialistas quanto às suas formações e, também, apresenta disposições quanto ao perfil do profissional a atuar na educação de estudantes com deficiência:

“Art. 20. As Instituições de Ensino de Educação Básica da rede pública e instituições privadas do Estado do Rio de Janeiro devem contar com profissionais da educação capacitados ou especializados, conforme previsto nos Art. 59, inciso III, e 61, da LDBEN, com base nas diretrizes curriculares nacionais para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, e nas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada de professores da Educação Básica.

§ 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que requeiram atendimento educacional especializado aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I. perceber as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e valorizar a educação inclusiva;

II. flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem do educando;

III. avaliar continuamente o processo educativo para o efetivo atendimento dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

IV. atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§ 2º. São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para:

I. identificar os alunos que requeiram atendimento educacional especializado;

II. definir e implementar estratégias de flexibilização e adaptações curriculares, procedimentos didático-pedagógicos, práticas alternativas e processos avaliativos adequados aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

III. trabalhar em equipe, apoiando o professor de classe comum para promoção da aprendizagem desses alunos.

§ 3º. Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar Pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 4º. Aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, por meio de cursos de capacitação em Educação Especial.

§ 5º. Aos professores, que já estão exercendo suas funções de docência ou orientação pedagógica na área da Educação Especial e que não possuem formação adequada, será permitida sua permanência, considerando a participação em cursos de capacitação e a formação em serviço.”

A Resolução CNE/ CEB nº 4/2009 também com relação às atribuições e perfil dos professores que atuam com estudantes com deficiência, estabelece que:

“Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
 VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.”

Importante estar atento para o fato de que o professor de AEE não se confunde com o profissional de apoio escolar, este definido no artigo 3º, Inciso XIII, da Lei Brasileira de Inclusão como:

“Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
 XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;”

A Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE assim dispõe sobre o serviço do profissional de apoio:

“O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional, deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.”

Percebe-se que os atos normativos revelam, por um lado, a tendência de distinguir funções de docência e de apoio, incumbindo a esta mais diretamente o auxílio nas atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência no âmbito escolar.

Por outro, e de forma compreensível dada a proximidade cotidiana de tais funções, não lhe retirou completamente a perspectiva pedagógica.

Portanto, ainda sem a definição legal necessária aos profissionais de apoio escolar, atualmente, também cabe facilitar, colaborar e mediar as atividades de ensino e aprendizagem do estudante na escola, estando inseridos no conceito de trabalhadores da educação na forma dos artigos 59, III, 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Reitera-se, nesse ponto, a premente necessidade de regulamentação de tal profissional. Nunca é demasiado exaltar que a qualidade na educação está diretamente relacionada com a formação dos profissionais de ensino.

É imprescindível que o debate sobre a qualificação dos profissionais de apoio seja construído junto aos órgãos de controle social da educação, como os Conselhos de Educação, com ampla participação da sociedade civil e de representantes das Secretarias e do Ministério da Educação a fim de que se elaborem atos normativos operacionais sobre o tema que reflitam as realidades e necessidades do ambiente escolar.

3.3.27. Direito ao Profissional de Apoio Escolar: Comentário Geral nº 4 e posicionamento mais recente da ONU sobre o perfil e a capacitação desse profissional

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, internalizada pelo Decreto 6.949/2009, com status de Emenda Constitucional, dispõe no artigo 24, item 2, as medidas de apoio para o estudante com deficiência.

Para avaliar a aplicação da Convenção e sugerir caminhos de maior efetividade, a ONU, através do Comitê sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, emite os chamados Comentários Gerais.

Nesse sentido, o Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, se refere à possibilidade de presença de um profissional de apoio escolar, mais especificamente, no que se relaciona ao item 2, alínea (d):

“Para que a alínea (d) do nº 2 do artigo 24º seja aplicada, os estudantes com deficiência devem ter direito ao apoio que necessitam para facilitar a sua educação eficaz e permitir-lhes realizar o seu potencial numa base de igualdade com os outros. O apoio em termos de disponibilidade geral de serviços e instalações no sistema educativo deve assegurar que os alunos com deficiência possam cumprir o seu potencial na máxima medida possível, incluindo, por exemplo, o fornecimento de pessoal pedagógico suficientemente treinado, psicólogos e outros profissionais de saúde e serviços sociais relevantes, bem como o acesso a bolsas e recursos financeiros”.

Ainda no Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, mas referente ao item 2, alínea (e):

“Para que o artigo 24º, nº 2, alínea (e), seja realizado, um apoio adequado, contínuo e personalizado deve ser prestado diretamente. O Comitê sublinha a necessidade de fornecer planos de educação individualizados que permitam identificar as adaptações razoáveis e o apoio específico exigido por cada estudante, incluindo o fornecimento de ajudas auxiliares de apoio, materiais de aprendizagem específicos em formatos alternativos / acessíveis, modos e meios de comunicação e tecnologia da informação. O suporte também pode consistir de um assistente de suporte de aprendizagem qualificado, seja em uma base compartilhada ou individual, dependendo dos requisitos do aluno. A eficácia desses planos deve ser regularmente acompanhada e avaliada com o envolvimento direto do aluno interessado. A natureza da disposição deve ser determinada em colaboração com o aluno, juntamente, se for o caso, com os pais, cuidadores ou outros terceiros. O aluno deve ter acesso a mecanismos de recurso se o apoio não estiver disponível ou for inadequado”.

Analisando a formação e perfil dos profissionais que atuam na educação inclusiva, o Comentário Geral de nº 4, adotado pela ONU em 26 de Agosto de 2016, esclarece:

“Deve ser iniciado um processo de educação de todos os professores nos níveis pré-escolar, primário, secundário, terciário e profissional para lhes proporcionar as competências e valores essenciais necessários para trabalhar em ambientes educativos inclusivos. Tal processo requer adaptações tanto para a formação pré e em serviço como para atingir os níveis de habilidade apropriados no menor tempo possível, para facilitar a transição para um sistema de educação inclusivo.

Todos os professores devem receber unidades / módulos dedicados para prepará-los para trabalhar em ambientes inclusivos, bem como cenários práticos de aprendizagem experiencial onde possam desenvolver as habilidades e confiança para resolver problemas através de diversos desafios de inclusão. O conteúdo básico da formação de professores deve abordar uma compreensão básica da diversidade humana, crescimento e desenvolvimento, o modelo de direitos humanos da deficiência e pedagogia inclusiva que permite aos professores identificar as habilidades funcionais

dos alunos (forças, habilidades e estilos de aprendizagem) para garantir sua participação em Ambientes educacionais inclusivos.

A formação de professores deve incluir o aprendizado sobre o uso de modos alternativos, meios e formatos de comunicação tais como Braille, impressão em grande escala, multimídia acessível, 'easyread', linguagem simples, língua de sinais e cultura surda, técnicas educacionais e materiais para apoiar pessoas com deficiência . Além disso, os professores precisam de orientação e apoio práticos, entre outros: a prestação de instrução individualizada; Ensinar o mesmo conteúdo usando métodos de ensino variados para responder aos estilos de aprendizagem e habilidades únicas de cada pessoa; O desenvolvimento e a utilização de planos educativos individuais para apoiar requisitos específicos de aprendizagem; E a introdução de uma pedagogia centrada nos objetivos educacionais dos alunos”.

3.3.28. Direito ao Profissional de Apoio Escolar: normas legais garantidoras

A presença do profissional de apoio escolar para o estudante com deficiência que requer apoio pedagógico ou cuidados em suas atividades cotidianas de higiene, alimentação e locomoção é previsto e garantido por lei.

A Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015) determina a oferta do profissional no artigo 28, XVII c/c § 1º: *“Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.”*

A Lei Federal nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 3º, também determina a garantia do profissional de apoio escolar (denominado “acompanhante especializado”, com terminologia renovada pela Lei Federal nº 13.146/2015): *“Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.”*

A determinação foi reforçada através do §2º do artigo 4º do Decreto nº 8.368/2014 que regulamenta a Lei Federal nº 12.764/2012: *§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012.*”

Pode-se afirmar que a “comprovada necessidade” que garanta a indicação dessa prática de disponibilização do profissional decorrerá estritamente do caso concreto, ou seja, das necessidades educacionais específicas de cada estudante com deficiência.

Essa indicação não tem como ser pré-determinada, sob pena de impactar a autonomia e independência de pessoas que não demandem (ou parcialmente não demandem).

Fundamental ressaltar que a determinação deve ser construída coletivamente a partir de análises da equipe pedagógica do colégio com a participação de profissionais da equipe multidisciplinar que acompanhem o estudante, bem como ouvida a família em suas considerações sobre ao perfil e particularidades do aluno.

Embora sem conceituar o profissional de apoio escolar, a Resolução nº 355/2016 do CEE/RJ apresenta interessante parâmetro de verificação da necessidade do profissional junto ao estudante com deficiência. A Resolução aponta como caminho a demanda instruída no Plano Educacional Individual, conforme o artigo 22:

“Art. 22. Conforme o Art. 3º, inciso XIII, da Lei nº 13.146/2015, em função das necessidades explicitadas no Programa Educacional Individualizado - PEI, o serviço de atendimento especializado deverá, quando constatada a necessidade, dispor de profissional de apoio escolar, pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.”

A determinação da necessidade (ou não) do profissional de apoio realmente deve passar pelo que está disposto em seu plano educacional individual

(PEI), tendo em vista ser esse o documento fundamental para evolução pedagógica e pessoal do estudante com deficiência.

No entanto, essa determinação só poderá ser considerada satisfatória se o PEI também o for. Ou seja, o PEI deve ser construído da forma adequada, com a participação de todos os agentes necessários para melhor construção e acompanhado de todas os serviços necessários para que ele se torne efetivo no ambiente escolar educacional.

O Plano Educacional Individual tem tanta relevância que grande parte do derradeiro capítulo da presente dissertação será sobre o mesmo em suas múltiplas faces e em sua utilização na realidade cotidiana das escolas e das famílias.

Serão apresentadas algumas possibilidades de PEIs e alguns desdobramentos concretos dos mesmos no cotidiano escolar e familiar de estudantes com deficiência.

4. MAPEANDO A CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL DA ADI 5357

(09 DE JUNHO DE 2016 – JULGAMENTO DA ADI 5.357 PELO STF)

CENA

Dr. Roberto Dornas, em sustentação oral, pela Confenen:

“Senhores Ministros: direitos fundamentais, garantia de direitos individuais não se circunscrevem apenas às minorias. Todos nós e todas as pessoas componentes em maioria ou minoria têm direitos fundamentais, têm direitos individuais. Como se pode pretender que, a título de uma inclusão social falsa, outras pessoas possam sofrer; e sofrer psicologicamente, sofrer na sua vocação, sofrer na sua aptidão, sofrer por sentir-se incapaz de dar atendimento pleno a alguém que, mais do que qualquer outro, precisa de atenção especial.”

Ministro Relator Edson Fachin, em decisão, na ADI nº 5.357:

“À escolar não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver”.

O estudo de controvérsias é complexo. A tradução demanda observâncias cuidadosas e atentas sobre os envolvidos e respectivos contextos na busca por uma simetria. Todavia, realizar essa busca de forma eficiente e satisfatória pode ser um tanto frustrante, seja pela dificuldade da tradução em si com suas tendências de inclinação na apreciação, seja pelas invisibilidades dificilmente ou nunca descortinadas ao longo do processo de tradução e estudo sobre a controvérsia.

Normalmente, as agências, resistências e pontualizações se multiplicam em diversas outras controvérsias, praticamente num ciclo sem fim. Nesse momento do estudo, é preciso traçar um foco, um enquadramento, uma delimitação, tudo sob a inevitável e certa perda de fluxos relevantes na estabilização provisional da controvérsia que se apresenta como objeto inicial.

Nesse sentido, o foco de estudo foi fixado e, já ciente de suas inerentes limitações, o presente capítulo pretende mapear uma controvérsia constitucional debatida na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 (ADI 5357). A ação foi proposta no Supremo Tribunal Federal e se desdobrou em fluxos e efeitos que se

projetaram e prometem se amplificar ainda mais sobre o ambiente educacional brasileiro.

Com o objetivo de invalidar dois dispositivos trazidos ao ordenamento jurídico pela Lei Brasileira da Inclusão, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) propôs a citada ação no Supremo Tribunal federal (STF).

Sobre controvérsias e seus mapeamentos, Tommaso Venturini sugere que a cartografia das controvérsias é um conjunto de técnicas para explorar e visualizar problemas (VENTURINI, 2016, p. 258).

Buscando apontar caminhos para cartografia das controvérsias, Tommaso Venturini indica três mandamentos de observação sociológica:

- “1. Você não deve restringir sua observação a uma única teoria ou metodologia;*
- 2. Você deve observar a partir do maior número de pontos de vista diferentes possíveis;*
- 3. Você deve ouvir as vozes dos atores mais do que suas presunções”* (VENTURINI, 2016, p. 260).

Na sequência, esclarece algumas características das controvérsias:

- “1. Controvérsias envolvem todos os tipos de atores. Não somente atores humanos e grupos humanos, mas também elementos naturais e biológicos, produtos industriais e artísticos, institucionais e instituições econômicas, artefatos técnicos e científicos e assim por diante;*
- 2. Controvérsias exibem o social em sua forma mais dinâmica. Não somente novas e surpreendentes alianças emergem entre as mais diferentes entidades, como também entidades sociais que parecem ser indissolúveis de repente são quebradas em uma pluralidade de pedaços conflitantes;;*
- 3. Controvérsias são a redução-resistente. Disputas são, por definição, a situação onde simplificações antigas são rejeitadas e novas continuam sendo aceitas e impostas. Nas controvérsias, atores tendem a discordar em praticamente qualquer coisa. (...) A dificuldade da controvérsia não é a discordância da resposta dos atores, mas, sim, a ideia de que eles não podem sequer chegar a um acordo sobre as questões;*
- 4. Controvérsias são debatidas.*
- 5. Controvérsias são conflitos”* (VENTURINI, 2016, p. 262).

As lições acima apresentadas direcionaram a árdua tarefa, nesse sentido, a lógica de estudo será iniciada com os atores-rede (porta-vozes) visíveis na controvérsia constitucional, para isso, as partes e colaboradores presentes nos autos da ação receberão voz e visibilidade na análise.

Na sequência, a controvérsia será enunciada, bem como os objetivos que a tornam relevante e desejável para mapeamento. Nesse ponto, justaposições de temas entre as partes são inevitáveis, assim, será estudado o contraditório de opiniões e teses que se constroem em processos judiciais dessa natureza.

Os fluxos, alianças e resistências, bem como os interesses inerentes a cada ator-rede são melhor materializados no momento em que os atores procuram se fortalecer e tornar preponderante suas teses. Esse momento de maior visibilidade dos interesses pode ser fortalecido com a observação sobre as alianças construídas ou dissolvidas no decorrer da controvérsia.

Nesse aspecto, na controvérsia constitucional, que será acompanhada, a presença e participação dos “amigos da corte” ao longo do processo pode servir como importante ferramenta de enquadramento das teses e dos fluxos. Esses atores-rede atuam como porta-vozes de teses e, possivelmente, de grupos sociais, inclusive, se colocam como representantes da sociedade civil nos autos processuais sob a justificativa de auxílio na busca por uma decisão final mais “plural”. Suas alianças traduzem muito da controvérsia constitucional.

O julgamento da controvérsia tem como actante o Supremo Tribunal Federal. Ao mesmo tempo em que é composto por onze Ministros com seus fluxos e alianças que resultam nas respectivas formações e trajetórias individuais, é, também, um ator-rede uno e que emite uma única opinião final que por meio de uma decisão (Acórdão) representa a última voz, *ultima ratio*, sobre temas que se desdobram no cotidiano de atores-rede que, talvez, sequer conheçam o Supremo Tribunal, menos ainda sua composição e justaposições.

No transcorrer do julgamento (controvérsia constitucional) surgem fluxos, resistências, alternativas, alianças e se constroem controvérsias com versões e teses que tem potencial para se desdobrar em confrontos de maior ou menor intensidade, bem como demonstrar o surgimento de novas alianças ou a ruptura de entidades sociais que pareciam indissolúveis, como bem realçou Tommaso Venturini.

Ao final, com a decisão e estabilização provisional da controvérsia constitucional, muitas controvérsias parecem ainda remanescentes, outras se apresentam como concluídas e terminadas como que em “caixas-pretas”, conforme

lição de Bruno Latour (LATOOUR, 2000, p. 14). Certamente haverá ainda aquelas que sequer foram detectadas ou traduzidas.

4.1. Porta-vozes na controvérsia constitucional

O ordenamento jurídico brasileiro permite o questionamento sobre a validade de uma lei existente. Preenchidos os requisitos legais e jurisprudenciais exigidos, alguns atores-rede podem ajuizar ações no Supremo Tribunal Federal (STF) buscando impugnar normas sob o argumento de que são inconstitucionais.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) está prevista no art. 102, I, “a” da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88).

Uma ação direta de inconstitucionalidade (ADI) tem como objeto de questionamento sobre sua validade uma lei ou ato normativo federal ou estadual primário. Em sede de ADI, a causa de pedir é aberta e o pedido é fechado. Ou seja, o juiz pode decidir fora da causa de pedir apresentada na inicial, assim o magistrado não fica restrito aos fundamentos jurídicos levados a juízo para impugnar a norma.

Por outro lado, deve ficar restrito ao pedido, ou seja, a lei apontada para ser inconstitucional deve ser a mesma do pedido e não outra, exceto na hipótese de inconstitucionalidade por arrastamento em que o STF pode estender a outros dispositivos a inconstitucionalidade (desde que respeitada a conexão com o as normas impugnadas no pedido).

Ações que visam declarar a inconstitucionalidade de uma norma (invalidade da mesma) acontecem no denominado processo constitucional objetivo, sem partes formais, podendo ser instaurado sem um interesse jurídico específico. É instrumentalizada por via direta junto ao STF.

Assim, em ações que se questiona a (in)constitucionalidade de uma norma legal, as “partes” são: quem propôs solicitando a inconstitucionalidade dos dispositivos (no caso em tela, a Confenem que pleiteia a inconstitucionalidade de dispositivos da Lei Brasileira da Inclusão) e o dispositivo questionado do outro. No entanto, o dispositivo impugnado é representado pela autoridade da qual emanou a

respectiva norma (na situação analisada, o Congresso Nacional que decretou a Lei Brasileira da Inclusão e o Presidente da República que a sancionou).

Ainda podem participar outros atores que tenham alguma conexão com os dispositivos que são alvo numa ação de controle de constitucionalidade. Esses atores devem preencher alguns requisitos legais exigidos para participar na ação. No caso da ADI 5.357, diversas instituições pediram para participar como amigos da Corte no sentido de auxiliar a Corte na decisão sobre a constitucionalidade (ou não) do artigo 30, *caput*, e do § 1º do artigo 28, ambos da Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015). A admissão (ou não) de um amigo da Corte cabe ao Supremo Tribunal Federal. Essas instituições atuam como representantes ou porta-vozes nessas ações judiciais.

Na perspectiva CTS, Bruno Latour alerta para o necessário cuidado e desconfiança de interlocutores, do “porta voz” e recomenda que se deve duvidar profundamente, mas não definitivamente (LATOUR, 2004, p. 124-152).

4.1.2. A(u)tor-rede: Confenen

A Confederação Nacional dos Estabelecimento de Ensino – Confenen, assim se apresenta, em seu site ³²: *“A CONFENEN é a entidade máxima e única, em nível nacional, de representação da categoria, no caso, escolas particulares, em todos os seus graus.”*

Já nos autos da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357, a mesma se qualifica para fins judiciais nos seguintes termos: *“A autora se enquadra dentro do conceito de entidade de classe de grau superior, em nível nacional, já que reconhecidamente representa todos os estabelecimentos particulares de ensino do país (doc. em anexo) ³³, sendo a única parte legítima para propor, pelos estabelecimentos particulares de ensino, ação direta de inconstitucionalidade.”*

Ao se detalhar a representatividade da confederação encontra-se o seguinte dispositivo presente em seu Estatuto: *“Art. 2º - A Confederação é*

³² História disponível em <<https://www.confenen.org/historia>>. Acesso em 23 de julho de 2017.

³³ Documento presente ao anexo da petição inicial e que foi adicionado aos anexos da presente dissertação com a denominação “Estatuto da Confenen”.

constituída de, no mínimo, três federações de estabelecimentos de ensino, regionais, estaduais, intermunicipais ou interestaduais e sindicatos filiados diretamente a ela,”

Especificando a legitimidade enquanto “entidade máxima e única” em seu site, a Confenen informa possuir representações em quatro estados (Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul) e podem ser identificadas as federações e sindicatos que a compõem ³⁴.

4.1.2.1. Fluxos, alianças e ações da Confenen no STF: lei de cotas e Prouni

A Confederação Nacional do Estabelecimentos de Ensino (Confenen) não estreou no Supremo Tribunal Federal (STF) na ação questionando a presença de estudantes com deficiência em escolas privadas e regulares de ensino (ADI 5.357).

A instituição também ajuizou ações relacionadas a outros temas mais específicos e vinculados aos estabelecimentos de ensino e seus cotidianos, mas sem que, necessariamente, fossem ações que combatessem políticas públicas de grande alcance e repercussão social ³⁵.

Na verdade, dentre outras ações propostas, em função da proximidade temática com a ADI 5.357 por também serem conexas às políticas afirmativas, destacam-se aquelas em que a Confenen atuou combatendo o Sistema de Cotas e o ProUni.

A Confederação Nacional do Estabelecimentos de Ensino – Confenen, ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, a ADI 3.197, no Supremo Tribunal Federal (STF), com pedido liminar, contra a Lei nº 4.151/2003, do Estado do Rio de Janeiro.

³⁴ Disponível em <<https://www.confenen.org/untitled>>. Acesso em 23 de julho de 2017.

³⁵ A Confenen ajuizou as seguintes outras ações: ADI 3.710 (rel. min. Joaquim Barbosa, DJe 26.04.2007), ADI 1007 (rel. min. Eros Grau, DJ 24.02.2006), ADI 1.266 (rel. min. Eros Grau, DJ 23.09.2005), ADI 2.448 (rel. min. Sydney Sanches, DJ 13.06.2003), ADI 1.472 (rel. min. Ilmar Galvão, DJ 25.10.2002) e muitas outras.

A citada lei instituiu o “sistema de cotas” ou de “reserva de vagas” determinando que, do total de vagas do sistema de ensino superior público estadual, no mínimo, 45% delas sejam obrigatoriamente reservadas da seguinte forma: 20% para estudantes de menor renda e oriundos da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, 20% para estudantes negros e 5% para estudantes com deficiências e integrantes de minorias étnicas.

O Ministro Celso de Mello julgou prejudicada e arquivou essa ação (ADI 3.197) tendo em vista que a lei estadual questionada foi revogada cinco anos depois por outra Lei Estadual de nº 5.346/2008 que manteve as cotas, mas alterou critérios e assim passou a dispor sobre a reserva: 20% para estudantes negros e indígenas, 20% para estudantes oriundos de menor renda e oriundos da rede pública de ensino (de todo país, mas que tenham cursado todo segundo segmento do ensino fundamental e todo ensino médio em escolas públicas e que comprove indicadores socioeconômicos de estudante carente) e 5% para pessoas com deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança da administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço ³⁶.

A Confenen ajuizou também a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.330 (ADI 3330) contra o Programa Universidade para Todos (ProUni). Nessa ação da Confenen, posteriormente foi anexado o julgamento da ADI 3.314, proposta pelo Partido Democratas (DEM), por ter exatamente o mesmo objeto.

O ProUni (Programa Universidade para Todos) do governo federal é um programa do Ministério da Educação, criado em 2004, que oferece bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior viabilizando a formação em cursos de graduação para estudantes que tenham alguma deficiência ou que sejam de baixa renda e egressos do ensino médio da rede pública (ou privada na condição de bolsistas integrais). Há, ainda, a possibilidade de que professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, possam receber bolsas para formação em cursos sequenciais de formação específica.

³⁶ Notícia sobre a decisão disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=203199>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

No julgamento do ADI 3.314, o Plenário do STF, por maioria de votos (com um voto divergente), decidiu como improcedente o pedido da Confenen. O Ministro Joaquim Barbosa refutou os argumentos da Confenen e do DEM. Em síntese, o ministro destacou que o ProUni funciona como importante fator de inserção social ao financiar a bolsa total do curso para alunos com famílias de renda até 1,5 salário mínimo e bolsa parcial para aqueles com renda de até 3 salários mínimos por pessoa. O ministro afirmou que educação não é uma mercadoria ou serviço sujeito às leis do mercado e sob a regência do princípio da livre iniciativa e sustentou que *“se a legislação franqueia a educação à exploração pela iniciativa privada, essa só pode ocorrer se atendidos requisitos do artigo 209 da CF”*.

No julgamento, houve uma única divergência do ministro Marco Aurélio que afirmou, *“O meu compromisso não é com o politicamente correto. É com o politicamente correto se estiver, sob a minha ótica, segundo a minha ciência e consciência, harmônico com a Carta da República”* e sustentou que o a medida provisória que implementou o projeto não respeitou os requisitos de urgência e relevância previstos na Constituição Federal³⁷.

4.1.3. Atores-rede sob risco de “expulsão”: o Artigo 30 e o Parágrafo Primeiro do Artigo 28 da Lei Brasileira da Inclusão

Em ações que questionam a (in)constitucionalidade de dispositivos legais, os mesmos figuram como alvo e são defendidos pelas autoridades responsáveis por sua elaboração e vigência.

No caso do parágrafo 1º do artigo 28 e do *caput* do artigo 30, ambos da Lei Brasileira da Inclusão, as autoridades responsáveis foram o Congresso Nacional que os desenvolveram, aprovaram e decretaram, bem como, o Presidente da República que promoveu a sanção dos mesmos.

³⁷ Notícia sobre a decisão disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206553>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

A trajetória dos dispositivos alvos da ADI 5.357 é correlata ao caminho percorrido pela Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão) até sua aprovação e sanção.

A Lei Brasileira da Inclusão tem uma de suas origens na apresentação do Projeto de Lei (PL) nº 3.638 de 2000, então conhecido como PL para criação de um “Estatuto do Portador de Necessidades Especiais”. Tal projeto de Lei, posteriormente, seria aprovado pela Comissão Especial da Câmara no final de 2006.

Ainda nas origens da referida Lei, no ano de 2006, paralela à tramitação do PL nº 3.638/00 na Comissão, também chegava ao Congresso Nacional outra proposta : o “Estatuto da Pessoa com Deficiência” que se transformou no Projeto de Lei nº 7699/06.

No entanto, mesmo após o PL 3.638/00 ter sido aprovado na Comissão Especial em 2006 e também ter surgido o PL 7.699/06, ambos não avançaram em suas tramitações por falta de acordo.

Destaca-se também, nas origens da Lei 13.146/2015, a homologação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Nos trabalhos dessa Convenção foram mais de quatro anos em que 192 países, reunidos em Nova York, discutiram os direitos das pessoas com deficiência do mundo inteiro.

A relação da referida Lei tem seu estreitamento e vinculação com a Convenção da ONU no ano de 2008. Através do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, essa Convenção e seu Protocolo Facultativo foram aprovados com peso e status de norma constitucional.

Diante de tal aprovação com status constitucional da Convenção, o Estatuto precisava ser atualizado sob a luz da mesma, afinal, por ser uma infraconstitucional, o Estatuto deveria observar os preceitos da Convenção que estava, hierarquicamente, acima dela. Deveria adequar-se aos princípios e diretrizes da Convenção ratificada pelo Congresso em 2008 e que foi internalizada de vez ao ordenamento pátrio com sua promulgação pelo Decreto 6.949 no dia 25 de Agosto de 2009.

Assim, surgiu um grupo de trabalho com juristas, especialistas e parlamentares, tanto deputados quanto senadores, para reavaliar o texto do Estatuto. E, após um longo trabalho para que o texto caminhasse sob a égide da

Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o mesmo chegou à condição necessária para votação em Plenário.

Pode-se dizer que a minuta da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) foi uma construção coletiva. Trata-se do primeiro projeto de Lei da Câmara dos Deputados a ser traduzido para Libras (Língua Brasileira de Sinais) durante sua discussão. Seu texto preliminar ficou sob consulta pública no portal “e-democracia”, mantido pela Câmara, por cerca de seis meses. Por meio deste canal foram encaminhadas cerca de mil propostas. Cabe destacar que a consulta pública virtual no portal “e-democracia” foi feita de uma forma que pessoas com deficiência visual conseguissem acessar e também pudessem contribuir. Foram realizadas audiências públicas em todo Brasil, inclusive, com preparação de um “kit” audiência para que as pessoas pudessem contribuir.

O Projeto de Lei 7.699/06 foi aprovado sem dificuldade em ambas as casas, inclusive, sendo aprovado por unanimidade no Senado Federal com os 71 votos presentes como favoráveis.

Após aprovada pelo Congresso Nacional, o Poder Executivo analisou e realizou o veto de sete dispositivos da Lei Brasileira da Inclusão. Participaram solicitando os vetos: o Ministério da Educação (solicitando veto ao artigo 29), o Ministério das Cidades (veto ao inciso II do artigo 32 e ao artigo 109), o Ministério da Fazenda (veto ao artigo 82 e artigo 106), a Secretaria de Direitos Humanos (veto ao artigo 101), o Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (veto ao artigo 101).

Após esse longo trâmite, a Lei Brasileira da Inclusão entrou em vigor em janeiro do ano de 2016, como Lei Federal, sob o nº 13.146/2015, mas os artigos 30, *caput*, e *parágrafo primeiro* do artigo 28 ainda enfrentavam mais uma etapa por suas validades: a ADI 5.357. Somente após a decisão pela constitucionalidade dos mesmos no STF que pôde ser afirmada sua plena eficácia no ordenamento jurídico nacional. Não cabe, juridicamente, nenhuma outra medida que vise impugnar tais dispositivos, a controvérsia constitucional está provisionalmente estabilizada, mas ainda resta ampla controvérsia social em como efetivar os direitos à educação garantidos para estudantes com deficiência.

4.1.4. Atores-rede na controvérsia: os pontos de passagem obrigatórios

As ações diretas de inconstitucionalidade (ADI) são previstas e regradas pela Constituição e pela Lei Federal nº 9.868/1999. Ambas, a Carta Magna e a referida lei federal determinam algumas regras de caráter obrigatório no trâmite do processo de controle de constitucionalidade às quais se submeteu a ADI 5357.

Por essa razão, em qualquer julgamento sobre a validade ou não de uma lei, alguns pontos de passagem obrigatórios são perceptíveis. O primeiro ponto é a autoridade Política que elaborou a norma, podendo ser o Congresso Nacional (seja Senado Federal ou Câmara dos Deputados), a Assembleia Legislativa do Estado membro da Federação, o Poder Executivo federal ou estadual (seja Presidente ou Governador) ou outra autoridade que a jurisprudência permita como o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em suas resoluções e outros.

Esses atores-rede serão pontos de passagem obrigatórios e iniciais porque deverão prestar informações sobre a norma atacada e que outro ator-rede, no caso, o autor da ação, pretende impugnar (tornar inválida).

Além dos citados, existem outros pontos de passagem obrigatórios.

A Procuradoria Geral da República (PGR) tem a função de “*custus legis*” (ou fiscal da lei) em todas as ações de controle de constitucionalidade. Assim determina o artigo 103, parágrafo primeiro da Constituição Federal.

O Advocacia Geral da União (AGU) também deve participar obrigatoriamente ³⁸, mas como “*defensor legis*” (defensor da lei), conforme determina o mesmo artigo 103 da Constituição Federal, mas no parágrafo terceiro.

No entanto, nem todos os envolvidos em ações de controle de constitucionalidade são obrigatórios. Há, por exemplo, a possibilidade de participação do amigo da corte (“*amicus curiae*”).

Talvez o amigo da corte devesse ser passagem obrigatória em função de sua relevância para o tema, mas sua participação (ou não) dependerá de uma

³⁸ Há exceções em que a AGU não precisa atuar na defesa da lei, conforme entendimento do STF, se já houver precedente de inconstitucionalidade da lei pelo STF ou se a lei ofender a União (isso porque o AGU tem como função típica defender a União na forma do art. 131 da CRFB/88 e como função secundária defender a lei).

decisão que não lhe cabe única e exclusivamente. Esse ator deve se voluntariar para participar, mas deve aguardar sua admissão.

4.1.5. “Voluntário” na controvérsia: o Amigo da Corte (“*amicus curiae*”)

Em processos objetivos que visam impugnar normas, por exemplo, em ações diretas de inconstitucionalidade (ADI), podem existir participantes que buscam auxiliar a Corte na formação de convicção para julgar pautas com desdobramentos sociais tidos como mais “relevantes”.

Como não se torna “parte formal” e atua como um colaborador, sua participação deve observar algumas exigências legais, tais como: a relevância da matéria debatida e a representatividade dos postulantes ao posto de amigo da corte.

O art. 7º, § 2º da Lei nº 9.868/1999 dispõe sobre a possibilidade de participação do “*amicus curiae*” (*amigo da corte*), sendo que o Relator da ação decide pela admissão ou inadmissão dos pedidos de ingresso das instituições que tenham o desejo de participar, mas deve fundamentar suas decisões.

Nesse sentido, a voluntariedade é o primeiro passo para participação do amigo da corte. Sua participação de fato se vincula à decisão de admissão (ou não) pelo relator da ação.

O prazo para ingresso de um amigo da corte é até o relator pedir pauta para julgamento da respectiva ação. Conforme entendimento do STF deve haver pertinência temática entre o *amicus curiae* e o objeto da ação, ou seja, o amigo da corte deve atuar em tema correlato ao debatido na ação na qual deseja participar.

Conforme definição presente no site do Supremo Tribunal Federal (STF), “*amicus curiae*” (em português, amigo da Corte) significa ³⁹:

- “1. Expressão latina que significa “amigo da Corte”. Plural: *amici curiae*.
2. Aquele que representa em juízo a tutela de interesses ou direitos de outrem, que podem influenciar no julgamento da causa.
3. Terceiro estranho ao processo convocado pelo magistrado para prestar informações ou esclarecer questões técnicas, inclusive jurídicas, que interessem à lide. Exemplo: perito.
4. No Supremo Tribunal Federal, refere-se à intervenção assistencial em processos de controle concentrado de constitucionalidade por pessoa

³⁹ Conceito disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/>>. Acesso em 26 de julho de 2017.

natural ou jurídica, órgão ou entidade especializada, que tenha representatividade adequada para se manifestar nos autos sobre questão de direito pertinente à controvérsia constitucional, em casos de relevante interesse social ou que envolvam valores essenciais de grupos ou classes sociais. Embora não seja parte do processo, atuando apenas como terceiro interessado na causa, o amicus curiae possibilita a análise de informações importantes para a solução da controvérsia (via depoimentos, pareceres, documentos, experiências, artigos, memoriais, entre outros), permitindo que a Corte decida as causas com o máximo conhecimento das consequências e repercussões sociais decorrentes.

Fundamentação Legal:

Artigo 138 do CPC/2015.

Artigo 7º, §2º da Lei 9.868/1999.”

Solicitaram ingresso no feito, nessa ordem: **1.** Federação nacional das associações de pais e amigos excepcionais – Fenapaes; **2.** Federação brasileira das associações de síndrome de down – FBASD; **3.** Associação nacional do ministério público de defesa dos direitos dos idosos e pessoas com deficiência – AMPID; **4.** Conselho federal da ordem dos advogados do Brasil (CFOAB); **5.** Conselho seccional do distrito federal da ordem dos advogados do Brasil (OAB/DF); **6.** Associação brasileira para a ação por direitos da pessoa com autismo (Abraça); **7.** Organização nacional de cegos do Brasil (ONCB); **8.** Movimento de ação e inovação social – mais (Movimento Down); **9.** Defensoria pública do estado de São Paulo (DP/SP); **10.** Instituto brasileiro de direito da família (IBDFAM); **11.** Instituto Alana; **12.** Federação das fraternidades cristãs de pessoas com deficiência do Brasil (FCD/BR); **13.** Instituto de pesquisa Pensi; **14.** Organização nacional de entidades de deficientes físicos do Brasil (ONEDEF); **15.** A associação de pais, amigos e pessoas com deficiência; e **16.** Federação nacional das associações pestalozzi (Fenapestalozzi);

Ao inadmitir um pedido de ingresso como amigo da corte, o Ministro Relator deve fundamentar sua decisão.

Com relação ao Conselho Seccional do Distrito Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/DF), o Relator considerou prejudicada a participação do mesmo por já estar como amigo da corte o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) e que, portanto, representaria também a seccional do Distrito Federal.

O Instituto Brasileiro de Direito da Família (IBDFAM) não foi admitido porque o Ministro considerou que o mesmo não possuía conexão temática com o tema debatido na ADI 5.357.

O Instituto Alana não foi admitido por ser filiado à Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), a lógica de inadmissão foi similar à da OAB/DF, o Relator considerou prejudicada a participação do Instituto Alana por já estar como amigo da corte a FBASD e que, portanto, representaria também o Instituto citado.

O Instituto de Pesquisa Pensi também não foi admitido porque o Relator considerou que o mesmo não possuía conexão temática com o tema debatido na ADI 5.357.

4.2. A controvérsia constitucional: o direito à inclusão de estudantes com deficiência em escolas privadas e regulares

A controvérsia constitucional consiste no desejo da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) em impugnar dispositivos da Lei Brasileira da Inclusão que determinam para todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, o dever de não apenas matricular e integrar o estudante com deficiência, mas, também, prover meios de equiparação de oportunidades para aprendizagem, permanência e conclusão satisfatória, portanto, a promoção da inclusão desses estudantes. A Confenen se deteve a combater a exigência de tais regras para escolas privadas na ação.

Em termos jurídicos, conforme se extrai do Relatório presente no inteiro teor do Acórdão da ADI 5.357:

“Trata-se de Ação Direta de Inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN, em face do § 1º do artigo 28 e artigo 30, caput, da Lei no 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência), especialmente pela presença neles do adjetivo “privadas”.

A requerente alega violação aos arts. 5º, caput, incisos XXII, XXIII, LIV, 170, incisos II e III, 205, 206, caput, incisos II e III, 208, caput, inciso III, 209, 227, caput, § 1º, inciso II, todos da Constituição da República.

O tema nesta Ação Direta de Inconstitucionalidade é a obrigatoriedade das escolas privadas de oferecer atendimento educacional adequado e inclusivo às pessoas com deficiência. Em apertada síntese, a requerente afirma que a Lei no 13.146/2015 estabelece medidas de alto custo para as escolas privadas, violando os dispositivos constitucionais supra mencionados, o que levaria ao encerramento das atividades de muitas delas.

Requer, cautelarmente, a suspensão da eficácia do parágrafo 1º do art. 28, e caput do art. 30 da Lei no 13.146/2015.”

4.2.1. Homogeneidade “*versus*” Justaposição de Heterogeneidades

A controvérsia constitucional do presente estudo parece advir de um choque entre o que estava, de forma provisional, estabilizado “financeira”, “pedagógica”, “jurídica” e “socialmente” e, por isso, adquiriu certa homogeneidade contra algo que tenciona transformar esse “homogêneo” em uma justaposição de heterogeneidades que demandará renegociações em todos os campos provisionalmente estabilizados.

Em outras palavras, parece ser um embate entre um modelo educacional estabelecido com base num padrão comum a todos, sem grandes diversificações, e vigente há mais de um século, remontando suas origens ao período Vitoriano inglês (com certo encaixe e consolidação no contexto das linhas de produção em massa do modelo fordista), em contraposição a (“*versus*”) um modelo que propõe uma refuncionalização partindo das individualidades e diversidades inerentes a todo e cada discente como premissa básica da educação geral.

O modelo de educação baseado na lógica de “tempo *versus* conteúdo” em que o aluno deve se adaptar à escola sem que haja qualquer movimentação da escola para se adaptar ao discente, na qual a estrutura central orbita em torno da transmissão de conteúdos (fortemente abstratos e teóricos) de uma mesma forma e num mesmo tempo para todos, está sendo confrontado com um novo modelo que parece se basear na lógica de “que a escola deve se adaptar ao aluno e não somente o aluno à escola” em que a estrutura central seja a transmissão de conteúdos (se possível, preponderantemente concretos e cotidianos) em tempos e formas que variam para potencializar as diversas inteligências que toda pessoa possui e, assim, promete melhorar o resultado individual com o crescimento coletivo ao fortalecer funcionalidades e talentos de cada um.

Esse modelo tem inspiração e respaldo, por exemplo, na Declaração de Salamanca alicerça ⁴⁰:

⁴⁰ A Declaração de Salamanca estruturou princípios, políticas e práticas na área da educação inclusiva e consolidou a necessidade de inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência e, em alguns casos, com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino,

26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

Nesse sentido, o primeiro modelo já está consolidado e homogeneizado. O novo modelo traria heterogeneidades e a necessidade de construção a partir de novas premissas.

Embora a controvérsia educacional seja maior e atinja diversos aspectos do modelo educacional, a mesma se apresenta mais nítida no caso da educação inclusiva tendo em vista que o estudante com deficiência deve ser atendido em suas necessidades educacionais específicas e deve ser pensado em suas individualidades e diversidades.

A perspectiva da educação inclusiva é que a “escola deve ser para todos”. Os princípios visam realizar um “melhor” atendimento, mas, necessariamente, correlato e indissociavelmente vinculado ao potencial pessoal de cada discente. Isso demandaria uma esforço de expressiva monta das instituições de ensino, dos profissionais da educação e, também, das famílias e próprios discentes.

Nesse sentido, Maria Teresa Eglér Mantoan descreve o modelo vigente:

“Vigora, na maioria de nossas escolas, a visão equivocada de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste a ideia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem apenas no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento e as que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Seus métodos e práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este o próximo ano a ser cursado, o nível de escolaridade posterior, o exame vestibular!” (MANTOAN, 2013, P. 103)

Para, na sequência, propor um novo modelo com princípios inclusivos:

“Reinventar o modo tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar urgentemente, nas salas de aulas.

sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras e ao arcabouço legislativo pátrio e internacional sobre educação. A Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca.

A recriação do modelo educativo vigente refere-se primeiramente a o que ensinamos aos nossos alunos e como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, como seres éticos, dignos, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos ainda resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. A reinvenção do nosso modelo educativo envolve o que entendemos como qualidade de ensino. (MANTOAN, 2013, P. 104)

E sustenta de que forma a educação inclusiva deve buscar uma escola para todos: *“Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas salas de aulas, de seus programas, de certas disciplinas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. Elas constituem contextos educacionais em que todos os alunos têm, de fato, oportunidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma.” (MANTOAN, 2013, P. 105).*

Qualquer proposta que apareça com caráter tão revolucionário, num sentido de romper com os padrões já estabelecidos e consolidados, certamente desencadeará muitas controvérsias e negociações para uma estabilização.

Os ambientes educacionais refuncionalizados para realizar o potencial de inteligências múltiplas e estruturas físico-corpóreas, antes invisíveis e ausentes do ambiente escolar, certamente tendem à utilização de novas técnicas e, sobretudo, à diversificação de atores presentes nas salas de aula.

Não é processo tranquilo aquele que consiste num desenrolar em que a homogeneidade pedagógica, físico-corpórea e neurocognitiva deverá ceder espaço para uma justaposição de heterogeneidades de fluxos, atores e resistências. Por exemplo, surgirá o aluno com deficiência intelectual que demandará uma forma renovada de ensino (e “ensinagem”) do professor, assim como uma série de adaptações em avaliações e currículos da escola.

O catalisador dessa refuncionalização, que pretende se basear nos ideais da educação inclusiva, deve ser estruturar essa renovação de forma que as adaptações para o estudante com deficiência intelectual (ou outra) sejam refletidas em motivação e possam atingir o interesse dos demais discentes que, embora sem necessidades educacionais especiais, também estejam frustrados e desgastados com o atual modelo homogeneizado.

Assim, o ator-rede se fortalecerá, fluirá em alianças e estabilizações que podem permitir a transição. Mas, por certo, resistências e controvérsias serão inevitáveis e a provável tônica nesse período que se apresenta como “de transição”.

Exatamente por isso, com a aprovação da Lei Brasileira da Inclusão, que postula tais novos ideais de educação inclusiva e os incluiu dentre as regras gerais da educação nacional, a Confenen reagiu com a propositura da controvérsia constitucional, especificamente com o ajuizamento da ADI 5.357.

4.2.2. O julgamento da ADI 5.357

No dia 04 de agosto de 2015 foi protocolada, no Supremo Tribunal Federal (STF), uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra dispositivos da recém aprovada, ainda em *vacatio legis*⁴¹, Lei Brasileira da Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015).

A ação foi distribuída no dia 05 de agosto e o Ministro Edson Fachin sorteado como relator da mesma. No dia 06 de agosto o relator proferiu o seguinte despacho:

“Trata-se de Ação Direta de Inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN, em face do § 1º do artigo 28 e artigo 30, caput, da Lei 13.146/2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Solicitem-se informações ao Senado Federal e à Câmara dos Deputados (art. 10 da Lei 9.868/1999). Após, abra-se vista ao Advogado-Geral da União e ao Procurador-Geral da República (art. 10, § 1º da Lei 9.868/1999). Publique-se.”

Conforme despacho do Ministro Relator Edson Fachin, após a argumentação apresentada pela parte autora (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen), foram solicitadas informações ao Senado Federal, à Câmara dos Deputados e aberta vista ao Advogado Geral da União e ao Procurador Geral da República⁴².

⁴¹ “*Vacatio Legis*” é período entre a data da publicação da lei e o dia do início de sua vigência.

⁴² Conteúdo disponível em: <<http://www.stf.jus.br/>>. Acesso em 12 de setembro de 2017.

4.2.3. O objeto da controvérsia constitucional: a visão da Confenen

Com a propositura da ação, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) pretendia tornar inválidos, antes da vigência, os artigos 28, § 1º e artigo 30 da Lei Brasileira da Inclusão⁴³:

Em sua peça inicial, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenen, alegava a inconstitucionalidade dos dispositivos⁴⁴:

A autora defende a seguinte tese sobre as normas gerais da educação nacional e as consequentes obrigações legais do estabelecimento privado de ensino em decorrência da aprovação da Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015):

“Ressalte-se que a Lei 13.146/2015 não constitui norma geral da Educação Nacional e que a escola particular, embora prestando serviço de natureza pública e coletivo, não é CONCESSÃO, DELEGAÇÃO OU FAVOR DOS PODERES PÚBLICOS, sendo o ensino livre à iniciativa privada (artigo 209, incisos I e II), como consequência da liberdade de ensinar, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, com coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (artigo 206, incisos II e III), e não estando essa atividade arrolada nos incisos X a XII, XXII e XXIII do artigo 21, da Carta Magna, como monopólio ou prerrogativa estatais com exclusividade ou não. Ela não é braço, continuidade ou extensão do Estado, mas livre como segurança de opção democrática segundo convicções de crença e valores, filosóficos, metodológicos ou pedagógicos. Assim, o Estado não concede, não delega ou permite, por favor seu, onerosamente ou não, exigindo contraprestação, o que não detém, o que não lhe pertence. Ele simplesmente autoriza na forma da lei.”

No que tange à livre iniciativa e autonomia das instituições privadas de ensino, sustenta o seguinte:

*“A expressão **coexistência de instituições públicas e privadas de ensino**, por si só, fulmina qualquer pretensão de concessão, delegação ou permissão para funcionamento da escola particular. Nessas, o serviço é único, numa só rede ou sistema, no padrão ou monopólio do Estado que, nessas condições e segundo seu formato, pode permitir, enquanto e quando quiser, que a instituição privada o preste ou explore. Na coexistência, são duas redes ou sistemas: uma mantida diretamente pelo Estado, no modelo e padrões que adotar; a outra, mantida pela livre iniciativa, como e onde quiser, conforme seu modelo e padrão, desde que respeitada a legislação básica (Lei no 9394/96). Acrescente-se que, segundo o artigo 209 da CF, o ensino é **LIVRE À***

⁴³ Conteúdo disponível em: <<http://www.stf.jus.br/>>. Acesso em 12 de setembro de 2017.

⁴⁴ Petição disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?segobjetoincidente=4818214>. Foram autores nessa petição os advogados: Dr. Ricardo Adolpho Borges de Albuquerque, Dr. Ricardo Furtado, Dr. Claudio Vinicius Dornas, Dr. Carlos Jean Araújo Silva.

INICIATIVA PRIVADA e não concedido ou delegado.

(...)

Não bastasse o ferimento à **liberdade** assegurada no artigo 209, incisos I e II, na forma como disposto na Lei 9.394/1996, direito do particular em realizar a opção de oferta de ensino **nas modalidades** ali descritas à sociedade, bem como o risco que se impõe à existência da atividade educacional e à **propriedade privada envolvida**, cria sobregastos e sobrepreços face aos altos custos necessários ao oferecimento do serviço como descrito nos dispositivos atacados, difíceis, inclusive, para a própria família arcar com eles.

Não bastassem as agressões apontadas, as determinações atacadas trazem, ainda, uma interferência gravosa na gestão da livre iniciativa, colocando em risco o trabalho e a existência digna dos envolvidos, liberdades dispostas no artigo 170, da Constituição Republicana.”

Sobre a propriedade privada e a função social da propriedade assim defende e preceitua a autora:

“Ou seja, a onerosidade excessiva pode trazer uma fuga em massa dos contratantes dos serviços educacionais, devido aos altos valores de anuidades e semestralidades (custos por planilhas), causando o endividamento para escola e conseqüentemente o risco à propriedade privada e à função social que ela desempenha, **não só com empregos (cerca de 2 milhões)**, como também na formação da personalidade de seres humanos (8.610.032 – número de alunos atendidos pela livre iniciativa privada no país – censo de 2013).

De outro lado, os ‘políticos de plantão’ poderiam afirmar que esse é um dever social da escola, ou seja, é uma função social que deve assumir e cumprir. É mais uma visão míope que não exprime uma verdade, tema a que tomaremos adiante. Neste momento cumpre tão somente dispor que seria injusto e oneroso a todos integrantes da coletividade repartir os custos específicos e diferenciados com as previsões ao atendimento de toda e qualquer deficiência.

(...)

Numa simples leitura do artigo 186 da CF e seu inciso III, poder-se-ia afirmar que a **função social da propriedade** se estabelece quando cumpre não só a concessão de empregos, como também com observância aos regulamentos que regem as relações de trabalho e o pagamento dos tributos exigidos pelo Estado. Nesse sentido, a propriedade envolvida com a educação escolar privada cumpre sua função social.

Entretanto, a função social da propriedade privada não está desassociada do **bem comum**, pois o inciso IV do mesmo artigo 186 afirma que a propriedade deve favorecer também os proprietários e, de tal forma, não pode a legislação impor risco às propriedades que cumprem esses dispositivos.

Diante das digressões realizadas nesse título e no anterior, há que se destacar que a propriedade privada que serve à educação escolar particular cumpre: 1o - com a função social quando proporciona a formação e desenvolvimento da personalidade dos seres humanos; 2o - quando proporciona empregos em observância às normas trabalhistas; 3o - quando paga tributos, e, por fim, 4 - quando favorece o bem-estar de seus proprietários.

O professor Carlos Ari Sundfeld, ao tratar da função social da propriedade afirma:

‘... o proprietário não pode ser obrigado a desempenhar uma função no interesse exclusivo da sociedade. Se bem que tenha o dever - e, portanto, o poder - de utilizar a coisa para satisfação das necessidades coletivas, não pode ser privado do poder de fazê-lo em vista de necessidades individuais... a função social não é título para que o poder Público se desonere de deveres seus, lançando-os aos

particulares

*Nesse sentido, torna-se necessário enfatizar que não pode o legislador infraconstitucional, em razão da inoperância do estado executivo (poder executivo), ou mesmo ineficiência deste em ofertar a educação especial à sociedade, impor ao particular o **dever** de prestar o serviço que lhe foi imposto pela Constituição.*

Diante das digressões realizadas até o momento, cumpre-nos reafirmar que o meio estabelecido para garantir os direitos fundamentais às pessoas com deficiência não foi o mais correto, pois, lhe falta razoabilidade ao colocar em risco os demais direitos envolvidos.”

Em sua peça vestibular, a autora sustenta quanto à obrigação de educar a pessoa com deficiência:

“Consoante artigo 208, *caput* e inciso III e artigo 227 – *caput*, § 1o, inciso II, da Constituição da República, o atendimento do deficiente ou portador de necessidade especial é PRIMORDIAL E EXCLUSIVAMENTE DO ESTADO. Acertadamente, a Constituição da República confere ao Estado a obrigação de oferecer educação apropriada aos portadores de necessidade especial, porque: se trata de uma política pública de responsabilidade estatal; é tão grande a natureza, grau e tipo de necessidade, sendo cada caso um (total ou parcial, física, sensorial, mental, intelectual, psicológica) que o aparelhamento próprio (equipamentos, recursos didáticos, médicos, psicólogos, professores especializados, acompanhantes, atendentes) tem custo altíssimo, imprevisível e inimaginável, impossível de ser suportado pela grande maioria das famílias ou de ser rateados por todos os alunos através das anuidades escolares que pagam os matriculados em escolas particulares.

(...)

A autorização de funcionamento para oferta da educação escolar descrita no inciso II, do artigo 209, traz à iniciativa privada o dever de observar a Lei Geral da Educação, Lei 9.394/1996, que apresenta as opções de modalidade de ensino que poderão ser autorizadas, para a qual cada escola se dispôs. Realizada a opção (livre escolha) do particular pelo ensino regular, o Poder Público não pode vir com outra lei obrigá-lo a uma prestação de serviço para o qual não está autorizado, preparado e capacitado.

(...)

Com a lei atacada, pretende-se que o Estado se desvencilhe de obrigações naturais e constitucionais exclusivamente dele, para jogá-las nos ombros da escola de livre iniciativa, às suas expensas ou de seus demais alunos.”

Sobre a obrigatoriedade de matrícula, assim dispõe:

“A escola particular – conforme ela, sua especialidade, seu apetrechamento material e humano, sua proposta pedagógica, possibilidade e segurança de atender bem e com sucesso o educando e fazer sua verdadeira, e não falsa e enganosa inclusão social, PODE receber o necessitado de cuidados próprios e individualizados, dependendo ainda da natureza, grau e profundidade da dificuldade de cada um. Mas, não tem, constitucionalmente, a OBRIGAÇÃO de aceitá-lo, indiscriminada e genericamente, de qualquer forma e a qualquer um.

Não é demais lembrar que a escola particular não é obrigação ou dever, mas opção, dela em ofertar o ensino a que se propõe e do aluno ou família que, além dos tributos pagos por qualquer cidadão, ainda arca com os custos e preços decorrentes de sua escolha pelos serviços que presta. Ela representa a garantia da liberdade de ensinar e de aprender, para que se concretizem o pluralismo de ideias, concepções pedagógicas, metodológicas, crenças e diversidade filosófica ou de valores, respeitado o

regime democrático. Constitui um dos pilares da democracia.”

A autora ainda reflete sobre o melhor local para pessoas com deficiência, assim aduz:

“Por lei, antes e acima dela, até por direito natural, todos têm o direito de viver integradamente na sociedade, de modo digno, respeitado em suas diferenças e individualidade, em condições de se manter, para preservar sua independência pessoal.

No entanto, fazendo uma analogia, só a vontade e o olhar da coruja não bastaram para que seus filhotes se tornassem para a águia os mais belos pássaros da floresta. A verdadeira inclusão social não se faz pela beleza do ato, por sentimento humanitário, por achar-se politicamente correto ou por modismo da época.

(...)

É enganar o portador de necessidade especial, praticando contra ele estelionato, prometer atendê-lo bem em uma instituição sem as condições, preparo e especialização para conseguir o objetivo de inseri-lo socialmente. Não basta colocar o portador de necessidade especial no meio e em convivência com os demais, porque a superação de suas dificuldades não se aprende por imitação ou osmose. Fazendo a inserção, ele poderá ser vítima de promessa falsa e de exclusão, ao invés de inclusão social; ele se sentirá incapaz, diferente e discriminado, semelhante à ministração de qualquer remédio a quem precisa de um específico ou ao atendimento por médico de outra especialidade que não seja o preparado para tratamento do mal que aflige o paciente.

*A necessidade especial não encontra solução na analgesia; carece do medicamento específico, na dosagem certa, ministrado por profissional próprio. Em consequência, não basta que um portador de necessidade especial seja atendido por qualquer escola; **ele precisa daquela que estiver apetrechada e capacitada para atendê-lo, podendo garantir-lhe seu desenvolvimento e sucesso.***

O bom e verdadeiro atendimento do portador de necessidade especial pode ser feito tranquilamente por qualquer escola pública ou privada especializada. Nas demais, é possível, conforme o caso, examinado individualmente e dependendo de sua proposta pedagógica, pela qual ela deve ofertar o que lhe foi autorizado.”

Buscando ser sucinta em suas pautas e argumentos assim resume:

*“Por fim, as **obrigações** atribuídas às instituições de ensino e a **vedação** ao direito de cobrança dos serviços especiais, nas classes comuns, pela livre iniciativa, comprometem: **1o - a oferta do direito fundamental social à educação a todos que não são deficientes; 2o - fere o direito de educação da pessoa deficiente em razão de um serviço inadequado; 3o - transforma as autorizações legais, realizadas na forma da Lei 9.394/1996, para o ensino regular, em especial – ferindo as liberdades envolvidas; 4o - obriga, a quem não está preparado a um determinado serviço, realizá-lo por força de lei, impondo sofrimento psíquico a todos os envolvidos; 5o - trazem uma onerosidade excessiva às instituições de ensino particular de ensino regular, colocando em risco sua existência. Diante das considerações realizadas, os dispositivos atacados agridem o princípio da razoabilidade, pois, certamente, este não é o meio mais apropriado à inclusão social.”***

4.2.4. Informações do Congresso Nacional sobre o objeto da controvérsia constitucional

O Presidente do Congresso Nacional (e, também, do Senado Federal), por meio da Advocacia do Senado Federal ⁴⁵, assim contrapôs o alegado pela autora, em sua peça inicial, sobre a razoabilidade dos dispositivos legais no que se refere à propriedade privada ⁴⁶:

“Estrutura-se a causa de pedir vazada na inicial em torno da tese de que a recepção pelo ordenamento jurídico brasileiro, inclusive com status de norma constitucional, dos ditames da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) viola o estatuto da propriedade privada, ao promover uma ampliação indevida da concepção de função social de propriedade.

As normas impugnadas não fazem mais que adensar em normas mais concretas os princípios do direito internacional com os quais a República Federativa do Brasil se comprometeu ao ratificar a referida convenção.

A mutação do Estado de Direito da tipologia liberal, para a tipologia liberal democrática e finalmente para a tipologia social- democrática demonstrada por Thomas Marshall ⁴⁷ corresponde precisamente a mutações do estatuto da propriedade privada, no sentido de sua progressiva universalização e regulação do mercado.

Essa constatação se inicia com a teoria funcionalista da propriedade, proposta por Martin Wolff ⁴⁸ no início dos anos 20 do século passado, no contexto da Constituição Alemã de Weimar.

Um dos principais direitos fundamentais a condicionar o antigo estatuto liberal da propriedade privada na Inglaterra foi exatamente o direito à educação.

Chegou-se ao consenso sobreposto, no país que é berço do liberalismo de mercado e do welfare state, de que a universalização dos direitos de educação era uma das medidas mais eficazes para concretizar valores ⁴⁹ que, posteriormente, sobretudo a partir da Lei Fundamental de Bonn, condensaram-se no princípio constitucional da dignidade humana.

Desse modo, a requerente invoca uma concepção de propriedade privada que já há muito foi superada. Tem-se que a funcionalização da propriedade privada é conditio sine qua non para universalização de uma concepção de cidadania cada mais condizente com os imperativos da dignidade humana.

Portanto, a tese jurídica que subsidia a pretensão cautelar da requerente é um ponto fora da curva de evolução do direito constitucional e padece, por isso, do mínimo de plausibilidade.

O deferimento da liminar, na espécie, depende de um sopesamento preciso entre o princípio constitucional da educação inclusiva e o princípio constitucional da propriedade privada.

⁴⁵ Foram autores da peça do Senado os advogados Dr. Edvaldo Fernandes da Silva, Dr. Eduardo Pedroso de A. Magalhães e o Advogado-Geral do Senado, Dr. Alberto Cascais.

⁴⁶ Conteúdo disponível em: <<http://www.stf.jus.br/>>. Acesso em 12 de setembro de 2017.

⁴⁷ Citado pelo Senado, MARSHALL, Thomas Humphrey. Citizenship and Social Class. In: Marshall, Thomas Humphrey e Tom Bottomore. Citizenship and Social Class. London: Pluto Press, 1992.

⁴⁸ Citado pelo Senado, WOLFF, Martin. Reichsverfassung und Eigentum. Offprint from Festgabe der Berliner Juristischen Fakultät für Wilhelm Kahl zum Doktorjubiläum am 19. April 1923. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1923.

⁴⁹ Citado pelo Senado, MARSHALL A.. The Future of the Working Classes. In PIGOU, A. C. (ed). Memorials of Alfred Marshall. London: Macmillan, 1925 [1873], pp. 101-118.

Haja vista a noção de capacidade institucional e o alegado excesso da intervenção na propriedade, a alegada afronta ao princípio da proporcionalidade em sentido estrito dependeria de demonstração inequívoca ou de prova pré-constituída, e nem uma nem outra se apresenta nos autos.”

Ainda sobre o direito à propriedade privada, mas em sua livre iniciativa ao atuar em educação, assim sustenta a Advocacia do Senado:

“Espanca de vez qualquer dúvida a respeito da improcedência do pedido cautelar os dois incisos do art. 209 da Constituição que condicionam a livre iniciativa no segmento da educação que foram omitidos pela requerente:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Depreende-se desses dois estudos que a livre iniciativa, que em geral não se constitui direito absoluto, é muito mais restrita no campo da educação.

Os dispositivos impugnados pela requerente configuram normas gerais da educação nacional, que integram o sistema de educação inclusiva que decorre de normas constitucionais e internacionais.

Ademais, o compromisso com a qualidade que se impõe ao Estado pelo inciso II do art. 209 inclui, definitivamente, as pessoas com deficiência.”

O Presidente da Câmara dos Deputados se restringiu somente a explicar como se deu o processo de aprovação da Lei Brasileira da Inclusão na referida Casa Legislativa, ou seja, apenas apresentou a legalidade formal do trâmite de votação e aprovação, sem, no entanto, emitir julgamento de opinião sobre o objeto da controvérsia constitucional em seus aspectos materiais.

4.2.5. Informações do Poder Executivo sobre o objeto da controvérsia constitucional

No dia 24 de agosto de 2015, a Presidência da República enviou sua manifestação para instruir o julgamento da ADI 5.357 através de informações produzidas pela Advocacia Geral da União – AGU ⁵⁰.

Em sua manifestação, elaborada após solicitação e ciência de consultoria jurídica junto ao Ministério da Educação sobre a referida ADI ⁵¹, o Poder

⁵⁰ Foi autor da manifestação, o Advogado_Geral da União, Dr. Luis Inácio Lucena Adams, sendo o elaborador da mesma, o Advogado da União, Dr. André Augusto Dantas Motta Amaral.

⁵¹ Parecer nº 684/2015/CONJUR-MEC//CGU/AGU, elaborado pelo Dr. Carlos Alberto Valetim dos Santos, Procurador Federal, Coordenador Geral para Assuntos Administrativos Substituto.

Executivo, por meio da Advocacia Geral da União, assim introduz seu posicionamento:

“Ao longo de gerações, as pessoas portadoras de deficiência têm sido excluídas do convívio social em virtude de apresentarem condutas ou características entendidas como desviantes, em comparação com as pessoas ditas normais. Ora elas eram tidas como indivíduos incapazes, ora eram vistas como dependentes de cuidados médicos.”

Acerca das inconstitucionalidades alegadas pela Confenem, a AGU sustentou:

“DA INEXISTÊNCIA DE VIOLAÇÃO DO ART. 5º, CAPUT, INCISOS XXII E XXIII, E ART. 170, INCISOS 11 E 111 DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA A obrigação que a Lei nº 13.146/15 impôs ao sistema de ensino - que comporta instituições públicas e privadas - evidentemente não ofende quaisquer dos dispositivos constitucionais impugnados pelo requerente, em especial em relação ao direito de propriedade e sua função social.

Soa mesmo absurdo alegar que tais diretrizes ferem o direito à propriedade ou à sua função social. O texto legal impugnado apenas dá continuidade à política da educação especial - na perspectiva da educação inclusiva - direcionada às pessoas com deficiência, devendo as instituições de ensino, públicas e privadas, realizarem a adequação pedagógica e de suas instalações e a capacitação de seus profissionais para o recebimento dos alunos com deficiência, sempre com vistas ao objetivo maior que é garantir-lhes igualdade de oportunidades com os demais estudantes.

Destarte, entende-se que os dispositivos questionados pela ADI nº 5357 estão absolutamente coerentes com o determinado pela Constituição, pela Convenção e pela LDBEN e contribuem para garantir o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

Ainda defendendo a constitucionalidade dos dispositivos da Lei Brasileira da Inclusão atacados, prossegue a AGU:

DA INOCORRÊNCIA DE OFENSA DOS ARTIGOS 205, 206, CAPUT, INCISOS 11 E 111, 208, CAPUT E INCISO 111 E 227, CAPUT, § 1º E INCISO 11, DA CF DE 1988

Como direito social expressamente previsto no art. 6º3 da Constituição da República, o direito à educação consubstancia-se como cláusula pétrea, sendo obrigação do Estado atuar de forma a possibilitar o seu alcance a todos os sujeitos, com auxílio da família e da sociedade.

Com efeito, quanto às pessoas com deficiência, todas as medidas necessárias devem ser adotadas para se assegurar o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de condições com as demais pessoas. Em todas as ações relativas às pessoas com deficiência, o seu superior interesse deverá receber consideração primordial.

Especificamente, em relação às instituições de ensino particulares, os incisos I e II do art. 209 da Carta Magna estabelecem que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação e atendidas as condições de autorização e avaliação pelo Poder Público.”

E, a partir de nota técnica encaminhada pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Secretaria Nacional de Direitos Humanos ⁵², a Advocacia Geral da União aduz acerca da constitucionalidade que:

"No que concerne às pessoas com deficiência, parte das 'normas gerais da educação nacional' estão constitucionalizadas pela Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD, adotada pelo Estado brasileiro com equivalência de emenda constitucional, nos termos do artigo 5º, § 3º de nossa Constituição Federal.

À luz do dispositivo constitucional, o primeiro pressuposto para a garantia do direito à educação às pessoas com deficiência é o da não discriminação. Nesse sentido, o §1º do artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015), ao vedar a cobrança de quaisquer valores adicionais por instituições de ensino privado em razão do atendimento de estudantes com deficiência, vem exatamente regulamentar comando já contido na Constituição, visando prevenir ou sustar eventual discriminação de ordem econômica em razão da deficiência (ver LBI, art. 4º, §1º).

O segundo pressuposto constitucional regulamentado pelo § 1º do artigo 28 da LBI, como corolário do direito constitucional das pessoas com deficiência à educação, é o da igualdade de oportunidades. Nesse caso, o princípio da igualdade de oportunidades se efetiva a partir da garantia, aos estudantes com deficiência, de um 'sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades', observadas as condições de acessibilidade e de adaptação razoável tendentes a favorecer o contínuo aprendizado.

Eis o que pretende o § 1º da Lei Brasileira de Inclusão: dar efetividade ao comando constitucional contido tanto no artigo 24 da CDPD, quanto nos artigos 206, inciso 111, parte final; 208, inciso 111; e 209, inciso 1, da Constituição de 1988."

Em derradeiro, a AGU assim se manifesta sobre a possibilidade de prejuízo econômico às instituições privadas de ensino:

"Em relação ao suposto prejuízo econômico que as instituições de ensino poderiam vir a ter, parece se equivocadamente a requerente. Primeiramente, toda escola deve se reconstruir permanentemente para atender as mudanças cotidianas da sua comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem deficiência. O foco não deve e não pode ser a deficiência do aluno, e sim os espaços, os ambientes e os recursos que devem responder às especificidades de cada estudante, tanto aqueles com ou sem deficiência.

Em segundo lugar, as instituições de ensino exercem uma atividade empresarial e, como tal, devem se adaptar para o recebimento de pessoas com deficiência como qualquer outra empresa atualmente já faz, a exemplo de shoppings, aeroportos, bancos, restaurantes. Em verdade, o que parece querer a autora é propiciar às instituições de ensino particulares privilégios que várias empresas não têm. E pior, institucionalizar a discriminação, uma vez que privaria as pessoas com deficiência das mesmas oportunidades dadas às demais pessoas."

⁵² Nota Técnica nº 2/2015/SEI/SNPDPD/-GAB/SNPDPD, assinada pelo assessor Alisson Barboza Azevedo.

4.2.6. Vista da Procuradoria Geral da República sobre o objeto da controvérsia constitucional

No dia 30 de novembro de 2015, através do Parecer nº 257.956/2015-AsJConst/SAJ/PGR, a Procuradoria Geral da República (PGR) enviou sua manifestação para instruir o julgamento da ADI 5.357⁵³.

A Procuradoria Geral da República assim se posiciona quanto ao tema:

- “1. A liberdade de iniciativa das instituições privadas de ensino condiciona-se à observância da legislação nacional sobre educação. Precedentes.
2. Não viola o direito de propriedade e a função social desta determinação de que escolas particulares matriculem alunos com deficiência, em observância ao sistema educacional inclusivo, adotado pela ordem constitucional, convencional e legal, com aprovação da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Convenção de Nova York – Decreto 6.949/2009), que possui status de norma constitucional.
3. Somente há sistema educacional inclusivo caso este seja implantado nas esferas pública e privada. Oferecer educação às pessoas com deficiência não é dever exclusivo do Estado.
4. Determinação de que instituições privadas de ensino adotem providências para efetivar sistema educacional inclusivo e aceitem matrícula de pessoas com deficiência promove valores caros à ordem constitucional, como igualdade material, cidadania e dignidade humana.
5. É importante a apresentação à escola de laudo, atestado ou relatório, elaborado por profissional habilitado, que indique necessidades e adaptações demandadas pelo aluno com deficiência, a fim de que a instituição realize a adequação razoável.
6. Perigo no trâmite processual não configurado. Suspensão da eficácia dos dispositivos acarreta risco de dano inverso, pois impossibilitaria matrícula escolar de milhares de alunos com deficiência. Existem normas legais desde a década de 1980 que impõe inclusão de pessoas com deficiência, inclusive no sistema de educação. A falta de recentidade desses comandos afasta cabimento de medida cautelar.”

A PGR inicia a defesa do posicionamento pronunciado enaltecendo a importância da educação nos seguintes termos:

“Nas palavras de GIOVANA ZANINELLI e EDUARDO CAMBI, “educação é um direito em si mesmo, mas também um meio indispensável para o acesso a outros direitos, e ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, em especial quando valoriza o respeito aos grupos socialmente excluídos. Valores, atitudes e comportamentos éticos, além da defesa socioambiental e da justiça social, devem fazer parte das diretrizes educacionais e colaborarem para a construção de novos conhecimentos” (CAMBI, Eduardo; ZANINELLI, Giovana. *Direito fundamental à educação, exclusão social e cidadania. In: Doutrinas essenciais de Direito Constitucional. Vol. 9/2015, p. 721-748, ago/2015*)”

⁵³ O documento foi assinado eletronicamente pelo Procurador Geral da República, Dr. Rodrigo Janot Monteiro de Barros.

Especificamente sobre a inclusão de estudantes com deficiência e as potencialidades de tal prática, realça:

“Existe aspecto relevante frequentemente desprezado na discussão acerca da educação inclusiva: o processo de educação está longe de restringir-se à absorção de conteúdos didáticos no ambiente escolar. Abrange a convivência (isto é, o “viver com”) com pessoas de distintas condições e visões de mundo; faz-se pelo uni- verso de experiências – nem todas positivas e fáceis, é certo – por que passa cada indivíduo. Incluir alunos com deficiência no ambiente do ensino regular é fator da mais alta importância para a educação dos alunos sem deficiência. Privá-los da oportunidade de conhecer a realidade e a riqueza da experiência com pessoas distintas empobrece a educação desses alunos e, de certo modo, viola o direito dos próprios alunos sem deficiência a educação mais rica e próxima da diversidade e da delicadeza da experiência humana. Isso inevitavelmente gera consequências negativas para a aquisição de experiências, saberes e reflexões desses alunos, que perdem oportunidades insubstituíveis de conhecer e se tornar mais sensíveis a essas realidades e à importância da inclusão desse universo de pessoas, como caminho para a construção de sociedade mais justa, humana e solidária.”

Em aspectos constitucionais, assim postula:

“Para o constituinte originário, educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição da República, art. 205).

Trata-se de direito fundamental de segunda geração, pautado na solidariedade social e na necessidade de concretização, atribuída não só ao Estado, mas também à sociedade. A Constituição confere natureza de direito público subjetivo ao ensino obrigatório e gratuito (CR, art. 208, § 1º).”

Com relação à obrigatoriedade da educação de pessoas com deficiência ser um dever somente do Estado e da família, conforme alegado pela autora na petição inicial, a PGR sustenta:

“Não há dúvida da imperatividade da intervenção estatal para efetivar o direito à educação. O ordenamento constitucional assegura a prestação do ensino também por entidades particulares, independentemente de concessão ou permissão, desde que observadas as normas gerais da educação nacional e submetidas a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (CR, art. 209, I e II).

Seria paradoxal permitir coexistência de sistemas educacionais distintos, um público e inclusivo e outro privado e excludente. Apenas é possível consolidar o sistema educacional inclusivo por sua adoção tanto na rede privada quando na pública, ainda que isso venha a ocorrer de forma progressiva. A inclusão social das pessoas com deficiência deve ocorrer tanto na esfera pública quanto na particular. Se assim não for, não se poderá reconhecer efetiva inclusão. Desse modo, é erro profundo considerar que a educação de pessoas com deficiência seja dever exclusivo do Estado. É responsabilidade dos sistemas de ensino público e privado a efetivação de modelo educacional inclusivo.”

Sobre a livre iniciativa e a função social da propriedade, aduz:

“A determinação de que escolas privadas adotem obrigatoriamente sistema educacional inclusivo e efetivem medidas necessárias para esse fim não afronta a liberdade de iniciativa das instituições privadas de ensino (CR, art. 209, I), , tampouco vulnera o direito de propriedade e a função desta (CR, arts. 5º, XXII e XXIII e 170, II e III).

Chega a ser curioso, na verdade, que a requerente invoque a função social da propriedade, porquanto, na realidade, os preceitos tendentes à educação inclusiva concretizam a função social da propriedade empregada na atividade educacional, em lugar de a vulnerar.”

A PGR ainda se posiciona sobre a atuação das denominadas “escolas especiais” apontada pela autora como a melhor solução para estudantes com deficiência:

“Esse subsistema jurídico (de defesa da educação inclusiva) promove importante reformulação do sistema educacional e não confronta a legislação vigente sobre educação especial, apenas traz nova perspectiva, que privilegia ensino inclusivo e deixa para educação especial apenas situações que o ensino regular não seja capaz de atender satisfatoriamente, mesmo com as adaptações necessárias e razoáveis, bem como permite que o AEE continue a desenvolver as potencialidades das crianças e adolescentes com deficiência, mas sem, de modo algum, substituir o ensino regular, até porque não consubstancia escolarização plena (Nesse sentido: GONZAGA. Direitos das pessoas com deficiência... Ob. cit. na nota 16, p. 52-53 e 80; MACHADO, Eduardo de Paula. Educação inclusiva e o direito à convivência comunitária. In: Direitos das pessoas com deficiência e dos idosos. ALMEIDA, Gregório Assagra de; SOARES JÚNIOR, Jarbas; DICK, Maria Elmira Evangelina do Amaral. Belo Horizonte: Del Rey, 2013, p. 165). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) já previa, desde 1990, que esse atendimento seja prestado, preferencialmente, na rede de ensino regular (art. 54, III). As instituições de educação especial não se destinam a oferecer ensino básico, pois não se enquadram entre as espécies de instituições privadas de ensino (LDB, art. 20) .

Ademais, como a educação é direito fundamental (e indisponível) das crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, negar a estes a possibilidade de frequentar o ensino regular – salvo situações de rigorosa impossibilidade – seria negar-lhes a fruição desse direito e violar frontalmente a norma.

A pretensão da requerente – de impor exclusivamente à rede pública o dever de receber alunos com deficiência no ensino regular – significaria negação total de acesso à educação por parte dessas pessoas, nos casos em que não haja escola pública disponível em determinada localidade.

Nada impede que mesmo alunos com deficiência matriculados no ensino regular se valham das instituições de educação especial (como as chamadas APAES e as escolas do Movimento Pestalozziano, entre outras), para complementar ou suplementar a formação que obtenham no ensino regular. Essa realidade afasta o temor de pessoas ligadas a essas entidades, de que os comandos do Estatuto da Pessoa com Deficiência poderiam acarretar esvaziamento ou extinção dessas importantes instituições, que têm décadas de relevantes serviços prestados à sociedade brasileira.

Não lhes cabe, contudo, pretender excluir o direito das pessoas com deficiência à educação regular. Seria inaceitável que instituições criadas para auxiliar a inclusão desses seres humanos servissem ao propósito oposto, pois o emprego inadequado das instituições de atendimento especial pode significar, ele próprio, forma de exclusão.”

Rebatendo o argumento de que, conforme a deficiência, se muito severa a condição da pessoa com deficiência, tal fato impossibilitaria sua permanência em escola regular, assim esclarece a PGR:

“O fato de haver miríade de formas de deficiência, como correspondente potencial de desenvolvimento de cada aluno, não é óbice à participação deles no ensino regular. Cada um se desenvolverá na medida de suas capacidades, exatamente, aliás, como ocorre com todas as demais pessoas. Para aqueles casos nos quais o educando não consiga concluir o nível previsto para o ensino fundamental, a LDB já oferece solução, com o instituto da terminalidade específica (art. 59, II). Para melhor aproveitamento do ensino, é necessária preparação das instituições para receber os alunos com deficiência, sendo relevante existir avaliação de profissional que especifique as necessidades do educando, a fim de eliminar barreiras e promover real inclusão.”

O Parecer da PGR enfrenta ainda a possibilidade de incômodos e despreparos por parte de docentes e da própria instituição. Assim coloca a questão:

“O processo de inclusão de todos os alunos não é simples nem indolor. Sabe-se que nem todos os professores estão tecnicamente capacitados a enfrentar todas as complexas situações que essa realidade pode gerar. É próprio da experiência humana, contudo, antepor aos indivíduos situações nas quais precisem usar sua sensibilidade e inteligência. No caso de educadores – essa atividade humana tão relevante e sublime –, sua vocação e seus recursos humanísticos os auxiliarão no desafio, ainda que com ocasionais dificuldades.

Nem toda a comunidade escolar saberá lidar com o respeito, a solidariedade e a empatia desejáveis, mas o processo educacional inclusivo tem em vista não só os alunos com deficiência, senão os demais e todos os envolvidos nesse processo. A maioria deles, com ou sem deficiência, enriquecer-se-á muito com esse convívio, em benefício da coletividade e da realização dos objetivos constitucionais.

(...)

Finalidade da apresentação de laudo, atestado ou relatório de profissional especializado não é (nem poderia ser) impedir acesso de aluno com deficiência ao ensino regular, mas assegurar que a escola possa preparar-se e promover as adaptações necessárias para o máximo aprendizado e desenvolvimento do educando.”

4.2.7. Os Amigos da Corte e a controvérsia constitucional na ADI 5.357

A Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 (ADI 5.357) foi marcada por grande comoção social, manifestamente percebida na quantidade de instituições que desejaram participar da mesma como amigos da corte (“*amici curiae*”).

A participação como “*amicus curiae*” (em português, amigo da corte), representa uma intervenção por pessoa jurídica ou física, com representatividade

adequada, em processo judicial para pluralização do debate jurídico em casos de expressiva relevância pública. Em processos de controle de constitucionalidade para verificar a validade ou não de uma norma, a intervenção na controvérsia constitucional pode ser contra ou a favor da norma impugnada.

A intervenção deve observar requisitos legais para ser possível e ainda se submete à decisão de admissibilidade (ou não) pelo Supremo Tribunal Federal (STF). O interventor pode contribuir de forma significativa na solução da controvérsia constitucional via depoimentos, pareceres, documentos, vivências, artigos, memoriais, estatísticas, relatos e toda forma de acréscimo positivo ao deslinde da causa.

Na ADI 5.357 foram aceitos como “*amici curiae*”: A Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (FENAPAES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), a Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e da Pessoa com Deficiência (AMPID), o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), a Associação Brasileira para Ação por Direitos da Pessoa com Autismo (ABRAÇA), a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB), a Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DP/SP), a Associação Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS - Movimento Down), a Federação das Fraternidades Cristãs de Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD/BR), Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos do Brasil (ONEDEF), Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB) e Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI).

A ONEDEF entende que o pedido da autora não se restringe à educação apenas e assim expõe⁵⁴:

“A postura da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, colocando o capital acima da dignidade humana, caminha na contramão dos valores que inspiram o Estado Democrático de Direito, sendo um retrocesso social sem precedentes, o que requer providências”, pois esta ADI e seus apoiadores, “Por linhas transversas joga[m] a sociedade como um todo contra as pessoas com deficiência, por meio de insinuações de que a inclusão na educação tem um custo cujo valor será diluído nas mensalidades dos demais alunos. E que a presença da pessoa com deficiência poderá trazer desde atrasos de repasse de conteúdo à situações de agressão física e risco de vida.”

⁵⁴ A peça de solicitação para ingresso como amigo da corte, da qual se extraiu o trecho citado é assinada pelo Dr. Paulo Roberto Lotti Vecchiatti.

A AMPID apresenta posicionamento crítico em relação aos objetivos da Confenem, assim expondo ⁵⁵:

“A proposta da autora da ADI (CONFENEM), em contrapartida, faz-nos retornar aos anos 70 e 80, na fase denominada de integração social, pela qual a questão da deficiência era da pessoa e de sua família, e não da sociedade e do Estado, de forma que se a criança ou adolescente com deficiência quiser participar da escola regular e ser incluída socialmente, ela e sua família que paguem pelas adaptações físicas, de material didático e demais custos da educação, ou o aluno que se adapte com o que já existe ou continue segregado. A escola não se adapta a ela. É um retrocesso em relação à sociedade inclusiva e aos princípios de inclusão, dignidade e igualdade material insculpidos na atual Carta Magna, que pressupõem um caminho de mão dupla: pessoa e escola se adaptam para esta convivência, com igualdade de oportunidades.”

A ABRAÇA traz aos autos relevantes informações sobre a análise e o acompanhamento internacional com relação à observância (ou não) da Convenção pelas autoridades brasileiras, em especial, pelo Poder Judiciário em função da ADI 5.357, assim apresenta ⁵⁶:

“O julgamento desta ADI se dá num momento oportuno, posto que, apesar da aprovação da Lei 13.146/2015, as recomendações finais feitas ao governo brasileiro pelo Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (da ONU) em setembro de 2015 expressamente apontam preocupação quanto à garantia do direito à educação no país.

O Comitê, com base nas alegações e informações prestadas pela ABRAÇA e outras organizações da sociedade civil no relatório de monitoramento submetido ao Comitê de Monitoramento da Convenção e no diálogo mantido durante a sessão em que o Brasil foi revisado em Genebra, em agosto de 2015, apontou estar “(...) preocupado que crianças com deficiência tenham recusada a admissão em escolas ou que taxas extras sejam cobradas” e “com a falta de adaptações razoáveis e ambientes escolares acessíveis no sistema regular de ensino”.

Em vista disso, recomendou ao Estado Brasileiro que “(...) intensifique os seus esforços, com dotações orçamentárias adequadas, para consolidar um sistema de educação inclusiva de qualidade” e que “seja implementado um mecanismo para proibir, fiscalizar e sancionar a discriminação com base na deficiência nos sistemas de ensino público e privado e a prover adaptações razoáveis e acessibilidade em todos os estabelecimentos educacionais.”

A FENAPAES assim se posicionou sobre a relevância da matéria ⁵⁷:

“Por muitos anos a discriminação foi o único sentimento ofertado às pessoas com deficiência. A partir de 1980 muitas mobilizações no cenário internacional levaram a efeito a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência que, dentre outros, teve o grande mérito de abandonar o assistencialismo e o conceito “clínico” de deficiência, passando a admitir que a deficiência está na sociedade, sendo seu dever fazer-se

⁵⁵ A peça de solicitação para ingresso como amigo da corte, da qual se extraiu o trecho citado é assinada pela Dra. Cláudia Graboys Dischon.

⁵⁶ A petição em que a ABRAÇA se manifesta e apresenta elementos técnicos com o intuito de contribuir para ADI é assinada pela Dra. Stella Camlot Reicher e Dr. Eduardo Szazi.

⁵⁷ A peça de solicitação para ingresso como amigo da corte, da qual se extraiu o trecho citado é assinada pela Dra. Rosângela Wolff Moro.

menos deficiente para que estes cidadãos fruam de direitos em igualdade de condições com todos os demais. E, nesse sentido, surge a Lei 13.146/15. Seu fundamento, sua razão de ser é justamente corrigir o que está errado na sociedade, afastando-se daquela política assistencialista.”

A AMPID, também sobre a relevância da matéria, defende que:

“E a permanência dos alunos com deficiência nos estabelecimentos, com os apoios necessários, é fundamental pra dar continuidade à sua educação e autonomia; muitas vezes esta permanência e aprendizado são interrompidos, seja pela cobrança abusiva de taxas extras, seja pela inobservância de recursos pedagógicos em educação especial, sendo que isto acarreta práticas discriminatórias que a legislação classifica como crime. Como exposto, fazer cessar matrícula e a impedir a permanência do aluno por motivo de deficiência é crime - Art. 8. da Lei 7853 de 1989”

A Defensoria Pública do Estado de São Paulo, em sua peça de pedido para ingresso como amigo da corte delimita a importância da decisão do Supremo Tribunal Federal no caso em tela ⁵⁸:

“O caso em apreço representa oportunidade de avanço na jurisdição desta Suprema Corte, possibilitando o exercício de sua função fundamental de garantia dos direitos humanos no Brasil em espectro mais alargado.

Isto porque, conforme já salientado, na hipótese tem-se como base jurídico-constitucional para o regime de proteção nacional às pessoas com deficiência um tratado internacional incorporado já sob a égide da Emenda Constitucional nº 45/2004, a qual buscou trazer solução para a antiga celeuma (doméstica) ⁵⁹ acerca do status hierárquico dos tratados de direitos humanos internalizados ao direito pátrio.

Como já indicado, este é o caso da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (e também seu protocolo facultativo), com incorporação ao direito interno sob status de emenda constitucional, por força do quanto disposto no § 3o do artigo 5o da Constituição Federal, transcrito acima.

Assim sendo, os princípios e obrigações dela decorrentes encontram-se no grau hierárquico máximo, servindo como parâmetro de validade para os demais atos normativos do ordenamento jurídico brasileiro.”

A AMPID, a partir do critério legislativo hierárquico, assim descreve a relação entre a Convenção, a Constituição Federal e a Lei Brasileira da Inclusão:

“Evidencia-se, neste ponto, que a Constituição da República e a Convenção da ONU ocupam o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, devendo a legislação infraconstitucional refletir e regulamentar os

⁵⁸ A peça de solicitação para ingresso como amigo da corte, da qual se extraiu o trecho citado é assinada pela Dra. Renata Flores Tibyriçá, Dr. Felipe Hotz de M. Cunha e Dr. Vinicius Camargo Henne.

⁵⁹ Citado pela Defensoria, Isto porque, no plano internacional, é de todo marginal esta discussão, na medida em que a Convenção de Viena sobre o direito dos tratados, em seu artigo 27, proíbe a invocação de direito interno para justificar o descumprimento de normas internacionais, de modo que não haveria possibilidade de que qualquer ato doméstico servisse de substrato para negar cumprimento a obrigação contraída no plano do direito internacional, em especial quando se está a falar de normas de direitos humanos, cujo conteúdo compreende direitos que possuem status de jus cogens.

dispositivos nela preconizados. Seus princípios, fundamentos e compromissos devem ser integralmente assumidos, assim como devem ser editados, revogados ou interpretados conforme a Constituição os instrumentos que possam contrapô-los.

Da mesma forma, o art. 206 da Lei Maior assegura igualdade de condições para o acesso e permanência, depreendendo-se que o constituinte originário e derivado tiveram a preocupação com a igualdade de direitos considerando a necessidade de equiparação para a plena igualdade, o que deve ser observado pelas instituições privadas (art. 209, CRFB/88).”

A FENAPAES, no mesmo sentido, mas analisando especificamente a Convenção que fundamenta os dispositivos da lei Brasileira da Inclusão impugnados pela Confenen, assim sustenta:

“O grande mérito da Convenção foi abandonar o conceito médico/fisiológico de deficiência para compreendê-lo em relação às barreiras que prejudicam a interação das pessoas, em igualdade de condições, com as demais, em qualquer situação social aonde elas precisem ou queiram estar. Por outras palavras, alterou-se o modelo médico para o modelo social, o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si mesmo. É a falta de acesso a bens e serviços que precisa ser solucionada para a verdadeira inclusão social e equiparação de oportunidades. O foco da Convenção e, por decorrência, da Lei 13.146/15 não é amparar a pessoa com deficiência, mas corrigir o que está de errado na sociedade, que fatalmente as segrega, por não ser capaz de derrubar as barreiras que impedem a plena inclusão social. A Convenção Internacional não se aplica unicamente às relações mantidas entre as pessoas com deficiência perante o Poder Público. Muito pelo contrário, estabelece obrigações horizontais, assim compreendidas as relações entre particulares. O tema a ser tratado na presente demanda, não destoa. A lei 13.146/15 e seus dispositivos surgem para proteger e dar efetividade à matéria tratada na Convenção com status de matéria constitucional. Não pode haver retrocesso. Expurgar do sistema dispositivo de lei que visa dar efetividade a normas de um tratado internacional pode ser um retrocesso. Busca-se a afirmação dos direitos humanos.”

Sobre a tese de que a educação é dever somente do Estado e da família, na forma alegada na petição inicial da Confenen, assim se colocou o CFOAB:

“A Carta Federal, ao apregoar que a educação --- direito de todos e dever do Estado e da família --- será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, em momento algum impõe somente ao Poder Público (Estado) a obrigatoriedade de acolhimento e adoção de mecanismos para o acesso e permanência na escola de pessoas com deficiência, mas sim à toda coletividade, o que naturalmente inclui as escolas particulares.

O desenho constitucional definido no art. 205 engendra a participação de diversos atores sociais visando o pleno desenvolvimento da pessoa (e aqui não há diferenciação entre pessoa com ou sem necessidades especiais) e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Em sua peça inicial, a Confenen ressalta a temática de custos e riscos de falência de estabelecimentos, sobre isso, a ONEDEF, de forma breve e sucinta, pontua:

“É preciso refletir ainda sobre o fato de que as despesas da escola já são rateadas entre todos os alunos, embora nem todos façam uso na mesma

medida da estrutura física ou dos serviços. Investimentos em uma escola, como um laboratório novo, são rateados entre todos os alunos, embora nem todos façam uso das instalações.”

Sobre a temática de custos e valores presentes ao debate jurídico estabelecido na ADI 5.357, assim se posiciona a AMPID:

“A lei impugnada (LBI) regulamenta e expressa esta obrigação colocando fim a dissídios que oneravam famílias e pessoas com deficiência, como se não pertencessem à mesma sociedade e – por que não dizer? – como se fossem cidadãos de segunda categoria. Neste diapasão, a CRFB/88 em seu art. 209 versa sobre o ensino privado, norteado pelas normas da educação nacional e que deve ser autorizado e avaliado pelo Poder Público. Cabe, sim, às famílias optarem pelo ensino público ou privado, de acordo com a sua livre escolha, sendo que no âmbito privado deverão arcar com as mensalidades em valor igual e da mesma forma de todas as pessoas, sob pena, inclusive, de quebrar a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, determinado pelo art. 206, inciso I, da Constituição Federal.”

Na mesma temática, a ONEDEF desloca o foco de custos da ótica do gestor escolar para visão da pessoa com deficiência e assim reflete:

“Ora, um Estado Democrático de Direito que coloca como um de seus fins a promoção do bem-estar de todos, proibidas quaisquer formas de preconceito e discriminação (art. 3o, IV) e que tem como seus objetivos fundamentais a promoção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3o, I) é incompatível com a tese esposada na petição inicial, segundo a qual seria “inconstitucional” obrigar as escolas privadas a acolher as pessoas com deficiência, sem impor a elas (pessoas com deficiência) um ônus com o qual muitas não têm condições de suportar. Ínclitos Ministros, é preciso ter em mente que as pessoas com deficiência já possuem inúmeros gastos para terem uma vida digna, compatível com a das pessoas sem deficiência. Conforme o caso, isso engloba desde medicamentos, próteses, acompanhantes, curadores, adaptação de veículos automotores etc. Enfim, uma série de gastos que já as coloca, via de regra, em situação de extrema vulnerabilidade financeira, que já colocam em extrema dificuldade a pessoa mediana (que não tenha uma feliz condição econômica, já que não é essa a realidade da população em geral). Com efeito, pessoas de classe média já têm muitas dificuldades financeiras para isto suportar, donde isso se agrava consideravelmente no caso das pessoas das classes mais baixas, que também têm o direito de colocar suas filhas e seus filhos em escolas particulares se esse for o seu desejo – até pela lamentável situação, notória, de precariedade das escolas públicas, em geral de menor qualidade que as escolas privadas. Nesse contexto, exigir que as pessoas com deficiência sejam as únicas responsáveis pelos custos necessários à sua educação inclusiva, em escolas particulares, juntamente com as pessoas sem deficiência, implica, na prática, em inviabilizar seu direito à integração social e escolar... Ora, se as famílias das crianças e adolescentes com deficiência já têm enormes dificuldades em arcar com os custos necessários à garantia de uma vida (minimamente) digna a suas filhas e a seus filhos, chega a ser evidente que elas não terão condições de suportar sozinhas com os custos educacionais necessários à garantia do direito de suas filhas e de seus filhos de estudarem nas escolas em geral (em detrimento de escolas especializadas no atendimento de pessoas com deficiência, as quais, além de não serem muitas, também são notoriamente mais caras que as escolas em geral).”

Com relação à livre iniciativa, a AMPID realçou os dispositivos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Federal nº 9.394/1996) que vinculam a mesma às normas gerais da educação nacional e fiscalização do Ministério da Educação, bem como complementou com as diretrizes nacionais da educação fortalecidas pela NOTA TÉCNICA Nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE do referido Ministério:

“Inclusive a Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – DPEE/SECADI/MEC expediu em 18 de março de 2015 a NOTA TÉCNICA No 20/2015/MEC/SECADI/DPEE para orientar os sistemas públicos e privados de ensino sobre a atuação de gestores escolares e de autoridades competentes, em razão da negativa de matrícula a estudante com deficiência. Diz a nota em uma de suas partes principais:

Com base no artigo 7o da Lei no 12.764/2012 e no artigo 5o, §1o, do Decreto nº 8.368/2014, conforme Parecer no 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU, os sistemas públicos e privados de educação básica e superior devem assegurar a matrícula das pessoas com deficiência, considerando que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável. A efetivação desse direito decorre da garantia de matrícula e de condições para a plena participação e aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em consonância com os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Defensoria Pública do Estado de São Paulo, ao tecer considerações sobre a liberdade negocial e livre iniciativa assim defende:

“Portanto, é certa não apenas a possibilidade, como o dever do Poder Público de regulamentar estritamente a atividade de entes privados no campo da educação, tendo em vista tratar-se de um direito humano a ser assegurado a todos.

Nessa seara, emerge uma vez mais a obrigação de proibição de discriminação neste campo, inclusive pelos agentes privados que, no uso de sua liberdade negocial, escolhem oferecer serviços educacionais sob regulamentação estrita do Estado.

Considerado todo este arcabouço, revela-se impossível a afirmação de direitos de propriedade, livre iniciativa, liberdade de ensino, ou quaisquer dos outros argumentos vergastados na inicial, como escudos para que se considere inexigível das entidades privadas o postulado da não discriminação.

Pelo contrário: a atividade educacional exercida pelas pessoas de direito privado deve respeito aos standards internacionais e nacionais na temática dos direitos humanos, tendo tais entidades assumido o risco de submissão à regulamentação destes serviços ao optar por exercer sua atividade no campo educacional.

Não há, e nem poderia haver, direito a discriminar em nome do lucro (“propriedade”) dos entes privados.

Não se pode pretender a internalização dos ganhos e a socialização dos prejuízos experimentados por atividade econômica que se realiza, frise-se uma vez mais, em setor amplamente regulamentado, dada a natureza essencial do serviço.

Nesse sentido, a Constituição Federal é clara, estabelecendo que se busca, neste país, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação (artigo 3º, incisos I e IV).

Importante ressaltar que a educação se insere não apenas entre os direitos fundamentais, mas também na Ordem Social, a qual tem como objetivo o bem-estar e a justiça sociais (art. 193).”

A função social da propriedade é assim ponderada pela ONEDEF:

“O rateio das despesas necessárias entre todos os estudantes, a fim de promover as adaptações necessárias para o acesso à educação inclusiva encontra amparo no cumprimento da função social do contrato de prestação educacional. Com base no princípio insculpido no art. 421 do Código Civil, é possível falar em efeitos do contrato que atingirão também terceiros que não integram a relação. Com isso, torna-se juridicamente possível, em nome do interesse coletivo, que o contrato firmado entre a escola e todos os alunos importe no cumprimento de obrigações em favor dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, segundo Paulo Lôbo, “O princípio da função social determina que os interesses individuais das partes sejam exercidos em conformidade com os interesses sociais, sempre que estes se apresentem. Não pode haver conflito entre eles, pois os interesses sociais são preponderantes. Qualquer contrato repercute no ambiente social, ao promover peculiar e determinado ordenamento de conduta e ao ampliar o tráfico jurídico”. “A função exclusivamente individual do contrato é incompatível com o Estado social, caracterizado, sob o ponto de vista do direito, pela tutela explícita da ordem econômica e social, na Constituição. O art. 170 da Constituição brasileira estabelece que toda a atividade econômica – e o contrato é o instrumento dela – está submetida à primazia da justiça social”. “O princípio da função social do contrato importa a especialização, no âmbito das relações negociais, do princípio constitucional da justiça social. O contrato pode ser expressão da liberdade e pode ser também da desigualdade e da exploração dos vulneráveis”. Segundo Gustavo Tepedino (...), a função social, em última análise, implica imposição de deveres extracontratuais, socialmente relevantes e tutelados constitucionalmente. Não deve significar, todavia, uma ampliação da proteção dos próprios contratantes”

4.2.8. A decisão monocrática do Ministro Relator: estabilização? Ainda não.

O julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 (ADI 5.357), no Supremo Tribunal Federal (STF), apresentava um pedido liminar, ou seja, um pedido para que uma decisão antecipada (de urgência) fosse concedida antes do julgamento da ação pelo Plenário do STF (com todos os ministros presentes votando).

Nesse pedido liminar, a Confenen tencionava impedir a vigência (promover a suspensão da eficácia) dos artigos da Lei Brasileira da Inclusão (*caput* do artigo 30 e § 1º do artigo 28) que determinam às escolas privadas a observância de medidas pedagógicas que visam garantir qualidade de ensino e a permanência de estudantes com deficiência em seus corpos discentes.

Nos casos em que há um pedido liminar objetivando uma tutela de urgência, a decisão é denominada de monocrática porque quem a prola é o Ministro Relator da ação, no caso, o Ministro Edson Fachin. Depois, a decisão monocrática pode ser avaliada pelo Plenário (por todos os Ministros do STF) para ser mantida, alterada ou mesmo revogada.

No dia 18 de novembro de 2015, o Ministro Relator Edson Fachin proferiu sua decisão monocrática sobre a liminar solicitada pela autora (Confenen) e assim decidiu⁶⁰:

“1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana.

2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita.

3. A Lei no 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV.

4. Medida cautelar indeferida.

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO.”

Acerca da igualdade ponderada pela Confenen em sua peça inicial, o Ministro Relator propôs:

“A atuação do Estado na inclusão das pessoas com deficiência, quer mediante o seu braço Executivo ou Legislativo, pressupõe a maturação do entendimento de que se trata de ação positiva em uma dupla via.

Explico: essa atuação não apenas diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, mas também, em perspectiva inversa, refere-se ao direito de

⁶⁰ A decisão liminar está disponível em: <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadordpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4818214>. Acesso em 27 de julho de 2017.

todos os demais cidadãos ao acesso a uma arena democrática plural. A pluralidade - de pessoas, credos, ideologias, etc. - é elemento essencial da democracia e da vida democrática em comunidade.

Nessa toada, a Constituição Federal prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7o, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4o, I, 201, § 1o, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1o, II, e § 2o, e 244.

Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio.

Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta.

(...)

Nessa mesma linha, em sede doutrinária se percebeu que "(...) conviver com a diferença não é direito dos diferentes apenas; é direito nosso, da maioria, de poder conviver com a minoria; e aprender a desenvolver tolerância e acolhimento" (ARAÚJO, Luiz Alberto David. Painel sobre a Proteção das Pessoas com Deficiência no Brasil: A Aparente Insuficiência da Constituição e uma Tentativa de Diagnóstico. In: ROMBOLI, Roberto; ARAÚJO, Marcelo Labanca Corrêa de (Orgs.). Justiça Constitucional e Tutela Jurisdicional dos Direitos Fundamentais. Belo Horizonte: Arraes, 2015. p. 510)."

Na sequência, apresenta ponderação sobre o status de emenda constitucional e a própria função de tal status conferido à Convenção no ordenamento jurídico pátrio:

"Posta a questão nestes termos, foi promulgada pelo Decreto no 6.949/2009 a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dotada do propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela sua inerente dignidade (art. 1o).

A edição do decreto seguiu o procedimento previsto no art. 5o, § 3o, da Constituição da República, o que lhe confere status equivalente ao de emenda constitucional, reforçando o compromisso internacional da República com a defesa dos direitos humanos e compondo o bloco de constitucionalidade que funda o ordenamento jurídico pátrio.

É imprescindível, portanto, a análise do art. 24 da Convenção".

E conclui sobre a Convenção:

"Ou seja, à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio. Ao contrário, é imperativo que se põe mediante regra explícita.

Mais do que isso, dispositivos de status constitucional estabelecem a meta de inclusão plena, ao mesmo tempo em que se veda a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob o pretexto de sua deficiência."

Sobre tema enfatizado pela autora em sua peça exordial, qual seja, a livre iniciativa concedida às instituições privadas, o Relator esclareceu:

“Ressalte-se que, não obstante o serviço público de educação ser livre à iniciativa privada, ou seja, independentemente de concessão ou permissão, isso não significa que os agentes econômicos que o prestam o possam fazê-lo ilimitadamente ou sem responsabilidade.

É necessária, a um só tempo, a sua autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público, bem como o cumprimento das normas gerais de educação nacional - as que se incluem não somente na Lei no 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), como pretende a Requerente, mas também aquelas previstas pela própria Constituição em sua inteireza e aquelas previstas pela lei impugnada em seu Capítulo IV -, ambas condicionantes previstas no art. 209 da Constituição.”

Referindo-se a outro tema destacado pela Confenem, o Ministro explica a função social da propriedade, em sua percepção:

“Nessa linha, não se acolhe o invocar da função social da propriedade para se negar a cumprir obrigações de funcionalização previstas constitucionalmente, limitando-a à geração de empregos e ao atendimento à legislação trabalhista e tributária, ou, ainda, o invocar da dignidade da pessoa humana na perspectiva de eventual sofrimento psíquico dos educadores e “usuários que não possuem qualquer necessidade especial”. Em suma: à escola não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver.”

Sobre a presença de estudantes com deficiência em salas de aulas comuns, o relator entende:

“É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB).”

Enfatizando a necessidade social do convívio com as diferenças, o Ministro Edson Fachin introduz e cita:

“Frise-se o ponto: o ensino privado não deve privar os estudantes - com e sem deficiência - da construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, transmutando-se em verdadeiro local de exclusão, ao arrepio da ordem constitucional vigente.

De outro canto, impossível não recordar que o elemento constitutivo do compromisso com o outro faz-se presente nas reflexões de Emmanuel Lévinas, nas quais se aponta para uma noção de responsabilidade balizada pela ética.

Vale dizer, o comportamento dá-se (e é avaliado) não a partir do “eu” ou do “nós”, mas sim pelas “necessidades do outro” como elemento constituinte. Explicam Álvaro Ricardo de Souza Cruz e Leonardo Wykrota:

“O ‘Mesmo’ é inacabado, incompleto, imperfeito. O ‘Mesmo precisa do Outro para subsistir. Ele evade em busca de uma eterna impossibilidade: ser! Porque se fôssemos, o tempo deixaria de ser! Não somos, pois não temos uma essência fixa. Estamos sempre a caminho de ser, sem nunca sermos um ser para além de si.

A face do Outro, enquanto legítimo estrangeiro diante de nós, sempre nos remete a um compromisso que nos constitui. É bem simples: se evadirmos para o Outro, porquanto somos incompletos, não podemos eliminar essa possibilidade exterminando o Outro! Então: ‘Não Matarás!’ Logo, um compromisso que em Lévinas não é uma obrigação no sentido

tradicional do termo, mas o modo pelo qual nos constituímos como seres humanos. Assim, somente somos livres quando somos responsáveis, e não o contrário.” (CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza; WYKROTA, Leonardo Martins. Nos Corredores do Direito. In: CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. (Coord.) (O) Outro (e)(o) Direito. V. 1. Belo Horizonte: Arraes, 2015. p. 27)”

Sobre a questão econômica e risco para estabelecimentos privados, o Ministro Relator entende de forma oposta à autora:

“Inclusive o olhar voltado ao econômico milita em sentido contrário ao da suspensão da eficácia dos dispositivos impugnados. Como é sabido, as instituições privadas de ensino exercem atividade econômica e, enquanto tal, devem se adaptar para acolher as pessoas com deficiência, prestando serviços educacionais que não enfoquem a questão da deficiência limitada à perspectiva médica, mas também ambiental. Esta última deve ser pensada a partir dos espaços, ambientes e recursos adequados à superação de barreiras – as verdadeiras deficiências de nossa sociedade. Tais requisitos, por mandamento constitucional, aplicam-se a todos os agentes econômicos, de modo que há verdadeiro perigo inverso na concessão da cautelar. Perceba-se: corre-se o risco de se criar às instituições particulares de ensino odioso privilégio do qual não se podem furtar os demais agentes econômicos. Privilégio odioso porque oficializa a discriminação.”

O Ministro Relator inicia sua decisão:

“Isso posto, não se vislumbra por ora, no olhar prefacial que caracteriza o juízo cautelar, a fumaça do direito pleiteado, o que igualmente tem reflexos na análise do periculum in mora invocado pela requerente. Tal ocorre no presente caso pelo fato de que não se pode dizer que os estabelecimentos de ensino privados tenham sido surpreendidos por normatividade inconstitucional estabelecida sobre o tema pela lei impugnada. O ensino inclusivo é política pública estável, desenhada, amadurecida e depurada ao longo do tempo em espaços deliberativos nacionais e internacionais dos quais o Brasil faz parte. Não bastasse isso, foi incorporado à Constituição da República como regra.”

Ao final, o Ministro Relator assim decide sobre a liminar:

*“Diante dos pressupostos teóricos e da moldura normativa esboçados, **indefiro, ad referendum do Plenário deste STF, a medida cautelar** por não vislumbrar a fumaça do direito pleiteado e, por consequência, periculum in mora. Peço dia para o julgamento do referendo da presente decisão, por mim indeferida, pelo Plenário desta Corte.”*

Com a decisão, os dispositivos previstos na Lei Brasileira da Inclusão não tiveram suspensas suas eficácias e deveriam ser cumpridos por todos os estabelecimentos de ensino, público ou privados.

No entanto, cabe ressaltar que essa decisão, por ser liminar (antecipada) e monocrática (proferida somente por um Ministro), ainda seria apreciada

(referendada) por todos os demais Ministros no Plenário do STF e poderia sofrer ratificação, alteração ou revogação ⁶¹.

4.2.9. Sustentações orais sobre o objeto da controvérsia constitucional

No julgamento da ADI nº 5.357 em 09 de junho de 2016, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), foram realizadas sustentações orais pelos interessados ⁶² no momento imediatamente anterior aos votos proferidos pelo Plenário.

O julgamento durou cerca de 2 horas e 30 minutos, sendo que as sustentações orais ocuparam, aproximadamente, 50 minutos do tempo total.

As sustentações orais têm como finalidade “dar voz” aos que, regularmente forem interessados na ação, desejarem se pronunciar para apresentar seus argumentos.

Nesse sentido, sustentaram: os representantes da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), autora da ação, da Advocacia-Geral da União (AGU), e dos amici curiae Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Federação Nacional das APAES (Fenapaes). Também houve manifestação da Procuradoria Geral da República (PGR).

A primeira sustentação foi realizada pela parte autora da ação, a Confenen, através do advogado Dr. Roberto Geraldo Paiva Dornas que sustentou, conforme notícia do STF ⁶³.

Pela Advocacia Geral da União, sustentou a secretária-geral de Contencioso, Dra. Grace Maria Fernandes Mendonça destacando que uma sociedade justa e solidária não é construída pela exclusão. A secretária-geral

⁶¹ Importante informar que, dessa decisão, a autora protocolou um agravo regimental com pedido de reconsideração da decisão monocrática, sem obter êxito.

⁶² As sustentações orais estão disponíveis no canal do Supremo Tribunal Federal no Youtube em: https://www.youtube.com/watch?v=OpG_TIHzlL0. As sustentações orais podem ser vistas no seguinte intervalo de tempo do vídeo disponível: entre 12min30seg e 01h04min45seg. A partir desse ponto até o final do vídeo disponibilizado (02h24min31seg) são proferidos os votos dos Ministros presentes.

⁶³ Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=318569>.

afirmou que o artigo 205 da Constituição determina a colaboração da sociedade na efetivação do direito à educação para todos.

Nesse sentido, as escolas privadas não estariam isentadas de tal dever de colaboração.

Ainda conforme o STF, assim se posicionaram os demais representantes que sustentaram no Plenário:

“A advogada Rosângela Wolff Moro, representante da Fenapaes, afirmou que os estabelecimentos de ensino privado não estão desobrigados do cumprimento da lei. Rosângela informou que o comitê especializado da ONU, que monitora as ações de aplicação da Convenção, apontou como ponto negativo no Brasil a recusa das matrículas de crianças com deficiência e ainda a cobrança de taxas extras. Segundo o representante da OAB, Oswaldo Ribeiro Pinheiro Cunha, as escolas particulares não podem se eximir de sua responsabilidade social de proteger e atender as pessoas com deficiência. ‘O dever é da sociedade e a Constituição Federal em nenhum momento definiu que esse atendimento seria obrigação somente do Poder Público’. Oswaldo explica que no artigo 208, inciso III, da Constituição, ao prever a obrigação de atendimento educacional especializado aos deficientes, utiliza a expressão ‘rede regular de ensino’, que contempla instituições públicas e privadas. A vice-procuradora-geral da República, Ela Wiecko, manifestou-se pela improcedência da ação. Wiecko sinalizou a necessidade de que nenhuma orientação da Confenem às instituições privadas confederadas obstaculize o acesso das pessoas com deficiência ao ensino.”

A vice-procuradora-geral da República, Dra. Ela Wiecko, ressaltou ainda que, em cartilha distribuída pela Confenem, há uma afirmação que requer atenção ⁶⁴: *“Conclusão: a escola, para matricular, pode exigir o laudo completo de avaliação, que não poderá ser de um único profissional ou de profissionais inabilitados.”*

Na visão da vice-procuradora-geral, a orientação deixa um entendimento duvidoso e temerário ao afirmar que a escola pode exigir laudo completo da pessoa com deficiência que, porventura, busque realizar a matrícula em instituição privada de ensino.

A Vice-procuradora destacou a necessidade de o Plenário esclarecer que, se as escolas vincularem os laudos com a matrícula incorreram no risco de prática ilícita (prevista como crime na lei federal nº 7.853/1989, Art. 8º, inciso I).

⁶⁴ Trecho extraído da “Cartilha Orientativa” distribuída pela Confenem.

4.2.10. A Decisão de Mérito pelo Plenário e a estabilização provisional da controvérsia constitucional

No dia 09 de junho de 2016, o Plenário do STF julgou a ADI 5.357. Assim consta da certidão de julgamento:

Decisão: O Tribunal, por unanimidade, deliberou converter o julgamento do referendo da cautelar em julgamento de mérito, julgando, por maioria, improcedente a ação direta, vencido, no ponto, o Ministro Marco Aurélio, que a julgava parcialmente procedente, tudo nos termos do voto do Relator. Ausente, justificadamente, o Ministro Celso de Mello. Falaram, pela requerente Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, o Dr. Roberto Geraldo de Paiva Dornas; pela Advocacia- Geral da União, a Dra. Grace Maria Fernandes Mendonça, Secretária- Geral de Contencioso; pelo amicus curiae Federação Nacional das APAES – FENAPAES, a Dra. Rosângela Wolff Moro; pelo amicus curiae Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil o Dr. Oswaldo Pinheiro Ribeiro Júnior, e, pelo Ministério Público Federal, a Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho, Vice-Procuradora-Geral da República. Presidiu o julgamento o Ministro Ricardo Lewandowski. Plenário, 09.06.2016.

Presidência do Senhor Ministro Ricardo Lewandowski. Presentes à sessão os Senhores Ministros Marco Aurélio, Gilmar Mendes, Cármen Lúcia, Dias Toffoli, Luiz Fux, Rosa Weber, Teori Zavascki, Roberto Barroso e Edson Fachin.

Vice-Procuradora-Geral da República, Dra. Ela Wiecko Volkmer de Castilho.

Sendo assim, a decisão foi definitiva por ser de mérito (apresentar as previstas garantias legais de ampla defesa e contraditório às partes envolvidas no processo) e colegiada (por constar e considerar para o resultado final o voto de todos os ministros presentes).

Dessa decisão não caberia recurso capaz de alterar sua essência, a mesma poderia apenas ser esclarecida em algum trecho que não ficasse claro o suficiente

65

A decisão colegiada tomada pelo Plenário do STF é denominada de ACÓRDÃO e assim ficou desenhado:

ACÓRDÃO

“Relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Sessão Plenária, por unanimidade, em converter o julgamento do referendo da cautelar em julgamento de mérito, julgando, por maioria e nos termos do Voto do Min. Relator Edson Fachin, improcedente a presente ação direta de inconstitucionalidade, vencido, no ponto, o Ministro Marco Aurélio, que a julgava parcialmente procedente. Ausente, justificadamente, o Ministro Celso de Mello. Nos termos do voto do Min. Relator Edson Fachin, assentou-se que a Lei no 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV. À luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e da Constituição da República, somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3o, I e IV, CRFB).

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1o e 30, caput, da Lei no 13.146/2015).

1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana.

2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita.

3. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7o, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4o, I, 201, § 1o, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1o, II, e § 2o, e 244.

4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta.

⁶⁵ Da decisão do Plenário caberia apenas Embargos, ou seja, um recurso judicial que visa esclarecer a decisão, mas que pouco ou nada deve alterá-la. A Confenen opôs embargos, mas não obtiveram nenhuma alteração na decisão do Plenário.

5. O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente.

6. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB).

7. A Lei no 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV.

8. Medida cautelar indeferida.

9. Conversão do julgamento do referendo do indeferimento da cautelar, por unanimidade, em julgamento definitivo de mérito, julgando, por maioria e nos termos do Voto do Min. Relator Edson Fachin, improcedente a presente ação direta de inconstitucionalidade.”

Durante o julgamento no Plenário, o Ministro relator Edson Fachin leu seu voto que consiste essencialmente no mesmo teor presente em sua decisão (monocrática) liminar exposta anteriormente.

Após a leitura de seu voto, o Ministro Relator foi inquirido do seguinte pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Ricardo Lewandowski:

O SENHOR MINISTRO RICARDO LEWANDOWSKI (PRESIDENTE) – “Ministro Fachin, Vossa Excelência gostaria, desde logo, de se manifestar relativamente à possível convalidação dessa cautelar no julgamento da ação direta?”

O SENHOR MINISTRO EDSON FACHIN (RELATOR) – “Posso manifestar-me desde logo, eis que, na instrução desse período, tive a oportunidade e também o imperativo zelo de colher o pronunciamento de todas as instituições e entidades envolvidas. A própria entidade que aforou a medida, como dito, aliás, da tribuna, teve a ocasião de se manifestar por diversas vezes, inclusive, apresentando um sexto memorial, em que exaustivamente traduziu suas razões; foi ouvido o Ministério Público Federal.

E, por essas razões, tendo em vista que o mérito se encontra descortinado, não tenho nenhuma objeção na convalidação que foi proposta e, nesse sentido, desde logo, manifestar-me-ei pela improcedência dos pedidos na ação direta de inconstitucionalidade.”

E, por esta razão, a decisão se tornou definitiva. Todos os ministros presentes votariam no sentido de dar fim à ADI 5.357 com a decisão final (ACÓRDÃO).

Nesse sentido, assim votaram os Ministros presentes ⁶⁶:

⁶⁶ A íntegra dos votos estão no Anexo da presente dissertação.

O SENHOR MINISTRO LUÍS ROBERTO BARROSO - *Presidente, cumprimento o eminente Relator pelo voto sensível e muito preciso em relação a essa matéria e contendo a minha própria tentação de me alongar e tecer considerações sobre a igualdade e a sua importância no mundo contemporâneo, não apenas a igualdade formal e material como, sobretudo, a igualdade como reconhecimento aplicável às minorias e à necessidade de inclusão social do deficiente, como faz, em boa hora, essa Lei.*

De modo que estou acompanhando integralmente o eminente Relator.

O SENHOR MINISTRO RICARDO LEWANDOWSKI (PRESIDENTE) - *Vossa Excelência também concordaria em, desde logo, julgarmos o mérito?*

SENHOR MINISTRO LUÍS ROBERTO BARROSO - *Definitivamente.*

O SENHOR MINISTRO TEORI ZAVASCKI - *Senhor Presidente, também acompanharei o Relator em todas as suas proposições. Gostaria de cumprimentá-lo pelo voto. É um voto magnífico no exame dessa questão.*

A mim, particularmente, emociona-me o argumento relacionado à importância que tem, para as crianças sem deficiência, a convivência com crianças com deficiência. Uma escola que se preocupa em ir mais além da questão econômica, em preparar seus alunos para a vida, deve, na verdade, encarar a presença de crianças com deficiência como uma especial oportunidade de apresentar a todas as crianças, principalmente às que não têm deficiências, uma lição fundamental de humanidade, um modo de convivência sem exclusões, sem discriminações, num ambiente de solidariedade e fraternidade.

Eu acompanho o Relator, Senhor Presidente.

A SENHORA MINISTRA ROSA WEBER - *Senhor Presidente, eu também começo cumprimentando o eminente Relator e saudando a todos os que ocuparam a tribuna com sustentações orais competentes, e permito-me fazê-lo na pessoa da Doutora Rosângela.*

Tenho uma declaração de voto escrita, vou juntá-la aos autos, Senhor Presidente, mas gostaria aqui, ao afirmar meu voto no sentido e na mesma linha do proferido pelo eminente Relator, apenas de destacar uma compreensão pessoal de que muitas das mazelas que hoje estamos enfrentando, e de que a nossa sociedade tem se ressentido, no sentido de intolerância, de ódio, de competição, de desrespeito, de sentimento de superioridade em relação ao outro - como diz o Ministro Fachin, um legítimo estrangeiro diante de nós -, talvez deitem raízes no fato de nós, a nossa geração, não ter tido a oportunidade, quem sabe, de participar da construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, em que valorizada a diversidade, em que as diferenças sejam vistas como inerentes a todos os seres humanos, a tornar a deficiência um mero detalhe na nossa humanidade. É essa sociedade que seria capaz - e que queremos -, de se tornar livre, justa, solidária e promotora do bem de todos, sem qualquer discriminação, em verdadeira reverência ao art. 3º, nos seus incisos I e IV, da nossa Constituição Federal.

Assim, Senhor Presidente, tenho que os preceitos do parágrafo 1º do artigo 28 e do artigo 30, caput, da Lei no 13.146, de 2015 em absoluto afrontam qualquer dos preceitos da nossa Lei Fundamental.

Também voto no sentido da convolação do exame cautelar em exame do mérito da ação e voto no sentido da sua improcedência, acompanhando na íntegra o eminente Relator.

(...)

O SENHOR MINISTRO LUIZ FUX - *Senhor Presidente, egrégia Corte, ilustre representante do Ministério Público, Senhores Ministros e Advogados, Estudantes presentes.*

Senhor Presidente, eu também inicio louvando o voto do eminente Ministro Edson Fachin, que consegue, a um só tempo, encerrar, numa deliberação judicial, uma justiça caridosa e uma caridade justa, que é uma característica dos grandes magistrados.

(...)

Assim, mais uma vez louvando o voto brilhante, sensível e humano do Ministro Edson Fachin, acompanho integralmente Sua Excelência.

O SENHOR MINISTRO DIAS TOFFOLI:

Senhor Presidente, também cumprimento o belíssimo voto proferido pelo eminente Relator e o acompanhamento na íntegra, inclusive na convocação do referendo da cautelar em decisão final.

ANTECIPAÇÃO AO VOTO

A SENHORA MINISTRA CÁRMEN LÚCIA - Senhor Presidente, Senhores Ministros, na década de 40 ou de 50, uma criança em Belo Horizonte foi recusada por várias escolas ao argumento de ser deficiente e que, por essa contingência, não era acolhível em algum estabelecimento. Por isso, custou até que uma pessoa, hoje considerada uma das pessoas que mais ajudaram a nossa Terra, Helena Antipoff, a acolheu. E, um dia, passando entre os bancos, Dona Helena viu esse menino desenhando e disse: "Você não é um deficiente, você é um gênio!" Esse gênio tem hoje seus anjos pendurados, maravilhando e povoando não apenas a Catedral de Brasília, mas a imaginação e a esperança do mundo no sentido de tornar compreensíveis os que são incompreendidos, não por deficiência, mas por uma eficiência para além do que se mostra.

É preciso sempre se lembrar que, muitas vezes, deficientes somos nós, por incapazes de ver aqueles que são muito melhores do que nós. E a deficiência é do sistema, portanto, ao não acolher o que é diferente, sem ser necessariamente pior nem melhor, apenas diferente.

(...)

32. Pelo exposto, convertido o julgamento da medida cautelar em julgamento de mérito, **voto pela improcedência do pedido.**

VOTO

O SENHOR MINISTRO GILMAR MENDES - Presidente, também eu quero cumprimentar o eminente Relator pelo belíssimo voto trazido - abrangente, bem fundamentado - e, também, acompanho no que diz respeito à convocação do julgamento de liminar em julgamento de mérito.

(...)

De modo que, também, queria acompanhar a já maioria, a unanimidade formada

(...)

O SENHOR MINISTRO MARCO AURÉLIO - Presidente, em que pese o voto que vou proferir, chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno. Todos temos uma hora marcada.

Presidente, creio que está a merecer não o acolhimento total o pedido formulado na inicial desta ação direta de inconstitucionalidade, mas parcial, para estabelecer-se que é constitucional a interpretação dos artigos atacados no que encerram planejamento quanto à iniciativa privada, sendo inconstitucional - daí a interpretação conforme à Carta da República sem redução do texto - a que leve a ter-se como obrigatórias as múltiplas providências, numa reviravolta incrível, previstas nos artigos 28 e 30 da Lei em comento, da Lei no 13.146, de 2015.

É como voto, esperando, quando chegar a minha hora, ir para o céu, porque atuo, Presidente, com pureza d'alma.

VOTO

O SENHOR MINISTRO RICARDO LEWANDOWSKI (PRESIDENTE) - Eu agradeço esse substancial voto de Vossa Excelência, Ministro Marco Aurélio, sempre trazendo uma ótica distinta para que nós possamos refletir. Eu, data venia, vou discordar de Vossa Excelência para acompanhar o brilhante e profundo voto do Ministro Relator. Vossa Excelência também proferiu um voto extremamente elucidativo para todos nós.

Com a decisão, os dispositivos impugnados pela Confenen foram considerados constitucionais e se mantiveram eficazes. Sendo assim, todos os

estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, devem não apenas matricular e integrar o estudante com deficiência, mas, também, prover meios de equiparação de oportunidades para aprendizagem, permanência e conclusão satisfatória, portanto, devem promover a inclusão desses estudantes.

No dia 28 de março de 2017, a decisão transitou em julgado, ou seja, se tornou uma decisão da qual não cabe mais recurso, seja porque já se passou por todos os recursos possíveis, seja pelo esgotamento de prazo para recorrer.

Houve estabilização provisional da controvérsia constitucional, mas o debate pedagógico ainda persiste. A “melhor” forma de educar é debatida há séculos, quiçá milhares de anos. Certamente o estudante com deficiência, em especial, aquele que demanda abordagens cognitivas e comportamentais, traz novos desafios e aquece essa controvérsia.

4.3. Permeabilidades entre Direito e Educação: a estabilização provisional da controvérsia (técnica) constitucional e a questão da eficácia (prática) concreta

A estabilização da controvérsia constitucional, em sede de controle abstrato pelo Supremo Tribunal Federal, é um passo significativo na controvérsia jurídica tendo em vista que a mesma estabelece o que deve ser entendido como válido e que deve ser realizado em sua eficácia judicial no ordenamento jurídico brasileiro.

Com essa determinação jurídica da mais alta Corte do país, os dispositivos devem servir de orientação em políticas institucionais públicas e privadas, além de defendidos e efetivados por toda sociedade, em especial, instituições como o Ministério da Educação e seus equivalentes estaduais e municipais, Ministério Público, Defensorias Públicas, Conselhos Tutelares, Estabelecimentos Públicos e Privados de Ensino, Famílias e Sociedade Civil de maneira geral.

No entanto, a real eficácia e efetivação de tais direitos no cotidiano das pessoas com deficiência dependerá do debate e estabilização provisional de

múltiplas outras controvérsias, desde temas culturais e conexos ao capacitismo⁶⁷ até abordagens pedagógicas e familiares sobre o “melhor” caminho educacional para pessoas com deficiência.

Nesse diapasão, cabe destacar o afirmado por Daniele Martins dos Santos:

*“Esse trabalho começa com a incômoda ideia de que a autoridade das leis não é um atributo a ela inerente como quer acreditar o professor de Introdução ao Estudo do Direito. A autoridade da lei a que nos referimos é o atributo que lhe dá a sensação de obrigatoriedade, de generalidade. Essa sensação ultrapassa questões tipicamente formais de validade, eficácia e vigência da norma para chegar a sua efetiva observância pelo público destinatário. Tal ideia surgiu quando do estudo de um procedimento conhecido como controle de constitucionalidade, através do qual o Supremo Tribunal Federal pode aferir a compatibilidade entre uma lei ou qualquer ato normativo infraconstitucional e a Constituição. A partir desse mecanismo, o STF afere não só a constitucionalidade a partir do contraste com a Constituição, mas também a partir de elementos axiológicos, mormente princípios constitucionais.
(...)”*

A autoridade da lei não nasce junto com ela. A mera edição de uma lei através de um processo democrático não garante que ela será observada pelos seus destinatários. É comum ouvirmos que uma lei “não pegou”. Juridicamente não há explicação para esse fenômeno, já que todas as leis são dotadas de coercibilidade. Mas pudemos perceber que é necessário muito mais do que um processo legislativo formal para que uma lei “pegue”. É preciso reunir os elementos heterogêneos que conformam as informações que a lei pretende transportar” (SANTOS, 2015).

Ainda sobre a eficácia das leis, bem pontua Daniele Martins dos Santos:

“O que vemos no mecanismo de controle de constitucionalidade é o desvelamento da rede traçada pela lei. Vemos que essa rede, em quase sua totalidade, é feita de buracos. Para agir, ou ter autoridade como dissemos acima, uma lei precisa de um ambiente muito bem estruturado, repleto de atores em plena consciência de suas faculdades. Uma lei que venha a ser editada pelo Poder Legislativo e promulgada pelo Poder Executivo, mas que não esteja devidamente preenchida por tais elementos heterogêneos, não terá êxito na sua circulação. No dizer popular ouviremos que ‘a lei não pegou’.

Em alguns casos em que a ‘lei não pega’, o procedimento de controle de constitucionalidade pode servir de instrumento para que uma lei fraca, que nasceu sem a força suficiente para reunir os elementos necessários para sua circulação, seja fortalecida e possa seguir seu caminho, ou, se não conseguir reunir aliados suficientes, seja declarada inconstitucional e tenha sua eficácia paralisada” (SANTOS, 2015).

Nesse sentido, ultrapassada a controvérsia constitucional, para que sua estabilização provisional se mantenha e até se consolide, será necessário assentar possíveis novas controvérsias que se realcem ou mesmo surjam.

⁶⁷ Nas palavras de Adriana Dias, em “Entenda o que é capacitismo!”: “Defino o capacitismo como a concepção presente no social que tende a pensar as pessoas com deficiência como não iguais, menos humanas, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida, sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eternamente economicamente dependentes, não aceitáveis em suas imagens sociais, menos humanas”.

As heterogeneidades que motivaram a controvérsia constitucional não se resolverão apenas com a estabilidade no âmbito técnico, mas será necessário o debate e a estabilização em outras esferas, sobretudo de cunho prático como o ambiente escolar, a postura dos gestores escolares, a percepção da sociedade frente as possibilidades do estudante com deficiência, a atitude da família no encaminhamento educacional de seus filhos e parentes, o custo e desenvolvimento de tecnologias assistivas educacionais, a vontade política estatal na implementação e efetivação de políticas públicas inclusivas e tantas outras searas.

Dentre as diversas possibilidades de controvérsias e resistências, duas parecem mais imediatas: as práticas pedagógicas que devem ser realizadas pelas escolas para efetivar o processo de aprendizagem do estudante com deficiência e as tecnologias assistivas que podem potencializar essas práticas pedagógicas e o consequente aprendizado.

4.4. Labordireitórios e controvérsias constitucionais: permeabilidades e imbricações entre direito, tecnologia e educação

Analisada a questão da eficácia parece inevitável que a estabilização provisional da controvérsia constitucional se desenrola ou realça noutra controvérsia: a pedagógica. A decisão final que produziu estabilização provisional da controvérsia constitucional presente na ADI 5.357 gerou a consequente obrigatoriedade de ensino dos estudantes com deficiência em igualdade de condições com os demais estudantes, sem deficiência.

Tal garantia, se levada a efeito na prática, tem potencial para promover a reestruturação de práticas de gestão, concepções pedagógicas e espaços físicos, mas, sobretudo de mentalidades.

Os ambientes educacionais refuncionalizados para realizar o potencial de inteligências múltiplas e estruturas físicas, antes invisíveis e ausentes do ambiente escolar, certamente tendem à utilização de novas técnicas e, sobretudo, à diversificação de atores presentes nas salas de aula.

A homogeneidade pedagógica, físico-corpórea e neurocognitiva deverá ceder espaço para uma justaposição de heterogeneidades de fluxos, atores e resistências. Por exemplo, surgirá o aluno cego que realizará a sua prova e assistirá suas aulas com auxílio de tecnologias como leitores de tela, quadros e projeções. Esse estudante não será um aluno “convencional”, mas uma verdadeira “unicidade discente” composta por ele, elemento humano, e a máquina (um tablet ou PC), elemento não humano. Será o “estudante ciborgue”. Assim como, o estudante cadeirante que só estará quando e aonde sua cadeira (motorizada ou não) também puder estar. Os casos serão muitos.

Assim, controvérsia constitucional presente à ADI 5.357, bem como as controvérsias invisíveis ou latentes no seu entorno se desdobrarão em possíveis entrelaçamentos, imbricações e coprodução entre: laboratórios (que produzem tecnologias assistivas para pessoa com deficiência), estudantes com deficiência (que as utilizem de forma indissociável ao seu aprendizado), tribunal (que determina a presença dos mesmos nas salas de aulas) e escolas (que devem se adaptar e absorver tanto novas tecnologias como novos estudantes – que podem até se misturar e compor uma unicidade com a tecnologia – o “estudante ciborgue”).

Diante da perspectiva de desdobramentos dessa estabilização provisional da controvérsia constitucional num potencial florescer de uma controvérsia pedagógica, parecem ser realçadas imbricações não somente do direito e da pedagogia, mas, também, dos laboratórios e suas tecnologias assistivas nesses fluxos convergentes.

No sentido de coprodução do “social” e da “Natureza”, do direito e do laboratório, enfim, do “Labordireitório” (MARQUES, 2015), talvez se aproxime da percepção que será possível, com o desenrolar e a efetivação da decisão na ADI 5.357, sobre o ambiente escolar. Qual seja: talvez floresça uma coprodução entre escola, laboratório e tribunal.

Essa coprodução se descortina no horizonte em função das novas imbricações que apontam para o potencial de que o laboratório e as tecnologias que

se desenvolvam para estudantes com deficiência sejam responsáveis diretos para efetivação (ou não) da decisão judicial e do direito no ambiente escolar.

O compartilhamento produzindo imbricações entre Laboratório e Tribunal, sugerido por Ivan da Costa Marques, parece acontecer. Futuras decisões sobre o tema presente na ADI podem vir a ser decididas a partir do que os laboratórios forneçam como instrumentos jurídicos. Por exemplo, caso os laboratórios consigam suprir as necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, não haverá de se falar em controvérsia similar, assim como o contrário, o não atendimento das necessidades, poderá ocorrer e ensejar o reaquecimento da controvérsia.

Necessário realçar que, paralelo ao desenvolvimento de tecnologias assistivas educacionais, o ambiente escolar terá de caminhar em outras práticas pedagógicas fundamentais para o processo de aprendizagem e ensino do estudante com deficiência. A relevância de tais práticas é significativa, por isso, as mesmas serão analisadas em seus aspectos jurídicos e formais de fundamentação. No entanto, a análise buscará um foco no que esses dispositivos legais pretendem garantir em termos concretos. Assim, será realizado um paralelo entre previsão jurídico-normativa educacional e prática pedagógica escolar, ou seja, entre o que a norma prevê e o que isso significa dentro da sala de aula e do cotidiano escolar.

5. CAMINHOS POSSÍVEIS

Depois de estabilizada provisionalmente a controvérsia constitucional, ainda remanescem algumas resistências e invisibilidades que demandam diálogo e ações para não se desdobrarem em novas controvérsias ou mesmo reacender a controvérsia jurídica assentada.

Duas controvérsias surgem com alguma proeminência: a pedagógica e a correlata às tecnologias assistivas.

A seara pedagógica consiste na construção e consolidação de estratégias de ensino e aprendizado que contemplem, sobretudo a nova diversidade neurocognitiva que tende a chegar em volume crescente às escolas privadas e regulares.

O campo tecnológico enfrentará desafios técnicos como o desenvolvimento de recursos funcionais que efetivamente auxiliem o estudante com deficiência em seu processo cognitivo escolar e, também, debates ético-pedagógicos que deverão ser enfrentados com maior intensidade.

No entanto, um desafio polariza os outros e viabilizará (ou não) a pacificação e estabilização das controvérsias. Trata-se da abordagem atitudinal frente à deficiência. Ou seja, de que forma a sociedade vai olhar e se relacionar com o estudante com deficiência. Crucial o desenrolar de como serão as imbricações nesses novos fluxos heterogêneos de justapostos produzidos pela reestruturação do ambiente escolar.

A postura ou atitude das pessoas nessa nova etapa será forte direcionadora em temas como custos, oportunidades e dedicação para soluções. Custos se relacionam com adaptações razoáveis ou tecnologias assistivas necessárias para equiparação de oportunidades. Oportunidades são correlatas às possibilidades que estudantes com deficiência receberão diante de um perfil, possivelmente, distinto daqueles que tradicionalmente são oportunizados e gozam da dedicação da sociedade nesse sentido de realização. E dedicação será o nível de convencimento e empatia que as pessoas terão para decidir o quanto de energia e empenho destinarão no sentido de equiparar armas e oportunidades para

estudantes com deficiência que, potencialmente, serão desiguais e demandarão tratamento desigual, mas será necessária dedicação na exata proporção que essa desigualdade requer, sob pena de lhes sejam tolhidas independência e autonomia em caso de faltas ou excessos.

Os custos, as oportunidades e a dedicação da equipe escolar serão determinantes na efetivação concreta (ou não) dos desígnios jurídicos.

Monica Pereira dos Santos refletindo sobre a inclusão em educação antes mesmo da decisão do STF já antecipava e esclarecia a necessidade de tais definições:

“Fica, ainda, claro o aprofundamento das discussões no plano político: é necessário discutirmos – e sabermos - o que temos em mente quando falamos em educação: que tipo de sociedade queremos construir, de que mudanças precisamos para que isto se torne realidade. Em outras palavras, impõe-se a necessidade de sabermos o que é preciso redefinir (em todas as dimensões: individual, política, social, econômica, educacional, familiar...) para que os novos objetivos se concretizem.” (SANTOS, 2002, p. 107)

No que tange à dedicação é necessário relevar que ainda existe certa percepção capacitista sobre a pessoa com deficiência que se manifesta de duas formas: através de um olhar “pré-conceituoso” que a considera incapaz e inferior ou, ainda, numa ótica assistencialista que, por uma percepção de pena enxerga da mesma forma, mas realiza alguma concessão por caridade.

Em educação não se progride por pena ou de forma incapaz, mas através de trabalho colaborativo e valorização das diversas inteligências. Nesse sentido, a tarefa a ser enfrentada pela inclusão não é simples. Marinalva Silva Oliveira e Maria do Carmo Lobato assim discorrem sobre alguns obstáculos a ser enfrentados em termos de dedicação de parte das escolas regulares:

“Os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas, não são pequenos, pois de modo geral, ainda faz parte da cultura das escolas explicarem as dificuldades escolares de muitos alunos como resultante de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem, referindo-se ao enfoque médico tradicional que responsabiliza a pessoa por suas dificuldades. Esta forma tradicional de pensar tem levado a procurar o que “falta” nos alunos para compensá-los educacionalmente e tem gerado movimentos de segregação dos mesmos que acabam sendo encaminhados para ambientes muito restritivos, levando a exclusão deles da escola, e posteriormente da sociedade.” (OLIVEIRA, 2010, p. 97)

A responsabilização do estudante por seu fracasso, sem qualquer mecanismo de reflexão sobre a forma através da qual o conteúdo lhe foi apresentado, é um dos traços que a escola necessariamente terá de refletir e se refuncionalizar para atingir os princípios da educação inclusiva. E não somente com o estudante que demanda necessidades educacionais especiais, mas todos que apresentaram baixo desempenho nesse modelo de ensino e aprendizagem.

Marinalva Silva Oliveira e Maria do Carmo Lobato assim colocam o tema:

“Segundo Mantoan (2000) o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular decorre das possibilidades destes conseguirem progressos significativos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Este sucesso é obtido apenas quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, dos modos como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada. Inclusão como se pode ver, não é um fato, é um processo. E, como todo processo, tem suas etapas e deve ser avaliado crítica e responsavelmente para sua própria qualificação. Então, o motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais é sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um, de acordo com suas especificidades” (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Assim, dentro dessa perspectiva inclusiva, a abordagem atitudinal possui relevância estratégica nas controvérsias. A lei e o julgado do STF já determinam que assim seja, mas, a efetividade, dependerá da vontade e dedicação dos profissionais e demais pessoas envolvidas com educação.

Expressiva parcela das adaptações razoáveis pedagógicas garantidas pelo ordenamento jurídico serão efetivadas mediante a atitude de pessoas e instituições. Um dos recursos mais relevantes no processo de educação inclusiva é o conhecimento específico do estudante e de suas necessidades educacionais.

Para esse conhecimento se faz necessário o diálogo constante entre equipe pedagógica (incluídos professores, supervisores e coordenadores) e discentes. Os princípios da educação inclusiva sugerem uma forma de aproximação

através da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que será detalhado ao final do capítulo.

5.1. Caminhos já percorridos: estudantes com deficiência já estão nas salas regulares

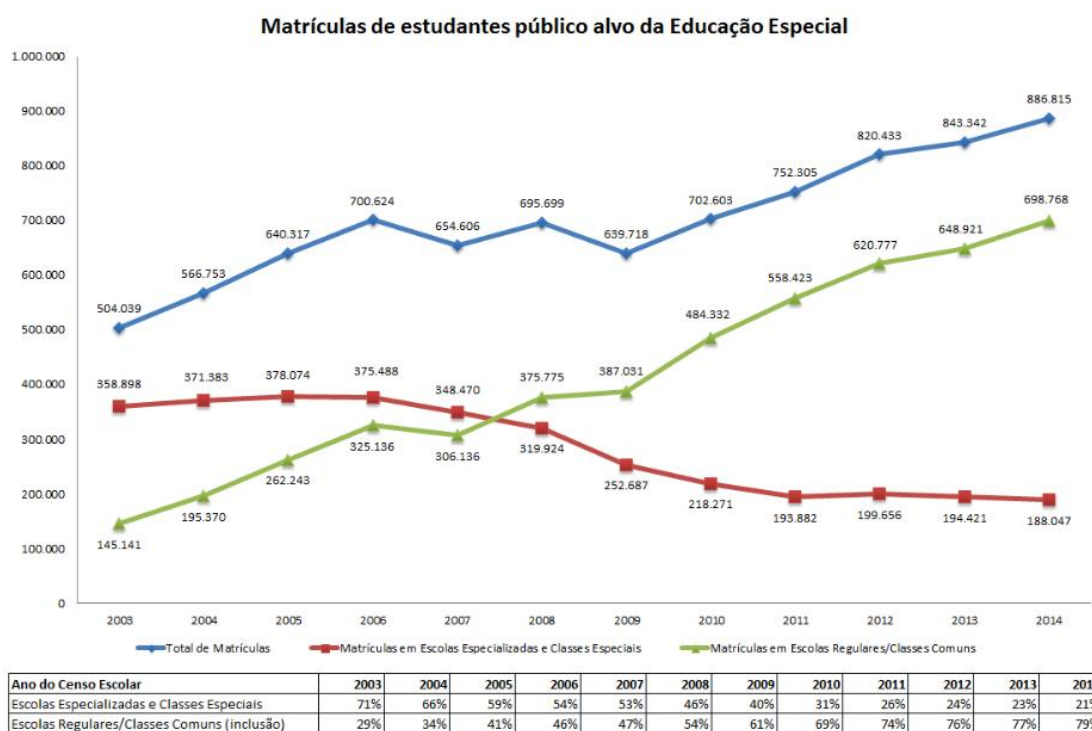
O debate presente na ADI nº 5.357, entre 2015 e 2016, foi importante para a estabilização provisional da controvérsia constitucional, no entanto, é crucial destacar que a presença de estudantes com deficiência em escolas, sejam públicas ou privadas, já é um processo que se projeta em franca expansão desde o início do século 21 no Brasil, independente das controvérsias que se desenrolaram no Supremo Tribunal Federal. Inclusive, em 2016, cerca de 1 milhão de estudantes matriculados nas escolas brasileiras apresentavam alguma deficiência⁶⁸.

Por outro lado, decerto que as controvérsias, em especial a constitucional, têm poder para produzir efeitos significativos mesmo em processos já desencadeados. Caso a decisão fosse outra, talvez esse processo de ampliação nas matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular já em andamento num ritmo acelerado desde o início do século 21 passasse por um arrefecimento ou mesmo retrocesso, assim como, a decisão, que garantiu estudantes com deficiência nas escolas privadas regulares, pode manter a expansão de matrículas ou até ampliá-las, promovendo a continuidade da tendência.

O detalhamento dessa tendência demonstra que a controvérsia constitucional pode apresentar relação com a mesma. Exatamente porque, no correr do ano de 2015, dados divulgados pelo Ministério da Educação/SECADI (Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), evidenciam como o processo de inclusão de estudantes com deficiência em escolas “regulares” (públicas e privadas) já se encontra em forte expansão há algum tempo e certamente tem provocado desafios e resistências em alguns momentos.

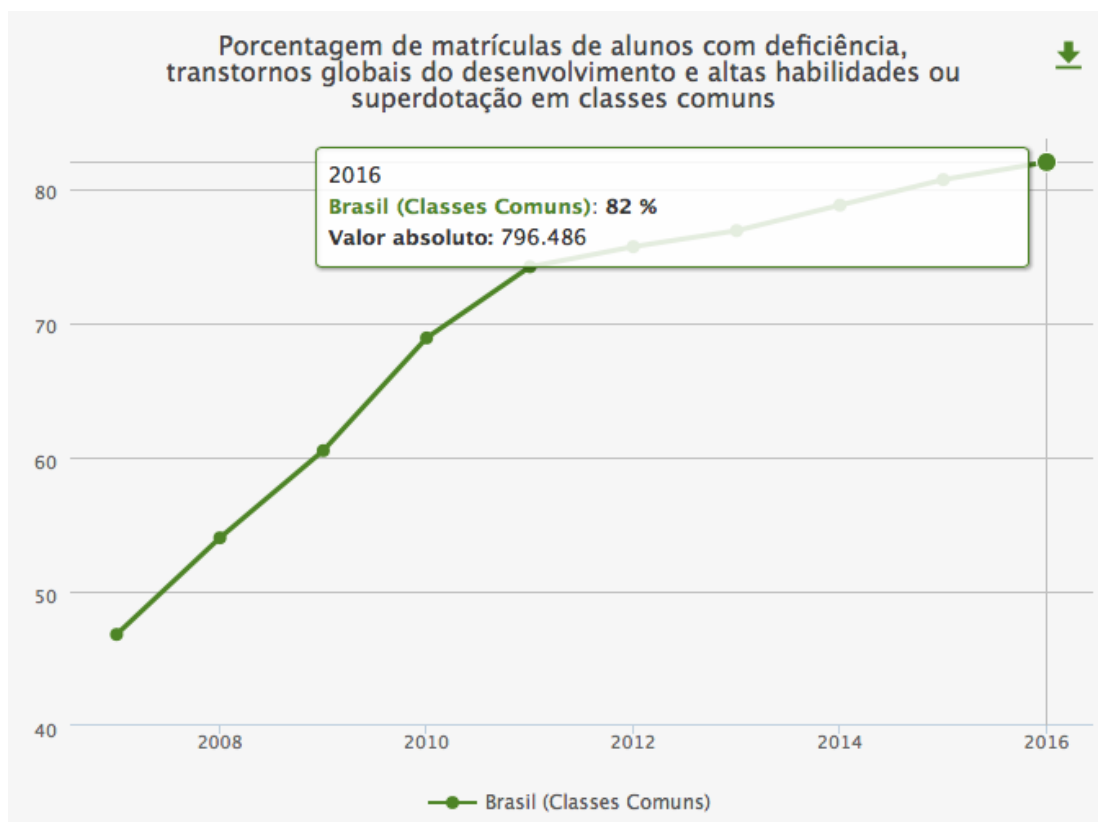
⁶⁸ Foram 971.324 estudantes com deficiência matriculados no ano de 2016, conforme dados do observatório do Plano Nacional de Educação. Informações disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>. Acesso em 30 de julho de 2017.

Com base em tais dados, é possível perceber que os indicadores referentes ao ingresso de estudantes com deficiência (“estudantes público alvo da Educação Especial”) em classes comuns do ensino regular demonstram um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013, conforme demonstra o gráfico ⁶⁹:



Ainda a partir do gráfico, em 2014 foram matriculados 698.768 estudantes público alvo da Educação Especial em turmas “comuns” (78,8% do total de estudantes com deficiência matriculados no ano), sendo que 188.047 estudantes foram matriculados nas escolas “especializadas” ou classes “especiais” (21,2% do total).

⁶⁹ Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI, pg. 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.



Os dados mais recentes sobre o número de matrículas de estudantes com deficiência em classes “comuns” até 2016, divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação, em 2017, confirmam que a tendência se mantém.

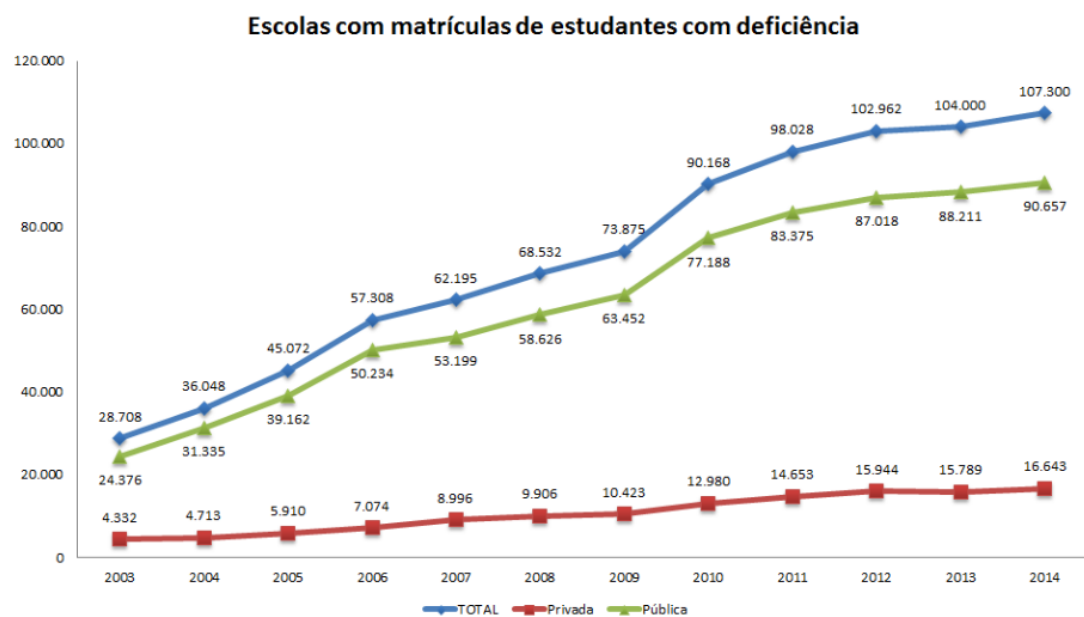
O observatório indica que o percentual de matrículas de estudantes com deficiência em turmas “comuns” (“regulares”) atingiu 82% (com a matrícula de 796.486 estudantes com deficiência)⁷⁰.

Nesse sentido, a evolução de matrículas em turmas “comuns” (“regulares”) tem sido expressiva, ou seja, a controvérsia constitucional presente da ADI nº 5.357 não é desprovida de sentido, ao contrário, existem muitas controvérsias que resultaram na controvérsia constitucional.

Talvez a controvérsia mais pertinente à ADI 5.357 seja exatamente esse aumento crescente de matrículas de estudantes com deficiência em escolas privadas regulares. Embora se mantenha com uma participação percentual relativamente reduzida das escolas com matrículas de estudantes com deficiência (16%), por outro lado, o número absoluto de escolas com matrículas de estudantes

⁷⁰ Dados disponíveis em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>. Acesso em 30 de julho de 2017.

com deficiência tem aumentado sistematicamente nos últimos anos, conforme depreende-se do gráfico abaixo dos dados, divulgados pelo MEC em 2015 ⁷¹:



Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Escolas privadas	15%	13%	13%	12%	14%	14%	14%	14%	15%	15%	15%	16%
Escolas públicas	85%	87%	87%	88%	86%	86%	86%	86%	85%	85%	85%	84%

Censo Escolar MEC/INEP

Tais dados informam que as escolas públicas são responsáveis por, aproximadamente, 84% das matrículas de estudantes com deficiência, enquanto as privadas por cerca de 16%. Mas, também, fornecem a informação de que o número de escolas com matrículas de estudantes com deficiência em escolas privadas saltou de 4.332 (em 2003) para 16.643 (em 2014), praticamente quadruplicou.

Esse processo sinalizado, marcado pelo expressivo aumento de escolas que matricularam e, portanto, receberam estudantes com deficiência, não é absolutamente conclusivo, mas pode sinalizar para um indicativo de uma possível controvérsia pedagógica que se desdobrou na controvérsia constitucional da ADI nº 5.357: escolas particulares passaram a enfrentar o desafio da educação inclusiva que demanda uma reflexão e até uma refuncionalização de práticas pedagógicas e

⁷¹ Principais Indicadores de Educação de Pessoas com Deficiência, Censo MEC/INEP, slide 08. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em 30 de julho de 2017.

de ambiente que devem estar preparados para entender a diversidade e as necessidades educacionais de seus discentes (e isso certamente se desenrola numa controvérsia pedagógica sobre a presença de tais estudantes nas instituições privadas regulares).

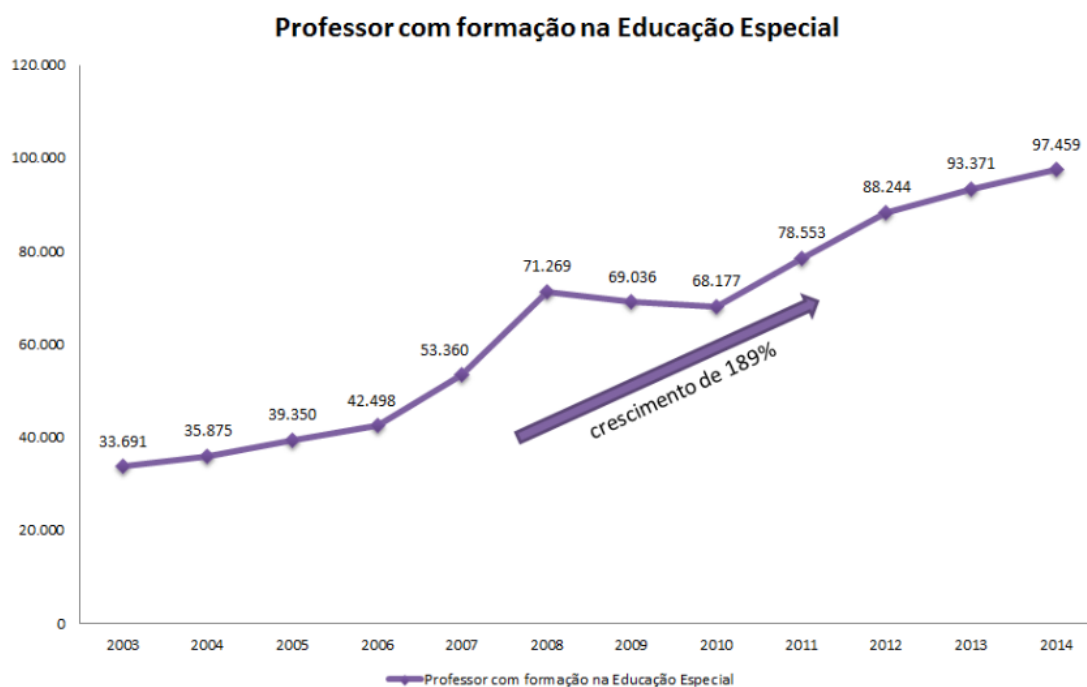
A controvérsia constitucional foi dirimida e estabilizada provisionalmente no sentido de confirmação da obrigatoriedade das escolas privadas regulares em matricular e atender estudantes com deficiência, bem como suas necessidades educacionais especiais. Por outro lado, as informações acima expostas deixam inequívoca a existências de controvérsias remanescentes e latentes.

Em decorrência da decisão do STF, o estudo e conhecimento efetivo para aplicação dos princípios da educação inclusiva se tornam estratégicos e vitais para todos envolvidos com educação, em especial escolas e docentes.

Interessante destacar que, mesmo antes da decisão do STF, já estava ocorrendo um crescimento no número de profissionais com formação em educação especial. Tal processo acompanhava a curva de crescimento das escolas que receberam matrículas de estudantes com deficiência.

Essa ampliação é estratégica para que a controvérsia constitucional se estabilize de forma mais duradoura, pois somente com profissionais que saibam lidar com a diversidade de projetos e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva a mesma será viabilizada.

Sobre o tema, o MEC apresentou indicadores interessantes ⁷²:



Censo Escolar MEC/INEP

Nesse cenário de estabilização provisional com o mandamento jurídico, reconhecer e saber aplicar práticas pedagógicas como o atendimento educacional especializado (AEE), as salas de recursos multifuncionais, o ensino colaborativo (docente e discente), as adaptações de materiais, avaliações e currículos, a capacitação e formação continuada de docentes e profissionais da educação em geral, o aprofundamento do papel e da necessidade do profissional de apoio escolar, o conhecimento e uso de tecnologias assistivas, a realização de adaptações razoáveis, a geração de acessibilidade estrutural e o plano educacional individualizado, entre outras medidas individualizadas e coletivas que maximizem o ambiente escolar, se tornam não apenas fundamentais, mas carregada de forte caráter mandamental.

⁷² Principais Indicadores de Educação de Pessoas com Deficiência, Censo MEC/INEP, slide 08. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em 30 de julho de 2017.

5.2. “Atalhos” tecnológicos: atores não humanos e a tecnologia assistiva (educacional)

As imbricações jurídico-pedagógicas decorrentes da imposição do Tribunal sobre a Escola pode se desenrolar em efeitos e fluxos dos quais alianças, outrora, impensáveis surjam, se fortaleçam, se multipliquem e atinjam um nível de estabilização em que a fronteira entre pedagogia e tecnologia, estudante e recurso, conhecimento e artefato se tornem tão fluidas que as imbricações e compartilhamentos se confunda num único ator-rede em ação no processo educacional.

Em outras palavras, a tecnologia assistiva pode se tornar um elemento pedagógico que seja parte integrante e indissociável do processo de aprendizagem.

A educação inclusiva apresenta actantes que têm potencial para revolucionar o processo de ensino e aprendizagem. Seria o leitor de telas um recurso interessante para todos os discentes? Serão as novas técnicas e recursos de facilitação na transmissão de conteúdos favoráveis para todos os alunos? Podem os recursos tecnológicos assistivos da sala de recursos multifuncionais pra realização do atendimento educacional especializado atender e potencializar outros alunos?

Caso as respostas sejam positivas, a estabilização provisional tende a perdurar por um longo período. Afinal, aliados se aglutinariam no entorno de tais actantes e fluxos que são princípios orientadores da educação inclusiva.

A imbricação pode se tornar tal que um ator pode se multiplicar nos ambientes escolares: o “ciborgue estudante”. Desde o “ciborgue estudante” mais facilmente perceptível como o estudante surdo com implante coclear que o permite ouvir, o aluno com TEA (transtorno do espectro autista) não verbal que utiliza tablets e tábuas de comunicação para se comunicar ou o cadeirante que tem em sua cadeira parte fundamental do cotidiano e de suas vivências.

A imbricação pode gerar ciborgues de estudantes absolutamente dependentes e simbióticos com seus artefatos tecnológicos como os smart phones e tablets. Tais artefatos, que possuem ampla função na educação inclusiva, podem se popularizar e se imbricar com todos.

O “estudante ciborgue” composto por uma unicidade pedagógica entre humano e não humano pode ser delimitado a partir de um dos vários balizamentos do ciborgue apontados por Danna Haraway, em seu Manifesto Ciborgue: “*é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção*” (HARAWAY, 2009, p. 36).

Esse questionamento sobre a possibilidade de um “estudante ciborgue” já é real nos princípios e na perspectiva da educação inclusiva, por exemplo, seria possível imaginar o cadeirante sem sua cadeira de rodas? Seria possível imaginar o estudante cego sem seu leitor de telas? Esse ciborgue é o enquadramento depreendido do específico trecho extraído de Haraway, pois materializa a o híbrido de máquina e organismo.

José Antonio dos Santos Borges já exemplificou o potencial dessa interações entre pessoa com deficiência e artefatos tecnológicos:

“Um cego, provavelmente imaginado há vinte anos com uma bengala ou um cão guia na rua, hoje pode ser pensado com um GPS para localização e um indicador eletrônico de obstáculos, e que daqui a algum tempo irão interagir com outros objetos técnicos agora inimagináveis”. (BORGES, 2009, p. 17-18)

E a educação inclusiva não apresenta apenas o potencial ciborgue, mas outros, por exemplo, a utilização de novos meios e ferramentas de transmissão de conteúdo.

Seguindo esse raciocínio, mas ampliando horizontes para sair um pouco da percepção conceitual de tecnologia assistiva, o que dizer do Ensino a Distância (EaD) na perspectiva inclusiva?

O discente poderá “adiantar” ou “retardar” o ritmo da aula apenas clicando sobre a linha de passagem do tempo de vídeos gravados (princípio básico da inclusão enquanto fluidez nos ritmos das aulas conforme capacidades individuais)? Poderá reforçar conteúdo no contraturno (princípio básico do AEE) assistindo aulas noutra horário? Poderá escolher temas que tenha dificuldade e gozar de toda uma estrutura de aulas, exercícios e tutores online virtuais (focando em suas dificuldades ou facilidades conforme a necessidade, seja para avaliações ou mero deleite, gerando a atratividade que a educação inclusiva pretende)? Poderá fazer uso de experiências concretas gravadas nos vídeos ou demonstradas em gráficos na tela

para entender os mecanismos profundamente abstratos, mas apenas oralizados em aulas tradicionais (princípio básico da inclusão que pressupõe abordagens aproximadas do cotidiano e com finalidades efetivas na vida prática do estudante)? E são tantas as possibilidades. A educação inclusiva, ao questionar o modelo pedagógico tradicional e sua relação ensino x aprendizagem, traz novas possibilidades de potencialização e retorno da atratividade do discente pelo ambiente escolar.

A educação inclusiva promete um “novo mundo” de possibilidades (de sucessos e fracassos) e isso gera profunda desconfiança e muitos desafios. A possibilidade de uso dependerá de fluxos e controvérsias pouco ou sequer pautadas ainda.

De tais controvérsias, uma está se impondo como inevitável porque possibilita “atalhos” pedagógicos ou mesmo o atendimento às necessidades antes insuperáveis: a tecnologia assistiva tem surgido com artefatos que se tornam pontos de passagem obrigatórios.

5.3. Uma boa largada para caminhar em busca de uma educação inclusiva: o Plano Educacional Individualizado (PEI)

A sugestão de largadas e desencadeamentos para caminhar em busca da inclusão não se permite fixar num único ponto partida. A educação inclusiva não possui receita pré-fabricada e aplicável a todos os casos.

Uma das premissas básicas de ruptura com o modelo vigente talvez seja reconhecer que uma das maiores riquezas do processo educacional é enxergar a diversidade como valor.

O universo das múltiplas inteligências pode potencializar melhores resultados ao comungar vocação e preparação adequada. E os princípios da inclusão visam potencializar o alcance às inteligências múltiplas, inevitavelmente, implicando numa refuncionalização de culturas e valores.

Na busca do processos pedagógico inclusivo, uma ferramenta que se mostrou usual no intuito de conhecer o estudante, dentro da realidade pedagógica vigente, foi o Plano Educacional individualizado (PEI) ⁷³.

Essa realidade pedagógica deve ser analisada com desconfiança. A utilização do PEI não deve ter o intuito de “excluir individualizando”, mas de “incluir conhecendo”.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) não pode ser tido como ferramenta homogeneizante e receita “mágica” para inclusão, mas, ao contrário, deve ser introduzido como instrumento de melhor conhecer e potencializar as funcionalidades e inteligências de cada pessoa para melhor incluí-la no processo educacional.

Maria Teresa Eglér Mantoan destaca a importância desse reconhecimento das funcionalidades e inteligências de cada aluno, mas ressalta que isso não pode significar uma desculpa ou mecanismo para que o resto do processo de ensino e aprendizagem permaneça estável e se crie um “modelo exclusivo” para o aluno com o PEI ⁷⁴:

“O ensino inclusivo se propõe a explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações dos alunos devem ser reconhecidas, assim como suas possibilidades. O cuidado nesse sentido é para não se diferenciar o ensino para alguns alunos, conduzindo de fora um processo que é pessoal e intransferível - a aprendizagem.” (MANTOAN, 2013, p. 105)

O conhecimento específico sobre o aluno deve ser para melhor atendê-lo e não para adequá-lo aos antigos padrões e expectativas. Ignorando, novamente, suas potencialidades e talentos. O papel do professor é crucial nessa empreitada, conforme alerta Mantoan:

“É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de os alunos progredirem e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.” (MANTOAN, 2013, p. 105)

⁷³ O Plano Educacional Individualizado (PEI) é denominado de diferentes formas pelo território brasileiro, tais como: Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), Plano de Estudos Individualizado (PEI), Plano Pedagógico Individualizado (PPI), Plano de Apoio Pedagógico Individual (PAPI), entre outras formas.

⁷⁴ Mantoan, Maria Teresa Eglér. Para uma Escola do Século XXI. Pg. 105

Nesse sentido, o plano educacional individualizado deve servir para melhor potencializar a aprendizagem e não para excluir o estudante produzindo um plano totalmente diferenciado do restante da turma e desconexo com a realidade pedagógica a qual se insere. O PEI deve ser baseado nos conteúdos e vivências aos quais todos os alunos estão sendo expostos e muitas vezes será mais bem elaborado em articulação com a equipe multidisciplinar que acompanha o estudante com deficiência.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca consagra, no tópico 7 ⁷⁵:

“Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.”

O ideal e objetivo a ser seguido é um modelo educacional que alcance uma dinâmica na qual se perceba a seguinte abordagem sugerida por Mantoan:

“Escolas para este século são inclusivas e exigem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente de aprendizagem escolar - são escolas que ensinam o que suas turmas planejam, decidem, em conjunto com o professor, o que vão estudar tendo como base os conteúdos curriculares.

Nas escolas inclusivas, o ensino ministrado é o mesmo para todos os alunos - o que difere do que é geralmente proposto para atender às especificidades dos estudantes que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas relativos a deficiências e a outras dificuldades de natureza relacional, motivacional, cultural. Nesse sentido, as escolas para todos contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta dos alunos que fogem do padrão idealizado de aprendiz bem sucedido e irreal: as limitações de objetivos educacionais para alunos com dificuldades de alcançar o pretendido; as adaptações de currículos; a facilitação das atividades para alguns aprendizes; os programas para reforçar as aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/séries escolares.” (MANTOAN, 2013, p. 108)

⁷⁵ A Declaração de Salamanca estruturou princípios, políticas e práticas na área da educação inclusiva e consolidou a necessidade de inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência e, em alguns casos, com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino, sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras e ao arcabouço legislativo pátrio e internacional sobre educação. A Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca.

Relacionando o Plano Educacional Individualizado (PEI) com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky, Teresa Cristina Rego esclarece:

“O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que ,”aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1984, p. 98).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas. Assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Esse conceito possibilita analisar ainda os limites desta competência, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer. Por exemplo: uma criança de 6 anos pode conseguir completar um esquema de Palavras Cruzadas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com algum parceiro. No entanto, uma criança de 2 anos não será capaz de realizar esta tarefa, mesmo com a assistência de alguém.” (REGO, 1995, p. 74-75)

Sob essa nuance, a importância do PEI adquire ainda maior relevância no aprendizado discente e, também, nas técnicas de ensino docentes.

A percepção da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), acompanhada pela adequação do tempo e da forma de transmissão do conteúdo, pode possibilitar maior eficácia no processo pedagógico de ensino. Assim, como o PEI pode direcionar de forma mais eficiente esse processo para cada estudante, também poderá orientar o docente sobre sua melhor forma de transmissão do tema.

Sob essa ótica, a análise dos Plano Educacionais pode (e deve), ao longo do tempo, orientar o docente sobre suas práticas e permitir que detecte quais estratégias melhor funcionaram a partir da descrição do aprendizado dos discentes que constará em detalhes nos seus respectivos planos educacionais.

Em casos específicos de estudantes com deficiência pode ser necessário a articulação com equipe multidisciplinar que amplifique a efetividade do PEI. Por exemplo, a análise multidisciplinar pode facilitar processos que se desenrolem melhor quando acompanhados e discutidos com terapeutas ocupacionais,

psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos, entre outros profissionais.

O Plano Educacional, se bem explorado, pode se desdobrar em inúmeros outros aspectos de posicionamento estratégico na relação entre ensino e aprendizado. Pode, por exemplo, possibilitar uma ação de ensino coletiva e colaborativa que potencialize o aprendizado, seja através de uma mediação por profissional de apoio escolar ou por meio do apoio e colaboração de colegas de turma na construção de um aprendizado dialético e coletivo.

Nesse ponto, é mister destacar que, no caso de estudantes com deficiência, a atenção à independência e autonomia deve merecer cuidado especial, de forma que o apoio (profissional de apoio ou colegas) não se transforme em elemento substitutivo do aprendizado do próprio aluno. Ou seja, o estudante deve realizar a tarefa e não ter a mesma realizada pelo apoio. A distância entre estímulo à independência / autonomia e dependência / assistencialismo é tênue e deve ser criteriosamente observada a fim de se evitar a segunda e estimular a primeira.

Tal observância é crucial até para que, entre observar, receber apoio e realizar de forma autônoma a atividade se materialize o ciclo desejado de transformação da ZDP para o nível de desenvolvimento real.

No Comentário Geral de nº 4, adotado em 26 de Agosto de 2016 sobre o monitoramento para efetivação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a importância do Plano Educacional Individualizado foi destacada pela Organização das Nações Unidas (ONU) estratégia crucial para educação inclusiva. Tal destaque tem como finalidade realçar a importância do mesmo.

Assim está disposto sobre as adaptações razoáveis, especificamente no que se refere ao item 2, alínea (e) da Convenção (Decreto nº 6.949/2009) que se relaciona ao PEI ⁷⁶:

“Para que o artigo 24º, nº 2, alínea (e), seja realizado, um apoio adequado, contínuo e personalizado deve ser prestado diretamente. O Comitê sublinha a necessidade de fornecer planos de educação individualizados que permitam identificar as adaptações razoáveis e o apoio específico exigido por cada estudante, incluindo o fornecimento de ajudas auxiliares de apoio, materiais de aprendizagem específicos em formatos alternativos / acessíveis, modos e meios de comunicação e tecnologia da informação. O suporte também pode consistir de um assistente de suporte de

⁷⁶ O Comentário Geral nº 4 está disponível para livre consulta, em seis idiomas oficiais, no site: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en. Acesso em 15 de abril de 2017 (não há versão em português).

aprendizagem qualificado, seja em uma base compartilhada ou individual, dependendo dos requisitos do aluno. A eficácia desses planos deve ser regularmente acompanhada e avaliada com o envolvimento direto do aluno interessado. A natureza da disposição deve ser determinada em colaboração com o aluno, juntamente, se for o caso, com os pais, cuidadores ou outros terceiros. O aluno deve ter acesso a mecanismos de recurso se o apoio não estiver disponível ou for inadequado”.

Ainda no Comentário Geral de nº 4 da ONU, assim está disposto sobre as adaptações razoáveis, especificamente no que se refere ao item 1, alínea (b):

“Para que o artigo 24, item nº 1, alínea (b) seja implementado, a educação deve ser direcionada para o desenvolvimento da personalidade, talento e criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades mentais, físicas e comunicacionais, ao máximo potencial . A educação de pessoas com deficiência enfoca com demasiada frequência uma abordagem de déficit, a sua deficiência real ou percebida e a limitação de oportunidades a suposições predefinidas e negativas do seu potencial. Os Estados Partes devem apoiar a criação de oportunidades para construir sobre os pontos fortes únicos e talentos de cada indivíduo com uma deficiência.”

5.3.1. Uma “boa largada” ou uma constante inevitável nas escolas do século 21? O PEI enquanto estratégia

A realidade cotidiana do trabalho de campo no presente estudo teimava em desembocar na mesma realidade: o currículo era o mesmo de outrora construído, mas adaptado caso a caso (individualmente), conforme a deficiência, via Plano Educacional Individualizado (PEI).

Ainda não se pode dizer como habitual (por vezes, sequer tentada, conhecida ou viabilizada) a prática de um processo pedagógico que se construa coletivamente de forma que docentes e discentes interajam com mais intensidade na coprodução de estratégias e conteúdos (mesmo que partindo de premissas como as bases curriculares oficiais).

Há, ainda, o predomínio de uma visão fortemente hierarquizada em que o professor, “detentor exclusivo de todo conhecimento”, impõe unilateralmente as estratégias e determina as melhores formas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Isso quando não é a Direção, ou até os Mantenedores da Escola, que assumem a tarefa, afastando ainda mais a teoria da vivência concreta de quem está em sala de aula.

Como regra, não há, ainda, boa aceitação para cultura de uma construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (“PPPs”) das escolas, em especial, no que se refere aos currículos e às estratégias de ensino e aprendizagem.

São “caixas-pretas” hermeticamente fechadas, abertas por “profissionais qualificados para tal” e devidamente lacradas antes de apresentadas (ou impostas) aos discentes e famílias.

Não se estabelecem associações de representantes das famílias ou mesmo dos discentes. A Direção ou, no máximo, a equipe docente da escola, como regra, possui única e hegemônica voz na construção de currículos e estratégias pedagógicas.

Esse afastamento tem dificultado sobremaneira a construção de uma escola que tenha um processo de ensino adequado para todos os seus discentes e que alcance a realidade cotidiana dos mesmos de forma natural sem a necessidade de individualizações em planos específicos ou mesmo que provoquem um “abandono a própria sorte” de discentes nos seus processos de aprendizagem.

Prevalece, ainda, a adaptação ou flexibilização dos currículos tradicionais para a realidade de cada estudante com deficiência e não a construção de um currículo amistoso e atrativo às múltiplas inteligências e tempo de aprendizado.

Em outras palavras, o processo pedagógico parece não ter compreendido as lições de Paulo Freire de que: *“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”* (FREIRE, 1987, p. 68)

5.3.2. Previsão jurídico-normativa e garantia ao PEI

O Plano Educacional Individualizado (PEI) possui amplo respaldo legal e diversos dispositivos garantidores. A Lei Federal nº 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão) possui um dispositivo límpido e de determinação inequívoca na garantia do PEI, trata-se do artigo 28, inciso VII combinado com o inciso V.

Essa determinação prevista na Lei Brasileira da Inclusão não se encontra solitária no ordenamento jurídico pátrio, ao contrário, desde Resoluções e Deliberações até a Constituição respaldam-na.

Sendo o PEI um instrumento correlato à qualidade e permanência em condições de igualdade do estudante com deficiência no ambiente escolar, assim garantem os artigos 206, I e VII; 214, III da Constituição e o artigo 3, I e IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional amplificam a garantia do Plano Educacional Individualizado ao responsabilizar os docentes com o zelo pela aprendizagem de seus discentes, conforme artigo 13, II, III e IV.

A garantia de permanência com qualidade e igualdade de condições é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 53.

Especificamente em relação ao Plano Educacional Individualizado, assim dispõe a Deliberação do Conselho de Educação do Estado do Rio de Janeiro nº 355/2016, assim prescreve, inclusive prevendo a possibilidade de articulação com equipe multidisciplinar:

Art. 15. Para a identificação das necessidades específicas dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado.

I. As famílias têm o direito a solicitar à escola o detalhamento do programa pedagógico adaptado e/ou o Plano Educacional Individualizado (PEI).

III. Nos casos em que houver necessidade de maior clareza quanto às características biopsicossociais e de aprendizagem do educando, visando garantir-lhe atendimento mais adequado a sua condição, poderão ser consultados profissionais de outras áreas.

5.4. Seguindo o PEI

O estudo sobre o processo educacional inclusivo, sob aspectos normativo-práticos, apresenta múltiplas linhas. No presente estudo, o foco se estabeleceu a partir das garantias previstas nos incisos do artigo 28 da Lei Brasileira da Inclusão (Lei Federal nº 13.146/2015).

Nesse sentido, foi necessário um enquadramento que, delimitado pelos fluxos escolares cotidianos do estudante com deficiência, pudesse sinalizar quais estratégias são aplicadas para observar o cumprimento de tais incisos.

Por esta razão, foram analisados os dispositivos legais que respaldam cada inciso, bem como realizados comentários da aplicação prática dos mesmos nos capítulos anteriores.

Para o presente capítulo restou reservada a análise de um instrumento que apareceu como ponto de partida mais usual no processo pedagógicos de ensino para estudante com deficiência: o Plano Educacional individualizado (PEI). E que, na realidade de preparo atual das escolas, parece ser uma largada ainda inevitável e necessária.

5.4.1. Diferentes modelos de PEI

O estudo nas escolas do município do Rio de Janeiro parecia se encaminhar para seguir estudantes, pessoas com deficiência. Na verdade, um ator-rede não humano despontou e “roubou” o foco de perseguição.

Antes de apontar o “perseguido”, se torna necessário realçar que o objeto do presente estudo é normativo-jurídico e não pedagógico-educacional. Apresentado de outra forma, com o objeto do presente estudo se pretende verificar como a norma prevista no mundo jurídico se enquadra no cotidiano escolar e não qual prática pedagógica é melhor para o ambiente educacional. Ou seja, não se pretende indicar qual seria o “melhor” PEI, mas apenas demonstrar o que o legislador quis garantir ao expressar no artigo 28, inciso VII da Lei Brasileira da Inclusão com o seguinte comando:

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

Nesse sentido, a perseguição recairá sobre o “planejamento de estudo de caso” e não sobre o estudante, embora, em muitos aspectos tal diferença se perca

tendo em vista que todos os PEI apresentados pertencem a um único estudante e somente a ele podem ser considerados adequados. Os demais devem ter seus respectivos planos individualizados construídos a partir de suas realidades e necessidades educacionais especiais particulares.

O plano educacional individualizado é uma ferramenta (não humana) que retrata estudantes em suas particularidades, talentos, inteligências e necessidades respectivas dentro do contexto sócio-familiar dos mesmos. E o presente estudo pretende exemplificar dando maior concretude às determinações legais.

Nesse sentido, no Anexo estão alguns modelos de Plano Educacional Individualizado. A exposição se inicia pelos Planos aplicados nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, seguidos por Planos de um município contíguo ao carioca, localizado na Baixada Fluminense.

No município do Rio de Janeiro, os Planos Educacionais Individualizados abaixo selecionados foram monitorados pelo Instituto Helena Antipoff (IHA) e pertencem a estudantes com deficiência auditiva, física e intelectual matriculados nas creches ou na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de produção do presente trabalho, um fato se destacou: a crise em que o atual modelo de ensino e aprendizagem se situa. Embora, o estudo tenha como foco o processo de inclusão em educação dos estudantes com deficiência, foi amplamente perceptível que os atuais métodos de transmissão de conteúdos e os currículos em si estão defasados e não atendem às necessidades de nossa sociedade globalizada.

Apenas a título de exemplo, o “smartphone”, por vezes, ainda é visto como “inimigo” do professor em sala de aula e não como potencial e (altamente) atrativo aliado do processo de ensino e melhor aprendizagem. Em última instância, as tecnologias assistivas ainda são mal compreendidas. Talvez projetores de imagem e outros recursos já tenham conseguido superar algumas barreiras, mas computadores, “smartphones” e outros recursos tecnológicos ainda as enfrentam, por vezes numa oposição sem maiores justificativas, mas apenas baseadas na “eterna forma de sucesso que até aqui se aplicou”.

Assim como os recursos tecnológicos enfrentam múltiplas dificuldades mesmo “bancados” (legitimados) que são pela força “da tecnologia” (que “promete um mundo melhor e nessa esteira as soluções para quase tudo”), o que dizer das novas técnicas de ensino e aprendizagem?

Como se encontram as adaptações, flexibilizações e inovações pedagógicas ou sociais? São mudanças curriculares, flexibilizações de avaliações e trabalhos, realização de avaliações em conjunto e parceria, reorganização sensorial de ambientes e propostas de ensino, presença de dois professores no processo diário de salas de aulas (bidocência), aprendizado complementar / suplementar no contraturno, articulação de alunos em seus processos de aprendizado, articulação de professores regentes e especialistas sobre os planos de ensino e currículo, articulação entre famílias e escolas, substituição de métodos abstratos por concretos no ensino e tantas outras técnicas, recursos e relações conexas ao ensino e aprendizagem ou mesmo ao ambiente escolar de forma ampla.

Nesse sentido, o presente estudo, ao aplicar técnicas como a isonomia entre atores humanos e não humanos possibilitou a percepção da importância dos fluxos entre todos os atores e do papel de relevância sobre cada um deles.

Equiparar a importância do plano educacional individualizado (PEI) à do próprio estudante pode soar como revolucionário, mas nada mais é do que reconhecer que, muitas vezes, sem o PEI o estudante simplesmente não avança. Ou seja, recursos não humanos são parte do híbrido que se forma na sala de aula. Alguns estudantes apenas aprendem quando projetadas as imagens no “data show” ou passados os vídeos explicativos com imagens que possibilitam visualizar as três dimensões do processo matemático ou mesmo geográfico.

É preciso admitir que o estudante não é o mesmo de sempre. A estudante é composta por sua funcionalidade cognitiva e até motora, mas pode ser um híbrido de técnicas que possibilitem potencializar as duas citadas, por exemplo, uma cadeira de rodas que potencialize a funcionalidade motora ou a tábua de comunicação e o “smart phone” que potencializam sua capacidade cognitiva.

O problema é que o tema permeando todo o estudo é marcado pela grande controvérsia que envolve o ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Conforme esclarecido acima, a primeira percepção é de que, na verdade, a controvérsia citada é apenas a materialização de uma séria crise nas relações de ensino e aprendizagem de todos os alunos e alunas.

Isso porque a abordagem educacional baseada em técnicas inclusivas, sem ignorar possíveis prioridades e necessidades educacionais especiais mais específicas de estudantes com deficiência, deve ser aplicada e buscada para todo corpo discente. Em outras palavras, o processo de inclusão em educação está demonstrando os sérios e estruturais problemas que os métodos hegemônicos de ensino e aprendizagem possuem e mais: demonstrando cabalmente que o modelo está falido. Inábil e incapaz de manter a atratividade do aluno, assim como formar a estudante com as informações mais úteis ao seu futuro. Como um estudante permanece por 15 anos num sistema de formação e não sai preparado para lidar com as questões cotidianas mais relevantes em temas como impostos, sexualidade, profissões e tantos outros.

A fundamentação normativa que garante a educação dos estudantes com deficiência tem caminhado no sentido de garantir uma formação cidadã que pensa na devida preparação para o mercado de trabalho e a independência da pessoa (com deficiência). Mas, isso não deve ser garantido para todos?

Há uma clara necessidade de refuncionalização dos métodos de ensino e aprendizagem, bem como das relações institucionais intra escolares. Há um grande desânimo e claras frustrações de parte a parte. Direções, discentes, docentes e famílias possuem incontáveis críticas e poucas satisfações.

É nessa refuncionalização que a educação inclusiva se encaixa com perfeição. Um caminho de esperança se descortina nos princípios inclusivos. O discente passa a ser o foco inequívoco no processo pedagógico e não o tempo e o conteúdo, como atualmente se constitui a ditadura do aprendizado em “tempo *versus* conteúdo”. O docente passa a ter recursos e dinâmicas que ampliam de forma expressiva sua capacidade de transmissão de conteúdo e atração de atenções, por exemplo, inclui como aliados (e não como concorrente) os dispositivos tecnológicos mais atuais. Isso produz maior felicidade pessoal e profissional. A família passa a ser envolvida mais ativamente no processo pedagógico dos discentes, em especial, no contra turno, mas, também, nas expectativas e formas de ensino. Nesse cenário, os gestores certamente, embora possam ter mais trabalho no momento inicial de refuncionalização e conseqüente transição, certamente, gozaram de significativo retorno posterior.

A análise normativa, ao ser combinada com a vivência escolar cotidiana, deixa evidente que não será a norma, sozinha, que viabilizará a educação inclusiva e de melhor qualidade, mas somente a transformação cultural possibilitará de fato a eficácia da norma. O papel da norma tem sido direcionar as políticas e possibilitar a transição de modelos através da flexibilização de currículos, avaliações, materiais, técnicas de ensino e aprendizagem entre diversas outras frentes.

No horizonte emerge uma esperança de que a norma, ao ser compreendida em sua finalidade ao longo do tempo, possa ser um ator na rede que possibilitará a vital (e inevitável) refuncionalização pela qual o sistema de ensino tem de passar. A norma nada altera sozinha, mas sua fundamentação, se coerente e compatível com os aparentes anseios sociais, diante da falência do modelo de

educação atual, pode contribuir no fortalecimento da rede para debate e estabilização das controvérsias.

Mas, é inegável que a norma tem possibilitado a inclusão de flexibilizações e adaptações curriculares no cotidiano pedagógico escolar. O Plano de estudo individualizado impõe o conhecimento que nunca deveria ter sido perdido sobre a estudante, o aluno. A flexibilização de currículos e avaliações acaba por concentrar energias naquilo que realmente apresenta relevância na vida cotidiana discente e, sobretudo, em sua vida futura na sociedade.

Assim, ao analisar a controvérsia no STF, o presente trabalho possibilitou conhecer as argumentações contrárias ao processo de educação em inclusão e restou inequívoco que a maior preocupação dos que se opõem é financeira e não pedagógica. Nesse sentido, devem ter a atenção devida e direcionada para tal processo. Decerto o viés pedagógico não deve ignorar custos e viabilidades, mas não pode se curvar e submeter aos valores meramente patrimonialistas. Será necessário construir o “meio termo”, o caminho de concertação e diálogo. E o mais importante: com o corpo discente no centro da decisão.

O estudo apontou para o PEI como uma boa largada porque o ambiente escolar majoritário ainda não é mais próximo de um modelo de ensino e aprendizagem em que não há necessidade de atuações específicas, mas, ao contrário, todas as técnicas sejam coletivas e atinjam a todos. De fato, uma educação para todos, independente de suas defasagens ou potenciais.

Por fim e sinteticamente, a presente pesquisa poderia se estender para reflexão de institutos jurídicos sobre a educação de estudantes com deficiência, em especial, no que tange a todos os estudantes.

As normativas jurídicas que, ora se aplicam sobretudo aos estudantes com deficiência, podem e devem ser pensadas para todo corpo discente, por exemplo, planos educacionais individualizados, reforço de conteúdo no contra turno, salas que maximizem o aprendizado, métodos de ensino mais concretos e menos abstratos, avaliações mais adequadas aos discentes e sua vida, bem como currículos mais enxutos e que priorizem o que mais é relevante no dia a dia dos discentes podem, facilmente, ser estendidos para todos os estudantes, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, LUIZ ALBERTO DAVID; JÚNIOR, VIDAL SERRANO NUNES. **Curso de direito constitucional**. 18ª edição, revista e atualizada até a EC 76 de 28 de novembro de 2013. São Paulo. Editora Verbatim, 2014.
- BARROSO, LUÍS ROBERTO. **O novo direito constitucional brasileiro: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no brasil**. 2a reimpressão. Belo Horizonte. Fórum, 2013.
- BAZZO, WALTER A. (ed.); LINSINGEN, IRLAN V. (ed.); PEREIRA, LUIZ TEIXEIRA DO VALE (ed.); PALACIOS, EDUARDO MARINO GARCIA; GALBARTE, JUAN CARLOS GONZÁLEZ; CEREZO, JOSÉ ANTONIO LÓPEZ; LUJÁN, JOSÉ LUIZ; GORDILLO, MARIANO MARTIN; OSORIO, CARLOS; VALDÉS, CECÍLIA. **Introdução aos estudos CTS (ciência, tecnologia e sociedade)**. Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). 2003.
- BEZERRA, REBECCA MONTE NUNES. **Comentários ao artigo 9º: acessibilidade. Novos comentários à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos – SDH. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. Brasília, 2014.
- BORGES, JOSÉ ANTONIO DOS SANTOS. **Do Braille ao dosvox – diferenças nas vidas dos cegos brasileiros**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Sistemas da Computação, COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: http://intervox.nce.ufri.br/dosvox/textos/tese_antonio_borges.pdf . Acesso em 04 de Setembro de 2016.
- CAMPBELL, FIONA KUMARI. **Contours of ableism – the production of disability and abledness**. Pg. 05. Palgrave Macmillan, Great Britain. 2009.
- CORDEIRO, ROSELI DE MIRA. **Projeto Roma: uma alternativa para potencializar a aprendizagem de crianças com síndrome de down**. Dissertação para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá (Unifap). Orientadora: Prof.ª Dra. Marinalva Silva Oliveira. Macapá, 2014.

- DIAS, JOELSON (Org.); FERREIRA, LAÍSSA DA COSTA (Org.); GUGEL, MARIA APARECIDA (Org.); FILHO, WALDIR MACIEIRA DA COSTA (Org.). **Novos comentários à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos – SDH. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. Brasília, 2014.

- FINO, CARLOS NOGUEIRA. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zdp): três implicações pedagógicas.** In Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pg. 273-291.

- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

- GLAT, ROSANA; VIANNA, MÁRCIA MARIN; REDIG, ANNIE GOMES. **Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.** Ciências Humanas e Sociais em Revista, EDUR, v. 34, n.12, p. 79-100. Rio de Janeiro, 2012.

- HACKETT, EDWARD J.; AMSTERDAMSKA, OLGA; LYNCH, MICHAEL; WAJCMAN, JUDY. **The handbook of science and technology studies.** Pg. 1-12. Third Edition. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England. 2008.

- HARAWAY, DONNA; KUNZRU, HARI; TADEU, TOMAZ (Org.). **Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano.** 2ª edição. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2009.

- HARAWAY, DONNA. **Manifesto ciborgue – ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século xx.** In: ANTROPOLOGIA DO CIBORGUE – AS VERTIGENS DO PÓS-HUMANO. Pg. 33-118. 2ª edição. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2009.

- KUNZRU, HARI. **“Você é um ciborgue”- um encontro com Donna Haraway.** In ANTROPOLOGIA DO CIBORGUE – AS VERTIGENS DO PÓS-HUMANO. Pg. 17-32. 2ª edição. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2009.

- JÚNIOR, MÁRIO CLÉBER MARTINS LANNA. **O movimento das pessoas com deficiência e a assembleia nacional constituinte.** Etapa, n. 8, p. 5, dez. 16/jan. 1987. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/assembleia-historia-pcd>. Acesso em 04 de maio de 2017.

- JÚNIOR, MÁRIO CLÉBER MARTINS LANNA. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Secretária de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2010.
- LATOUR, BRUNO. **A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru, São Paulo. EDUSC, 2001.
- LATOUR, BRUNO. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Revisão de tradução Jesus de Paula Assis. Pg. 14-17. São Paulo. Editora UNESP, 2000.
- LATOUR, BRUNO. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Tradução de Carlos Aurélio Mota de Souza (tradução de Politiques de la nature: comment faire entrer les sciences en démocratie, 1999). Pg. 107-162. Bauru, SP. EDUSC, 2004.
- LAW, JOHN. **Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity**. Systems Practice, 5. 1992, pg. 379-93 in heterogeneities.net, em 25 de Setembro de 2011. Disponível em: <http://www.heterogeneities.net/publications/Law1992NotesOnTheTheoryOfTheActor-Network.pdf> . Acesso em 16 de Agosto de 2016.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. **“raça e história”**. In: LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. ANTROPOLOGIA ESTRUTURAL II. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. 1976.
- LIMA, RAFAEL PONTES. **O uso do software educacional como mediador instrumental na aprendizagem de crianças com síndrome de down**. Dissertação para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá (Unifap). Orientadora: Prof.^a Dra. Marinalva Silva Oliveira. Macapá, 2009.
- LOPES, LAÍS VANESSA CARVALHO DE FIGUEIRÊDO. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e a acessibilidade**. Dissertação para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Cristina Piovesan. São Paulo, 2009.

- MADRUGA, SIDNEY. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo. Saraiva, 2013.
- MADUREIRA, ISABEL; NUNES, CLARISSE. **Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Investigações Práticas, vol. 5, nº 2. Ste. 2015, Lisboa. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008. Acesso em 07 de maio de 2017.
- MANICA, LONI ELISETTE; CALIMAN, GERALDO. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília. Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Liber Livro, 2015.
- MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR (Org.). **Para uma escola do século xxi**. Unicamp/BCCL Campinas - São Paulo, 2013.
- MARQUES, IVAN DA COSTA. **Labordireitórios**. PG. 189-214. In: CAMPOS, CRISTINA; DIAS, RAFAEL BRITO; MARINHO, MARIA GABRIELA S. M. C.; MONTEIRO, MARKO; SILVEIRA, SERGIO AMADEU DA; ABORDAGENS EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE. Editora UFABC, 2015.
- MELERO, MIGUEL LÓPEZ. **El proyecto roma: una experiencia de educación en valores**. Málaga, Espanha. Ediciones Aljibe, 2003.
- MELERO, MIGUEL LÓPEZ. **Escolas inclusivas: o projeto Roma**. In Ponto de Vista, nº 8, p. 19-30. Florianópolis, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo escolar da educação básica 2016. Notas estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, Fevereiro de 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC / SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasil, 2015.

- MORAES, MARCIA. **A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas.** Introdução. In Revista Ator Rede. Edição Especial. Ano 1, Volume 1. 2013. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/ojs/index.php/TAR/article/view/18> . Acesso em 18 de Agosto de 2016.
- MORAES, MARCIA. **Pesquisarcom: política ontológica e deficiência visual.** In Moraes, M. E Kastrup, V. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro. Nau Editora, 2010.
- MORAES, GUILHERME PEÑA DE. **Curso de direito constitucional.** 5ª Edição. São Paulo. Atlas, 2013.
- OLIVEIRA, MARINALVA SILVA; SILVA, MARIA DO CARMO LOBATO. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: uma análise a luz da teoria sócio-histórica.** In PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, n. 3, p. 93-108, dezembro. Macapá, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Da exclusão à igualdade. Reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência.** MANUAL PARA PARLAMENTARES – CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E RESPECTIVO PROTOCOLO OPCIONAL. Gabinete do Alto Comissariado para Direitos Humanos, União Inter-Parlamentar. Edição Portuguesa, tradução Ad-Verbum, Lda. Instituto Nacional para Reabilitação. Lisboa, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Livro de recursos da OMS sobre saúde mental, direitos humanos e legislação – cuidar, sim – excluir, não.** Equipe de Política de Saúde Mental e Desenvolvimento de Serviços: Dra. Michelle Funk, Natalie Drew e Benedetto Saraceno do Departamento de Saúde Mental e Dependência de Substâncias, OMS, 2005. Disponível em: <http://www.ruig-gian.org/ressources/chastonay-WHOresourcebook-por.pdf> . Acesso em 03 de Março de 2017.
- PAIVA, EDUARDO NAZARETH. **A FNM e a indústria automotiva no Brasil: uma análise antitética do ponto de vista da teoria ator-rede.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Sistemas da Computação, COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjCo6TT1IfPAhUMkZAKHfghC8cQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fconvergencia.uaemex.mx%2Farticle%2Fdownload%2F1555%2F1185&usq=AFQjCNFFMp1sHY>

[U8L2vCJutdS_ysc1LZfQ&bvm=bv.132479545,d.Y2I](http://www.redalyc.org/pdf/105/10503512.pdf). Acesso em 11 de Setembro de 2016.

- PAIVA, EDUARDO NAZARETH. **A FNM e a indústria automotiva no Brasil: uma história de actantes do ponto de vista da teoria ator-rede**. In: VI Congresso de Historia de las Ciencias y la Tecnología da SLHCT. Buenos Aires. 2004b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503512.pdf>. Acesso em 11 de Setembro de 2016.

- PLETSCH, MÁRCIA DENISE; Vliese, Érica Costa. **Plano educacional individualizado e currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Cap-UERJ, 21 a 24 de Outubro de 2014.

- POKER, ROSIMAR BORTOLINI; MARTINS, SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA; OLIVEIRA, ANNA AUGUSTO SAMPAIO DE; MILANEZ, SIMONE GHEDINI COSTA; GIROTO, CLAUDIA REGINA MOSCA. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Cultura Acadêmica. Oficina Universitária. São Paulo, Marília, 2013.

- REGO, TERESA CRISTINA. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis – Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1995.

- ROSSEAU, JEAN-JACQUES. **Do contrato social**. Tradução de Rolando Rique da Silva. [livro eletrônico]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>. Acesso em 01.10.2016.

- SACKS, OLIVER. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. Tradução Bernardo Carvalho. 6ª reimpressão. Companhia das Letras. São Paulo, 2006.

SANTOS, DANIELE MARTINS. **Direito e ciência em ação: uma audiência pública no Supremo Tribunal Federal**. Dissertação para obtenção do título de Mestre, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Prof.º Ivan da Costa Marques. Rio de Janeiro, 2015.

- SANTOS, MARTINHA CLARETE DUTRA DOS. **Comentários ao artigo 24º: educação. Novos comentários à convenção sobre os direitos das pessoas com**

deficiência. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos – SDH. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. Brasília, 2014.

- SANTOS, MÔNICA PEREIRA DOS. **Educação inclusiva: redefinindo a educação especial.** Ponto de Vista, n. 3/4, p. 103-118. Florianópolis, 2002.

- SAREWITZ, DANIEL. **Frontiers of illusion: science, technology, and the politics of progress.** Temple University Press. Philadelphia, 1996.

- SISMONDO, SERGIO. **Science and technology studies and an engaged program.** Pg. 13-32 In THE HANDBOOK OF SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES. Third Edition. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England. 2008.

- SISMONDO, SERGIO. **An introduction to science and technology studies.** Second Edition. Wiley-Blackwell Publishing Ltd. Graphicraft Limited, Hong Kong. Printed in Singapore, 2010.

- VALENTE, CRISTINA DE MELO (Org.); ARAÚJO, JOSÉ FÁBIO MARINHO DE. **Ator-rede e além no Brasil... As teorias que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá?** [livro eletrônico]. Campina Grande. EDUEPB, 2014.

- VALLE, JAN W; CONNOR, DAVID J. **Ressignificando a deficiência – da abordagem social às práticas inclusivas na escola.** Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Revisão Técnica de Enicéia Gonçalves Mendes e Maria Amélia Almeida. Porto Alegre. AMGH Editora Ltda, 2014.

- VENTURINI, TOMMASO. **Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory.** Public Understanding of Science 19 (3) (2010), pg. 258-273. Sage Journals. Disponível em: <http://pus.sagepub.com/content/early/2009/05/29/0963662509102694> . Acesso em 17 de Agosto de 2016.

- VIANNA, MÁRCIA MARIN; PLETSCH, MÁRCIA DENISE; MASCARO, CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em

Educação Especial de 08 a 10 de novembro de 2011, pg. 3150-3158. Londrina, 2011.

- VIGOTSKI, LEV SEMINOVICH. **Manuscritos de 1929**. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, Nº 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Feritas; revisão técnica: Angel Pino. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho. 2000. In Oliveira, Marinalva Silva; Silva, Maria do Carmo Lobato. Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: uma análise a luz da teoria sócio-histórica. In pracs: revista de humanidades do curso de ciências sociais da unifap, n. 3, p. 93-108, dezembro. Macapá, 2010.

- VYGOTSKY, LEV SEMIÓNOVIC. **Mind the society – the development of higher psychological processes**. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978.

- VYGOTSKI, LEV SEMIÓNOVIC. **Obras escogidas, v, fundamentos de defectología**. Edição em Espanhol. Tradução para o espanhol de Julio Guillermo Blank. Revisão e Adaptação de Napoleón Jesus Vidarte Vargas e Irina Fllanova. Madrid, Espanha. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. Visor Dis., S.A., 1997. Impreso em España.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - A TRAJETÓRIA DO AUTOR E AS MOTIVAÇÕES PARA DISSERTAÇÃO

O nascimento de um filho com alguma diversidade funcional (deficiência) já produz efeitos intensos e indelévels. Imagine de dois? Seus únicos filhos.

Nosso primogênito, Gabriel, nasceu com síndrome de down, uma deficiência intelectual que soubemos somente dois dias após o parto (os exames pré natais, ou seja, as ultrassonografias capazes de apontar algum indicativo de alteração genética no feto, como a translucência nucal e a ultrassom morfológica do pequeno, não apresentaram patamares que pudessem indicar a presença da síndrome). Já Tiago, nosso segundo filho, nasceu com surdez bilateral severa/profunda, portanto, uma deficiência auditiva. Ambas deficiências possuem razões genéticas, sendo a do Gabriel um acaso; uma alteração na reprodução celular e a do Tiago, herdada recessivamente de nós, pais. Logo, pode-se afirmar que as deficiências dos dois filhos não possuem conexões diretas causais entre si. Isto é, minha esposa Roberta e eu vivemos por duas vezes a experiência de sermos aqueles “casos que não acontecem” em termos de estatísticas sociais.

A notícia do primeiro nascimento despertou uma necessidade premente de informações e o conhecimento do cenário das pessoas com deficiência em nosso país, culminando no desdobramento de um projeto de vida: atuar, enquanto sociedade civil, na luta pela efetividade dos direitos.

Já o segundo nascimento e a descoberta posterior da surdez bilateral severa/profunda foi o fator que consolidou de vez a motivação e a necessidade de luta (Tiago já tinha 9 meses quando diagnosticaram a surdez bilateral, pois o exame de otoemissões acústicas, realizado ainda na maternidade, o popular “Teste da Orelhinha”, não tinha apontado qualquer alteração na audição. A partir dos 5 meses, iniciamos um verdadeiro périplo em busca de um diagnóstico que explicasse a atitude não responsiva de Tiago diante dos sons e procuramos auxílio médico, no entanto, após três profissionais distintos da área nos indicarem que o sistema auditivo dele estava funcionando perfeitamente, havendo apenas resfriados que teriam congestionado o canal auditivo ou mesmo uma possível lentidão no amadurecimento do sistema nervoso central que justificavam a resposta “demorada” aos sons, finalmente conseguimos descobrir a deficiência auditiva de nosso filho, com testes auditivos mais profundos, realizados com fonoaudióloga especializada).

Sendo assim, diante do nascimento de dois filhos com deficiência, a sociedade civil engajada foi descortinada na vida de minha família e, por isso, a temática do presente estudo e a persistência na trajetória para finalizar o mestrado e obter o título de Mestre pela UFRJ.

Um dos fatores de maior dificuldade ao longo da construção desta dissertação foi a descoberta da surdez bilateral do Tiago. Tomei conhecimento desta outra deficiência, de nosso segundo filho, ao longo da elaboração desta dissertação e revelo que não foi fácil conciliar todas as tarefas necessárias à construção de um trabalho acadêmico, pois, neste mesmo período, Tiago foi submetido à uma cirurgia de implante coclear bilateral, o que significa um procedimento cirúrgico o qual se baseia em levar à cóclea (estrutura do ouvido interno) eletrodos capazes de realizar o papel das células ciliadas do ouvido, resumidamente, de levar o som. Nada fácil, mas, ao mesmo tempo, fortalecedor de objetivos e focos.

Ao estudar o cenário relativo às normas brasileiras sobre os direitos da pessoa com deficiência, passei a reparar a robustez destas, bem como o quão garantistas e como são tidas como referências em boa parte do mundo. Incorporamos a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo com *status* de Emenda Constitucional¹ e o STF já a utilizou a como parâmetro de controle de constitucionalidade², confirmando, na mais alta corte do país, tal *status*.

Por outro lado, um fator de motivação constante para o presente estudo e sua (longa) trajetória foi perceber a desobediência aos mesmos dispositivos garantidores acima citados. A efetividade (no plano de seu real cumprimento) e eficiência (no plano de atingimento de suas finalidades) cotidianas dessas normas são questionadas, assim como, também é questionada a melhor forma de atuação do Poder Público que se revela num desafio em constante construção.

¹ A Convenção e o Protocolo adquiriram *status* de Emenda Constitucional com a aprovação do Decreto Legislativo nº 186/2008 na forma do artigo 5º, § 3º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O Decreto Executivo nº 6.949/2009 promulgou a Convenção e seu Protocolo facultativo submetendo o Brasil ao Comitê Internacional sobre os Direitos da pessoa com Deficiência.

² A utilização da Convenção como parâmetro de controle ocorreu no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357. Nas brilhantes fundamentações do Ministro Relator Edison Fachin “*Posta a questão nestes termos, foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dotada do propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela sua inerente dignidade (art. 1º). A edição do decreto seguiu o procedimento previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição da República, o que lhe confere status equivalente ao de emenda constitucional, reforçando o compromisso internacional da República com a defesa dos direitos humanos e compondo o bloco de constitucionalidade que funda o ordenamento jurídico pátrio.*” (no original sem grifo)

Neste cenário há um grave risco, pois a possível reduzida eficácia da Convenção produz o fortalecimento de argumentos que consideram o Bloco de Constitucionalidade inoperante em sua aplicabilidade e eficiência. E esse risco é uma motivação enorme.

Inclusive, *data maxima venia*, mesmo diante de possíveis inegáveis situações de ineficácia e ineficiência, se o Bloco de Constitucionalidade³ garante e as reivindicações são justas, devemos nos mobilizar para efetivar tais dispositivos. Neste sentido, as associações e coletivos da sociedade civil significam excelente escolha e caminho de ação na luta por direitos.

Neste contexto, a sociedade civil pode exercer significativa pressão sobre as Políticas Públicas, contribuindo para uma articulação organizada e bem direcionada na cobrança dos direitos existentes e, conseqüentemente, proporcionando efeitos concretos sobre a vida das pessoas com deficiência e outros segmentos civis associados e em luta.

Desta maneira, releva-se a capacidade dos segmentos civis de se auto-organizarem em prol de um agir com objetivo de buscar a efetividade das normas constitucionais na vida cotidiana das pessoas, seja de forma autônoma e exclusivamente associativa ou em parceria com o Poder Constituído. Sobre este ponto, necessário relevar que um caminho produtivo tem se apresentado através de articulações com o Poder Público, sobretudo em relação à possibilidade de concretização dos direitos na prática através de políticas públicas e pelo poder do Estado. Particularmente no que tange à capacidade da sociedade civil gerar debates diretos com órgãos públicos, merece destaque a possibilidade de, ao discutir e reivindicar, tensionar com o Estado para exigir o cumprimento da legislação vigente, permitindo a efetividade e eficiência das políticas públicas voltadas para um segmento específico.

Portanto, creio que a maior motivação para seguir no Mestrado, além da compreensão que dificuldades são constantes na trajetória de qualquer jornada de vida, foi construir uma visão qualificada e capaz de possibilitar participação nos debates sobre as normas e suas respectivas potencialidades ou falhas.

³ Para maiores informações sobre Bloco de Constitucionalidade, vide o Informativo nº 258 do Supremo Tribunal Federal (STF), com especial destaque para o trecho relacionado à ADIn 595-ES (em suas transcrições ao final do informativo), disponível em: [http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo258.htm#ADIn:%20Bloco%20de%20Constitucionalidade%20\(Transcriçõe%20s\)](http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo258.htm#ADIn:%20Bloco%20de%20Constitucionalidade%20(Transcriçõe%20s)). Acesso em 20 de setembro de 2017.

APÊNDICE 2 - CTS E A ABORDAGEM TEORIA ATOR-REDE

1.1. Ciência, Tecnologia e Sociedade

A tecnociência é percebida sob múltiplas análises. Podendo passar de uma concepção triunfalista até, outra, catastrófica. Por exemplo, a tecnociência pode ser apontada como a responsável tanto pela “melhoria na qualidade de vida e progresso” como pelo “esgotamento dos recursos naturais e pela desigualdade”.

Histórica e hodiernamente, sobretudo no discurso dos atores hegemônicos que se tornam pontos de passagem obrigatórios em algumas redes sociotécnicas, a tecnociência é percebida como sinônimo de desenvolvimento inequívoco, ou seja, como certeza de “desenvolvimento e progresso”. Mas, essa construção da imagem triunfalista e de superioridade da ciência foi se moldando ao longo do tempo e, também, sofrendo metamorfoses e críticas.

Sergio Sismondo explica que, nessa percepção da ciência, “*A ciência é uma atividade formal que cria e acumula conhecimentos confrontando diretamente o mundo natural. Isto é, a ciência progride em função do seu método sistemático*” (SISMONDO, 2010, p. 01).

A forma tradicional de se enxergar a ciência e a tecnologia “*é uma concepção essencialista e triunfalista, que pode resumir-se em uma simples equação, o chamado “modelo linear de desenvolvimento”: + ciência = + tecnologia = + riqueza = + bem estar social*” (BAZZO, 2003, p. 120). Sob essa ótica, o distanciamento e a não interferência da sociedade na ciência ganham força, pois a ciência contribuiria para o bem-estar social apenas com base e em busca da verdade, sem a influência de valores sociais. A ciência também passa a incorporar e se sobrepôr à natureza numa relação de subordinação em que a natureza serve à ciência. “*Ciência e tecnologia são apresentadas como formas autônomas da cultura, como atividades valorativamente neutras, como uma aliança heroica de conquista cognitiva e material da natureza*” (BAZZO, 2003, p. 121).

Essa visão da ciência e da tecnologia, nas lições de Bazzo:

“tem lugar imediatamente depois da Segunda Guerra Mundial. Era uma época de intenso otimismo acerca das possibilidades da ciência-tecnologia, por isso a necessidade de apoio incondicional. São expressões dessa

época os primeiros computadores eletrônicos (ENIAC, 1946); os primeiros transplantes de órgãos (rins, 1950); os primeiros usos da energia nuclear para o transporte (USS Nautilus, 1954); ou a invenção da pílula anticoncepcional (1955). A elaboração doutrinal deste manifesto da autonomia para ciência com respeito à sociedade se deve originalmente a Vannevar Bush, um influente cientista norte-americano que foi diretor da Office Scientific Research and Development (Agência para Pesquisa Científica e o Desenvolvimento, EUA) durante a Segunda Guerra Mundial, e teve um papel de protagonista na colocação em marcha do Projeto Manhattan para construção das primeiras bombas atômicas. O relatório de Vannevar Bush intitulado Science: The endless frontier (Ciência: A fronteira inalcançável) traça as linhas mestras da futura política tecnológica norte-americana, reforçando o modelo linear de desenvolvimento: o bem-estar nacional depende do financiamento da ciência básica e do desenvolvimento sem a interferência da tecnologia, assim como da necessidade de manter a autonomia da ciência para que o modelo funcione. O crescimento econômico e o progresso social viriam por consequência” (BAZZO, 2003, p. 121-122).

O entendimento de Vannevar não se restringiu às políticas estadunidenses, mas atingiu outros países:

“No rastro da história é preciso mencionar que o exemplo dos Estados Unidos será seguido pelo resto dos países industrializados ocidentais durante a Guerra Fria, que se envolveram ativamente no financiamento da ciência para produção de armamentos para as Guerras da Coreia e do Vietnã. Por exemplo, em 1954, é criado na Suíça o Centro Europeu de Investigação Nuclear (CERN, Centre Européen de la Recherche Nucleaire), como resposta europeia à corrida internacional na pesquisa nuclear” (BAZZO, 2003, p. 122).

Por outro lado, em paralelo à visão triunfal e altamente otimista da ciência e do modelo linear de desenvolvimento, foram surgindo questionamentos sobre os resultados entregues. A ciência e a tecnologia começam a ser questionadas por não entregar, em sua plenitude, o que foi prometido: o bem-estar social.

No ano de 1996, em *“Frontiers of Illusion: Science, Technology and the Politics of Progress”*, Daniel Sarewitz criticou diversos mitos por ele identificados no sistema P&D (Pesquisa e Desenvolvimento). Em especial, desenvolveu cinco capítulos (02º ao 06º) em que os títulos se iniciam por “O mito...” (*“The Myth of...”*). Neles, o autor discorreu sobre mitos do benefício infinito, da pesquisa irrestrita, da autoridade científica, bem como da temática ligada à “prestação de contas” (ou não) e da “fronteira sem fim” (ou inalcançável) da tecnociência. Na abordagem, o autor sugeriu a desconstrução do mito de que há um benefício infinito em que mais ciência e mais tecnologia inexoravelmente resultam em mais benefícios sociais, assim como

o autor criticou o mito da autoridade em que a pesquisa científica proporcionaria uma base objetiva para resolver disputas políticas e, também, criticou o mito da “fronteira sem fim” em que um novo conhecimento científico gerado na fronteira da ciência é autônomo com respeito às suas consequências práticas na natureza e na sociedade (SAREWITZ, 1996).

Nesse sentido, embora seja marcante a obra datada de 1996, a crítica direcionada à tecnociência se construiu ao longo das décadas finais do século XX:

“especialmente desde os finais da década de 50. Vestígios de resíduos contaminante, acidentes nucleares em reatores civis de transportes militares, envenenamentos farmacêuticos, derramamentos de petróleo, etc. Tudo isso nos ajuda a confirmar a necessidade de revisar a política científico-tecnológica do laissez-faire e do cheque em branco e, com ela, a concepção mesma da ciência-tecnologia e sua relação com a sociedade. É um sentimento social e político de alerta, de correção do otimismo do pós-guerra, que culmina no simbólico ano de 1968, com o auge do movimento contra-cultural e de revoltas contra a Guerra do Vietnã” (BAZZO, 2003, p. 123).

As manifestações, que atingiram ambientes acadêmicos e universitários com seus questionamentos, provocaram sensíveis mudanças na relação da ciência e da tecnologia com a sociedade:

“Os anos 60 e 70 do século 20 demarcam um momento de revisão e correção do modelo linear como base para o delineamento da política científico-tecnológica. A velha política do laissez-faire proposta para ciência começa a se transformar em uma nova política mais intervencionista, onde os poderes públicos desenvolvem e aplicam uma série de instrumentos técnicos, administrativos e legislativos para encaminhar o desenvolvimento científico e tecnológico e supervisionar seus efeitos sobre a natureza e a sociedade” (BAZZO, 2003, p. 123).

Nessa toada, pode-se perceber certa “Síndrome de Frankenstein”⁴ em esferas sociais, políticas e acadêmicas da época. O final dos anos 60 e início dos anos 70 são estimulantes para um estudo social da ciência e da tecnologia.

Décadas, sobremaneira excitantes, que o alcance acadêmico dos questionamentos ao modelo linear de desenvolvimento poderia ser percebido,

⁴ “A ‘Síndrome de Frankenstein’ faz referência ao temor de que as mesmas forças utilizadas para controlar a natureza se voltem contra nós destruindo o ser humano. A bela novela da Mary Shelley, publicada em 1818, sintetiza estupendamente esse temor. ‘Tu és meu criador, mas eu sou teu senhor’, disse o monstro a Victor Frankenstein ao final da obra. (...) Hoje em dia, novelas e filmes, como o Parque dos Dinossauros, contribuem para manter vivo este temor”. Shelley (1818, apud Bazzo, 2003, p. 125).

posteriormente, nos estudos sociais da ciência e da tecnologia, mais especificamente, nos estudos do campo “CTS”. Estudos que, nas palavras de Bazzo, viriam a definir:

“um campo de trabalho recente e heterogêneo, ainda que bem consolidado, de caráter crítico a respeito da tradicional imagem essencialista da ciência e da tecnologia, e de caráter interdisciplinar por concorrer em disciplinas como a filosofia e a história da ciência e da tecnologia, a sociologia do conhecimento científico, a teoria da educação e a economia da mudança técnica”. (...) O aspecto mais inovador deste novo enfoque se encontra na caracterização social dos fatores responsáveis pela mudança científica. Propõe-se em geral entender a ciência-tecnologia não como um processo ou atividade autônoma que segue uma lógica interna de desenvolvimento em seu funcionamento ótimo (resultante da aplicação de um método cognitivo e um código de conduta), mas sim como um processo ou produto inerentemente social onde os elementos não-epistêmicos ou técnicos (por exemplo: valores morais, convicções religiosas, interesses profissionais, pressões econômicas etc.) desempenham um papel decisivo na gênese e na consolidação das ideias científicas e dos artefatos tecnológicos” (BAZZO, 2003, p. 125-126).

Mas, o que seria CTS?

No prefácio de *“Uma Introdução aos Estudos de Ciência e Tecnologia”*, Sergio Sismondo, assim define o campo de estudos:

“Estudos de Ciência e Tecnologia é um campo interdisciplinar dinâmico, rapidamente estabelecido na América do Norte e Europa. O campo resulta da interseção dos trabalhos de sociólogos, historiadores, filósofos, antropólogos e outros que estudam os processos e resultados da ciência, incluindo a ciência médica, e tecnologia. Em função da interdisciplinaridade, o campo é extraordinariamente diverso e inovador em suas abordagens. Por estudar ciência e tecnologia, suas conclusões e debates apresentam repercussões em quase todo conhecimento do mundo moderno” (SISMONDO, 2010, prefácio).

O campo CTS, em *“Introdução aos Estudos CTS”*, da Organização de Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), assim é definido:

“A expressão ciência, tecnologia e sociedade (CTS) procura definir um campo de trabalho acadêmico cujo objeto de estudo está constituído pelos aspectos sociais da ciência e da tecnologia, tanto no que concerne aos fatores sociais que influem na mudança científico-tecnológica, como no que diz respeito às consequências sociais e ambientais” (BAZZO, 2003, p. 119).

Optar por um projeto de pesquisa em tecnociência, conforme lição de Eduardo Nazareth Paiva, tem como objetivo:

“contribuir para uma compreensão dos constructos e das construções em Ciência e Tecnologia. Suas pesquisas relacionam o passado com o presente, a natureza das teorias e suas evidências nos diversos campos de interesses das Ciências e das Engenharias, assim como as interações entre as Ciências, as Tecnologias e a Sociedade” (PAIVA, 2004, p. 29).

Esse campo de trabalho acadêmico tem, na sustentação de Bazzo, seguido linhas e direções:

“Os estudos e programas CTS vêm se desenvolvendo desde seu início em três grandes direções: 1. no campo da pesquisa, os estudos CTS têm sido colocados como uma alternativa à reflexão acadêmica tradicional sobre a ciência e a tecnologia, promovendo uma nova visão não essencialista e socialmente contextualizada da atividade científica; 2. no campo da política pública, os estudos CTS têm definido a regulação social da ciência e da tecnologia, promovendo a criação de diversos mecanismos democráticos que facilitem a abertura de processo de tomada de decisão em questões concernentes a políticas científico-tecnológicas; 3. no campo da educação, esta nova imagem da ciência e da tecnologia na sociedade tem cristalizado a aparição de programas e materiais CTS no ensino secundário e universitário em numerosos países” (BAZZO, 2003, 127).

Conforme entendimento aduzido na obra *“Introdução aos Estudos CTS”*, da Organização de Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), os estudos CTS adquiriram traços distintos em múltiplos aspectos e, também, tradições diversas:

“Enquanto a primeira premissa (o desenvolvimento científico-tecnológico é um processo social conformado por fatores culturais, políticos e econômicos, além de epistêmicos) resume os resultados da pesquisa acadêmica na tradição CTS de origem europeia, centrada nos estudos dos antecedentes sociais da mudança em ciência-tecnologia, a segunda (a mudança científico-tecnológica é um fator determinante principal que contribui para modelar nossas formas de vida e de ordenamento institucional; constitui um assunto público de primeira magnitude) recolhe os resultados de outra tradição mais ativista, com origem nos EUA, centrada mais nas consequências sociais e ambientais da mudança técnico-científica e nos problemas éticos e reguladores suscitados por tais consequências” (BAZZO, 2003, 127).

Na perspectiva de tradição europeia, cuidadosa com o contexto de influência da diversidade dos fatores sociais na ciência e na tecnologia, se desenvolveram escolas, programas, teorias, estudos e abordagens tais como: o Programa Forte na Sociologia do Conhecimento (da Escola de Edimburgo, em especial por David Bloor), o Programa Empírico do Relativismo (EPOR, na Universidade de Bath por Harry Collins), a Construção Social da Tecnologia (SCOT),

os estudos de laboratório (com Bruno Latour e Steve Woolgar, obra *A vida no laboratório*), a Teoria Ator Rede (TAR), entre outros.

1.2. A Teoria Ator-Rede, Atores e Actantes

A Teoria Ator-Rede (TAR) ou *Actor-Network Theory* (ANT), nas lições de Sergio Sismondo:

“é o nome dado a uma estrutura originalmente desenvolvida por Michel Callon, Bruno Latour e John Law. TAR tem suas origens na tentativa de compreender ciência e tecnologia, ou melhor tecnociência, uma vez que ciência e tecnologia envolvem processos importantes similares. Todavia, TAR é uma teoria social centrada na tecnociência, em vez de apenas uma teoria de tecnociência. TAR representa a tecnociência como a criação de redes maiores e mais fortes. Um ator político estabelece alianças que o permitem permanecer no poder, assim como cientistas e engenheiros. No entanto, os atores da TAR são heterogêneos e incluem entidades humanas e não-humanas, sem distinção metodológica significativa entre eles. Humanos e não humanos têm interesses que o colocam para agir, que precisam ser acomodados, e que podem ser gerenciados e usados. Elétrons, eleições e tudo mais contribui para construção de redes” (SISMONDO, 2010, p. 81).

Eduardo Nazareth Paiva esclarece:

“Muito sucintamente a TAR pode ser apresentada como um produto do trabalho de pesquisa de um grupo de cientistas que, nos primeiros passos de seus estudos nos anos 70, tinha como pólo o Centro de Sociologia da Inovação da Escola Nacional Superior de Minas de Paris (CSI, ENSMP), uma das primeiras e mais tradicionais instituições de pesquisa científica e tecnológica do mundo, fundada em 1783. A estrutura da TAR tem raízes na Filosofia Francesa, na Semiótica e na Antropologia. Entre seus integrantes figuram nomes como Bruno Latour (considerado por muitos o seu criador), John Law, Michel Callon, Wiebe Bijker entre outros, trabalhando, atualmente, em Centros de Estudos da Ciência e da Tecnologia espalhados por uma rede de instituições acadêmicas de alcance mundial” (PAIVA, 2004, p. 43).

Sobre as raízes da abordagem da Teoria Ator-Rede (ou TAR), Bazzo sustenta que:

“na pesquisa acadêmica CTS, especialmente Bruno Latour e Michel Callon, desenvolveram uma linha de trabalho baseada no terceiro princípio do “Programa Forte”, a simetria. Para estes autores, uma explicação realmente simétrica de teorias científicas ou de artefatos tecnológicos requer outorgar a mesma categoria explicativa a atores humanos (“o social”) e a atores não humanos (“o natural” ou “o material”)” (BAZZO, 2003, p. 164).

Assim, na perspectiva TAR de que a tecnociência é efeito de redes com a premissa de que os atores (das redes) ajam reciprocamente e, muitas vezes, atendendo aos seus interesses, torna-se importante, na busca por uma construção dinâmica da percepção sobre a tecnociência, entender melhor o que seriam esses atores que fluem, bem como do mecanismo de poder que os envolve.

A noção de ator é central na TAR. Reforçando a importância de se compreender o ator através de sua atuação, Bruno Latour aponta que *“a única maneira de definir um ator é por intermédio de sua atuação; assim também, a única maneira de definir uma atuação é indagar em que outros atores foram modificados, transformados, perturbados ou criados pela personagem em apreço”* (LATOUR, 2001, p. 143).

Conforme aduz Sergio Sismondo:

“Atores constroem redes. Estas redes podem exercer a função da máquinas, quando seus componentes são postos para agir em conjunto visando alcançar um efeito consistente. Ou, eles podem transformar crenças em fatos garantidos, quando seus componentes são postos para agir como se estivessem de acordo. Assim, máquinas em funcionamento e fatos aceitos são produtos da rede. Então, a atividade da tecnociência é o esforço de compreensão dos interesses de uma variedade de atores e a tradução desses interesses de modo que os atores trabalhem em acordo. Isto é, a fim de compor uma rede, um ator deve agir com outros, então, eles devem ser reunidos. Além disso, eles devem estar reunidos de modo a agir juntos, o que pode significar mudar a forma que eles agem. Ao serem movidos e mudados, interesses são traduzidos tanto em local, quanto forma. Nesse sentido, atores são postos para atuar. Como originalmente definido, os atores da TAR são actantes, coisas postas para agir” (SISMONDO, 2010, p. 82).

Na perspectiva de abordagem da TAR, em decorrência do *“princípio de simetria generalizada”*, um ator não deve ser imediatamente associado a uma pessoa tendo em vista a ideia de artificialidade na separação entre natureza, sociedade e artefatos. Atores humanos e não humanos possuem o mesmo status ontológico e surgem como actantes. Na lição de José Antônio dos Santos Borges, *“um actante é caracterizado pela heterogeneidade de sua composição: ele é uma dupla articulação entre humanos e não humanos e sua construção se faz em rede”* (BORGES, 2009, p. 20).

Jose Antônio dos Santos Borges, ressalta que:

“chama atenção que não é a topologia das inter-relações existentes entre eles que importa: o que importa estudar são as ações realizadas pelos atores/actantes a partir de tais inter-relações. Em resumo, não parece produtivo tentar entender as pessoas sem seus artefatos, nem entender os artefatos sem seus usuários” (BORGES, 2009, p. 21).

Seguindo essa abordagem, Eduardo Nazareth Paiva sugere que:

“A TAR demonstra um potencial rendimento no estudo da trajetória da construção de fatos e artefatos científicos e tecnológicos. Caracteristicamente, ela busca uma simetria no tratamento dos registros materiais e dos fatos, relacionados tanto aos humanos quanto aos não humanos, para explicar como determinadas tecnologias e formas finais dos seus artefatos estabilizam-se e resultam consagradas (ou não)” (PAIVA, 2004, p. 44).

Essa linha de estudos que se concentra nas imbricações entre humanos e não humanos será crucial na análise da utilização de artefatos tecnológicos no cotidiano de estudantes com deficiência do presente estudo.

1.3. Rede, ordem social e conhecimento

Conforme lições de John Law, a Teoria Ator-Rede apresenta cuidados conexos com a *“mecânica do poder”* (LAW, 2011, p. 380). No entanto, algo instigante nessa teoria é a sugestão de que o estudo sobre os poderosos seja realizado exatamente da mesma forma que de todos os demais envolvidos. Esse viés metodológico de estudo que procura dispor todos simetricamente, ao menos no princípio da análise, se justifica na estratégia de não projeção dos poderosos como tal, antes mesmo de sequer estudá-los.

Equiparar os envolvidos em análise simétrica possibilita uma melhor percepção da mecânica de poder que se apresenta. John Law sugere que a análise deve se iniciar com *“um quadro limpo”* (LAW, 2011, p. 380), assumindo que interação é tudo o que há. A partir disso, verificar as imbricações para que algumas interações se estabilizem mais solidamente, superando resistências e se reproduzindo em patamares mais abrangentes na sociedade do que outras. Produzindo, assim, efeitos como poder, fama, tamanho, escopo ou organização (LAW, 2011).

A perspectiva simétrica é compatível com a metáfora da rede heterogênea que constitui um dos núcleos da TAR. A metáfora sugere que sociedade, organizações, agentes e máquinas são efeitos produzidos em determinadas redes com materiais humanos e não humanos diversos, portanto, heterogêneos.

Marcia Moraes sobre a noção rede aponta que:

“Na teoria ator–rede, a noção de rede refere-se a fluxos, circulações, alianças, movimentos, em vez de remeter a uma entidade fixa. Uma rede de atores não é redutível a um único ator nem a uma rede; ela é composta de séries heterogêneas de elementos animados e inanimados, conectados e agenciados” (MORAES, 2013).

Segundo a TAR, toda vida social (as organizações, os sistemas de computador, a família, a economia, as tecnologias e outras) pode ser similarmente descrita. Todas são redes ordenadas de materiais heterogêneos cujas resistências internas foram superadas. Assim, os autores sugerem que é possível conceituar o social como *“nada mais do que redes de certos padrões de materiais heterogêneos”* (LAW, 2011, p. 381). Trata-se de um argumento “radical” que defende o social como algo que não é somente o humano.

O social, nessa percepção dos autores da TAR, é composto por pessoas, mas, também, por máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas e qualquer outro material. Assim, por via de consequência, a composição do social não é somente por humanos, mas por todos esses materiais também. A sugestão é ainda mais profunda. Segundo o argumento dos autores da TAR, a sociedade é nada mais do que o modelado pela heterogeneidade das redes do social (LAW, 2011, p. 381).

A rede deve ser vista como um “*verbo*” (LAW, 2011, p. 380), ou seja, em processo e com a existência e superação de resistências que produzem algumas formas pelas quais o ordenamento da rede, seguindo determinados padrões, pode gerar efeitos institucionais e organizacionais, incluindo hierarquia e poder.

Assumindo a simetria entre todos os envolvidos na (co)produção de conhecimento, os autores da TAR argumentam que o “conhecimento” é um produto social e não algo produzido apenas num método científico privilegiado. Sendo assim, não seria apenas uma “produção de conhecimento”, mas uma coprodução em rede e pelos mais diversos atores. Isso porque o “conhecimento” seria um produto ou

efeito de uma rede de materiais heterogêneos em que contribuíam agentes, instituições sociais, máquinas e organizações.

John Law assim explica a dinâmica:

“O conhecimento, portanto, é corporificado em várias formas materiais. Mas de onde ele vem? A resposta da teoria ator-rede é que ele é o produto final de muito trabalho no qual elementos heterogêneos – tubos de ensaio, reagentes, organismos, mãos habilidosas, microscópios eletrônicos, monitores de radiação, outros cientistas, artigos, terminais de computador, e tudo o mais -, os quais gostariam de ir-se embora por suas próprias contas, são justapostos numa rede que supera suas resistências. Em resumo, o conhecimento é uma questão material, mas também é uma questão de organizar e ordenar esses materiais. Este então é o diagnóstico da ciência, na visão ator-rede: um processo de “engenharia heterogênea” no qual elementos do social, do técnico, do conceitual, e do textual são justapostos e estão convertidos (ou “traduzidos”) para um conjunto de produtos científicos, igualmente heterogêneos” (LAW, 2011, 381).

Partindo da ideia de coprodução do conhecimento em rede, o próprio conceito de “conhecimento” deve ser compreendido de forma diversa da habitual.

John Law, assim descreve essa releitura:

“Eu coloquei conhecimento entre aspas porque o conhecimento sempre assume formas materiais. Ele aparece como uma fala, ou como uma apresentação numa conferência; ou ele aparece em artigos, livros, patentes. Ou ainda, ele aparece na forma de habilidades incorporadas em cientistas e técnicos” (LAW, 2011, 381).

Associando a ideia de composição do social através de uma rede heterogênea de materiais diversos (humanos e não humanos) com a percepção de coprodução de conhecimento como produto social e efeito dessas imbricações dos mais variados atores em rede, os autores da TAR sugerem que a ordem social é um efeito gerado por meios heterogêneos (LAW, 2011, p. 382). Nesse sentido, o desaparecimento de um desses meios heterogêneos impactaria na própria ordem social, ou seja, tanto atores humanos quanto não humanos são fundamentais na constituição da ordem social e a falta de qualquer um deles poderia provocar até o desaparecimento da denominada ordem social, na forma em que se constituiu.

Essa percepção tem o condão de provocar profundos impactos na noção de estrutura social tradicionalmente concebida e propagada. John Law descreve esse desdobramento ao colocar que:

“dessa forma, a teoria ator-rede assume que a estrutura social não é um nome, mas um verbo. A estrutura não é algo separado e independente

como os andaimes em torno de um prédio, mas um local de luta, um efeito relacional que se gera recursivamente e se autoreproduz. A insistência no processo tem várias implicações. Implica, por exemplo, que nenhuma versão da ordem social, nenhuma organização, nenhum agente chega a se tornar completo, autônomo, final. Posto de outra forma, independentemente dos sonhos dos ditadores e dos sociólogos normativos, não há uma coisa tal como “a ordem social”, com um único centro, ou um conjunto único de relações estáveis. Ao contrário, há ordens, no plural. E, obviamente, há resistências. É preciso cuidado aqui, porque a teoria não é pluralista no sentido usual do termo. Ela não diz que há muitos centros de poder ou ordens, mais ou menos iguais. O que ela diz é que os efeitos de poder são gerados numa forma relacional e distribuída, e que nada está nunca completo.” (LAW, 2011, p. 385-386).

1.4. Agentes, Ator-rede e pontualização

A TAR é analiticamente “radical” em termos éticos, epistemológicos e ontológicos. Por exemplo, não se valoriza uma diferença em espécie entre pessoas e objetos. E essa percepção incomoda o “humanismo” ético e epistemológico.

Assim descreve Jonh Law “*analiticamente, o que conta como uma pessoa é um efeito produzido por uma rede de materiais interativos e heterogêneos.*” (LAW, 2011, p. 383). Complementa que “*convertido a um argumento sobre humanos, diz que pessoas são o que são porque elas são uma rede ordenada segundo certos padrões de materiais heterogêneos*” (LAW, 2011, p. 383) e exemplifica reforçando a ideia de que uma pessoa é efeito de uma rede porque:

“Se você tirar meu computador, meus colegas, meu escritório, meus livros, minha mesa de trabalho e meu telefone, eu não seria um sociólogo que escreve artigos, ministra aulas e produz “conhecimento”. Eu seria uma outra coisa, e o mesmo é verdade para todos nós. Portanto, a questão analítica é essa” (LAW, 2011, p. 383-384).

Então, a partir dessa percepção sobre o humano, migrando para o que seriam os demais efeitos da rede e o que é um agente, Jonh Law questiona:

“Um agente é um agente, primariamente, porque ela ou ele habita um corpo que carrega conhecimentos, habilidades, valores e tudo o mais? Ou um agente é um agente porque ele ou ela habita um conjunto de elementos

(incluindo obviamente um corpo) que se estende por uma rede de materiais somáticos e de outros tipos, que circulam cada corpo? ” (LAW, 2011, p. 384).

E apresenta a resposta dentro da perspectiva da TAR que

“não nega que os seres humanos usualmente têm algo a ver com corpos (...) Nem ela nega que seres humanos tenham uma vida interior. Mas ela insiste que agentes sociais não estão nunca localizados em corpos e somente em corpos, mas que ao contrário, um ator é uma rede de certos padrões de relações heterogêneas, ou um efeito produzido por uma tal rede” (LAW, 2011, p. 384).

A linha de pensamento se desdobra em aspectos do subjetivo humano visando fortalecer o conceito a partir da concepção de que:

“O argumento é que pensar, agir, escrever, amar, ganhar dinheiro – todos atributos que nós normalmente atribuímos aos seres humanos, são produzidos em redes que passam através do corpo e se ramificam tanto para dentro e como para além dele” (LAW, 2011, p. 384).

John Law articula a argumentação com uma das bases e centralidades terminológicas e axiológicas da teoria ator rede, mas de uma forma simples ao afirmar que *“Por via de consequência, o termo ator-rede – um ator é também, e sempre, uma rede” (LAW, 2011, p. 384).*

Assim como o humano, os demais materiais heterogêneos da rede também são agentes que se estendem por uma rede de materiais interagindo e gerando imbricações entre os atores e, por isso, conceitualmente também se enquadram e reforçam a ideia de “ator-rede”.

Nesse sentido, no que tange aos demais atores da rede assim descreve John Law:

“uma máquina também é uma rede heterogênea – um conjunto de papéis desempenhados por materiais técnicos mas também por componentes humanos tais como operadores, usuários e mantenedores. Da mesma forma um texto. Todas essas são redes que participam do social. E o mesmo é verdade para organizações e instituições: essas são papéis, ordenados mais ou menos precariamente segundo certos padrões, desempenhados por pessoas, máquinas, textos, prédios, cada um dos quais pode oferecer resistência” (LAW, 2011, p. 384).

Já com relação a rede e seus atores, Marcia Moraes, influenciada pelos saberes de Michel Callon e Bruno Latour, indica que:

“Por um lado, a rede de atores deve ser diferenciada da tradicional categoria sociológica de ator, que exclui qualquer componente não-humano. Por outro, também não pode ser confundida com um tipo de vínculo que liga de modo previsível elementos estáveis e perfeitamente definidos, porque as entidades das quais ela é composta, sejam naturais ou sociais, podem a qualquer momento redefinir sua identidade e suas mútuas relações, trazendo novos elementos. Assim, uma rede de atores é simultaneamente um ator⁵, cuja atividade consiste em fazer alianças com novos elementos, e uma rede, capaz de redefinir e transformar seus componentes” (MORAES, 2013, p. 02).

Essa percepção de atores que interagem em rede, cada qual desempenhando seu papel é altamente interessante na TAR, pois possibilita uma análise mais simétrica (e, talvez, mais controversa) sobre situações vivenciadas em sociedade, coletivamente. Por exemplo, a manifestação de uma instituição como o “Congresso Nacional”, o “Conselho Federal de Medicina”, a “Ordem dos Advogados do Brasil”, o “Palácio do Planalto”, o “Supremo Tribunal Federal”, o “Ministério Público”, a “Petrobras” ou qualquer outra organização, na verdade, representam papéis ordenados e que seguem padrões desempenhados por pessoas, textos, máquinas e outros materiais heterogêneos e cada qual com sua respectiva coprodução no produto final, seja uma declaração, uma atitude, uma lei, uma decisão ou qualquer outro efeito produzido.

No entanto, como regra, essa manifestação, após acabada e consolidada, é tida como um produto pronto, pacificado e acordado harmoniosamente, inclusive, com o condão de representar a posição de toda a respectiva instituição / organização. Inclusive, nesse ponto, de emissão da “*posição institucional*”, ignoram-se todas as possíveis resistências e controvérsias que se desenrolaram ao longo do processo, bem como se apresenta como reduzida ou nula a consciência das redes e atores envolvidos.

Dentre as regras metodológicas de Bruno Latour, a de número 04, assim se apresenta:

⁵ Moraes, Marcia. No rodapé de “A Ciência como Rede de Atores: Ressonâncias Filosóficas”, pg. 02, em edição especial da Revista Ator Rede, Ano 01, Volume 01, Edição 01, 2013, cita e explica que Latour utiliza a noção de ator — algumas vezes menciona actantes — no sentido semiótico: um ator ou actante se define como qualquer pessoa, instituição ou coisa que tenha agência, isto é, produza efeitos no mundo e sobre ele. É importante diferenciar o sentido atribuído por Latour do sentido sociológico tradicional porque, neste último caso, ator se confunde com a noção de fonte de ação atribuída a um humano. Na acepção de Latour, um actante é caracterizado pela heterogeneidade de sua composição; ele é, antes, uma dupla articulação entre humanos, e não humanos e sua construção se faz em rede.

“Regra 4. Como a resolução de uma controvérsia é a causa da estabilidade da sociedade, não podemos usar a sociedade para explicar como e por que uma controvérsia foi dirimida. Devemos considerar simetricamente os esforços para alistar recursos humanos e não humanos” (LATOURE, 2000, p. 421).

Sendo assim, não se pode deixar de suspeitar de tal paz e harmonia na “posição institucional”, devem ser buscadas as resistências, controvérsias. Para isso, é necessário reconhecer redes e atores envolvidos.

No entanto, por que, na esmagadora das vezes, não se tem consciência das redes e atores que estão por trás e que coproduziram a manifestação/posição? Por que ocorre a denominada pontualização?

A resposta parece ser sugerida no seguinte trecho de Notas sobre a Teoria Ator-Rede escritas por John Law:

“por exemplo, para a maioria de nós, na maior parte do tempo, a televisão é um objeto singular e coerente com relativamente poucas partes aparentes. No entanto quando ela deixa de funcionar, rapidamente, ela se torna para esse mesmo usuário – e mais ainda para o técnico de manutenção – uma rede de componentes eletrônicos e intervenções humanas. Outro exemplo, para o pequeno comerciante, o Banco de Crédito e Comércio Internacional era um local organizado e coerente para se depositar e retirar dinheiro. Agora, no entanto, e mais ainda para os investigadores da fraude, ele é uma complexa rede de transações questionáveis, na verdade criminosas. Outro exemplo, para a pessoa saudável, a maior parte do funcionamento do corpo está escondido, mesmo para a própria. No entanto, para alguém doente e mais ainda para o médico, o corpo é convertido numa complexa rede de processos e um conjunto de intervenções humanas, técnicas e farmacêuticas. Por que essas redes que constituem os atores são apagadas ou escondidas da vista? E por que às vezes não o são? Deixe-me começar com tautologia. Cada um dos exemplos acima sugere que o aparecimento da unidade e o desaparecimento da rede tem a ver com simplificação. O argumento é o seguinte. Todos fenômenos são o efeito ou o produto de redes heterogêneas. Mas na prática nós não lidamos com essas intermináveis ramificações. Na verdade, na maior parte do tempo, nós nem mesmo estamos em posição de detectar as complexidades da rede. O que ocorre é o seguinte. Sempre que uma rede age como um único bloco, então ela desaparece, sendo substituída pela própria ação e pelo autor, aparentemente único desta ação. Ao mesmo tempo, a forma pela qual o efeito é produzido é também apagada: nas circunstâncias ela não é visível e nem relevante. Ocorre, então, que algo muito mais simples surge – uma televisão (funcionando), um banco bem administrado, ou um corpo saudável –, por um tempo, para cobrir as redes que o produziram” (LAW, 2011, p. 384-385).

Essa “pontualização”, resultante exatamente da falta de consciência sobre as redes e atores, projeta a importância das resistências e controvérsias para abordagem ator-rede. Essa abordagem permite descortinar imbricações até então

invisíveis, dessa forma, pode ser possível tentar “dar voz” aos que não a tinham, sobretudo expondo controvérsias que existiram e buscando melhor entender as heterogeneidades.

Assim, o interesse pelas formas de mobilização, justaposição e estabilização de atores e organizações são estratégias centrais para TAR. Isso pode auxiliar na percepção de:

“como atores e organizações algumas vezes conseguem evitar que esses elementos sigam suas próprias inclinações e saiam. E como eles conseguem, como um resultado, esconder por um certo tempo o próprio processo de tradução e assim tornar uma rede de elementos heterogêneos cada qual com suas inclinações em alguma coisa que passa por um ator pontualizado” (LAW, 2011, p. 386).

Assim, embora possa existir uma “manifestação final” da organização / instituição, o estudo com base na TAR possibilita analisar as controvérsias e resistências ao longo do processo de coprodução da mesma. Desse modo, a TAR visa possibilitar uma melhor compreensão acerca das imbricações e dos diálogos internos da “manifestação final”, mas, ainda, em andamento, em ação, e não somente no momento de cristalização da mesma com o possível fechamento de uma “caixa-preta” (LATOUR, 2000, p. 14).

1.5. Caixa-preta, organização e tradução

A ideia de caixa-preta é estratégica na TAR. Bruno Latour assim a descreve:

“A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai (...) Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira” (LATOUR, 2000, p. 14).

Importante buscar compreender o que Latour explica sobre essa possível falta de consciência que, por vezes, se concretiza no fechamento da caixa-preta, sobre isso, assim esclarece:

“Incerteza, trabalho, decisões, concorrência, controvérsias é isso o que vemos quando fazemos um flashback das caixas-pretas certinhas, frias, indubitáveis para o seu passado recente. Se tomarmos duas imagens, uma das caixas-pretas e outra das controvérsias em aberto, veremos que são absolutamente diferentes” (LATOURE, 2000, p. 16).

No entanto, o próprio Latour sugere uma trajetória para reabertura das controvérsias afirmando que:

“A impossível tarefa de abrir a caixa-preta se torna exequível (se não fácil) quando nos movimentamos no tempo e no espaço até encontrarmos o nó da questão, o tópico no qual cientistas e engenheiros trabalham arduamente. Essa é a primeira decisão que temos de tomar: nossa entrada no mundo da ciência e da tecnologia será pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada” (LATOURE, 2000, p. 16-17).

Assim como acontece ao perseguir cientistas e engenheiros, reabrir a caixa-preta pode não ser uma tarefa simples quando se trata de perseguir atores das redes heterogêneas com fortes interações organizacionais e estruturas sociais.

A estratégia para tentar descrever a controvérsia, segundo Latour, baseia-se no método de tradução / translação que envolve a construção de uma estrutura textual que consiga explicar:

- “1. as ações concretas de atribuição, definição e distribuição de papéis nas redes;*
- 2. a definição dos pontos de passagem obrigatórios (desvios que têm que ser feitos para que uma rede continue existindo);*
- 3. o deslocamento no posicionamento ou ação de outros atores (translação), para que eles concordem com a execução de certas ações convenientes para o fortalecimento de uma rede e passem a agir.” (BORGES, 2009, p. 27-28)*

Assim, segundo essas estratégias, a busca pelo “nó da questão” pode ser facilitado. O que não significa ser de fácil compreensão e tradução. O “nó da questão” pode se mostrar com imbricações extremamente intrincadas e embaçadas. Em outras palavras, e retomando o foco sobre organizações e estruturas de John Law, desconstituir o ator pontualizado pode não ser simples.

Mas, antes de buscar o “nó da questão”, ou melhor (quando se trata de organizações), desconstituir o ator pontualizado, o que seria uma organização na perspectiva da TAR?

Numa perspectiva de interações em rede de materiais heterogêneos e seus efeitos, torna-se necessário compreender a constituição e diversidade desses materiais, bem como de seus efeitos antes de tentar entender a organização (ou efeitos organizacionais).

John Law levanta questionamentos que direcionam a percepção do que seria uma organização e sugere:

“os tipos de questões que a teoria pergunta às organizações e aos poderosos que as dirigem. Quais são os tipos de elementos heterogêneos criados ou mobilizados e justapostos para gerar os efeitos organizacionais? Como eles são justapostos? Como são superadas as resistências? Como é, se for o caso, que a durabilidade material e a transportabilidade necessárias ao ordenamento organizacional das relações sociais são obtidos? Quais são as estratégias sendo performadas através das redes do social como uma parte do próprio? Até onde vão essas redes? Quão amplamente elas são performadas? Como elas interagem? Como é, se for o caso, que o cálculo organizacional é tentado? Como, se for o caso, são os resultados dos cálculos traduzidos em ação? Como, se for o caso, que os elementos heterogêneos que compõem a organização geram um relacionamento assimétrico entre centro e periferia? Como é, em outras palavras, que um centro pode vir a falar em nome dos esforços do que se tornou uma periferia e lucrar com esses esforços? Como é que um gerente gerencia?” (LAW, 2011, p. 389).

Na sequência, John Law, aduz:

“Vista desta forma, organização é uma conquista, realização, um processo, uma consequência, um conjunto de resistências superadas, um efeito precário. Seus componentes - as hierarquias, os arranjos organizacionais, as relações de poder, e os fluxos de informação – são as consequências incertas da ordenação dos materiais heterogêneos. Assim é que a teoria ator-rede analisa e desmistifica. Ela desmistifica o poder e o poderoso. Ela diz que, em última análise, não há diferença em espécie, não há grande divisão alguma entre o poderoso e o miserável. Mas em seguida ela diz que não há coisa tal como última análise. E uma vez que não há última análise, na prática há diferenças reais entre os poderosos e os miseráveis, diferenças nos métodos e materiais que eles empregam para se produzirem e reproduzirem” (LAW, 2011, p. 389).

A perspectiva de que não há “última análise” projeta uma percepção de constante interação entre os atores e possibilidade de mudança nas estabilizações. Por isso, na perspectiva TAR, as estabilizações são provisórias e vinculadas às interações que se desenrolarão entre os materiais heterogêneos em rede e seus consequentes efeitos que podem, por exemplo, ser ligados à hierarquia e ao poder (efeitos bem perceptíveis das interações). Logo, não é que não haja poderosos, mas todos se submetem às interações, durabilidade dos materiais, mobilidades dos

mesmos e todas as imbricações decorrentes dessas rede, sejam poderosos ou miseráveis. Assim, a constituição do ator pontualizado também se submete às interações em rede e pode fornecer dicas de como essas interações produzem efeitos organizacionais de visibilidade ou invisibilidade de atores, em outras palavras, de miserabilidade ou poder.

John Law descreve a trajetória de constituição do ator pontualizado. Assim, de certa forma, aponta o caminho também para o trabalho de desconstituição até o “*nó da questão*”, até as controvérsias e resistências que, porventura, desapareceram na manifestação final materializada numa “*opinião institucional*”.

A descrição de John Law se inicia com um questionamento:

“como é o trabalho de todas as redes que constituem o ator pontualizado, usurpado, subjugado, deslocado, distorcido, reconstruído, remoldado, furtado, aproveitado, e/ou deturpado para gerar os efeitos de agenciamento, organização e poder? Como são superadas as resistências?” (LAW, 2011, p. 386-387).

E ressaltando que a TAR “*conta história empíricas sobre o processo de tradução*” (LAW, 2011, p. 387), sugere reflexões sobre a constituição do ator pontualizado a partir do processo de tradução e de métodos para superação da resistência da seguinte forma:

“Mas o que podemos dizer sobre a tradução e os métodos para superar a resistência? A teoria ator-rede quase sempre aborda suas tarefas empiricamente, e aqui não faremos uma exceção. Portanto, a conclusão empírica é que traduções são contingentes, locais e variáveis” (LAW, 2011, p. 387).

Na sequência, John Law destaca “*quatro achados mais gerais que emergem*” (LAW, 2011, p. 387). O primeiro se relaciona com a durabilidade dos materiais e a manutenção dos padrões relacionais por mais ou menos tempo. O segundo é sobre a mobilidade, em essência sobre as formas de agir a distância. O terceiro sobre a efetividade da tradução, que se relaciona com a antecipação de respostas e reações dos materiais a serem traduzidos. O quarto e derradeiro é conexo ao escopo do ordenamento, se local ou geral.

Para melhor compreensão dos quatro achados mais gerais, John Law exemplifica-os.

Quanto à durabilidade dos materiais, que se relaciona com o ordenamento no tempo, sugere:

“Imagine um continuum. Pensamentos são baratos mas não duram muito tempo. Discursos duram muito pouco mais. No entanto, quando começamos a performar relações – e em particular quando nós as incorporamos em materiais inanimados tais como textos ou prédios – elas podem durar mais tempo. Assim uma boa estratégia de ordenamento é incorporar um conjunto de relações em materiais duráveis. Consequentemente, uma rede relativamente estável é aquela incorporada e performada por uma faixa de materiais duráveis” (LAW, 2011, p. 387).

No entanto, em seguida ressalva que:

“O argumento é atraente, mas não é tão simples como parece. Isto porque durabilidade é também um efeito relacional, e não algo dado na natureza das coisas. Se os materiais se comportam de formas duráveis, então isto é também um efeito interativo. As paredes podem resistir às tentativas de fuga dos prisioneiros - mas apenas enquanto haja também guardas na prisão. Dito de outra maneira, formas de material durável podem achar outros usos: seus efeitos mudam quando elas são postas em novas redes de relações. Concluindo, o argumento sobre durabilidade é atrativo e tem muito mérito, mas precisa ser usado com cuidado” (LAW, 2011, p. 387).

Já sobre o ordenamento no espaço, John Law se refere à mobilidade e formas de agir a distância, afirmando que a TAR:

“explora materiais e processos de comunicação – a escrita, a comunicação eletrônica, métodos de representação, sistemas bancários, e aparentes mundanidades como as rotas de comércio dos primeiros tempos modernos. Em outras palavras, ela explora as traduções que criam a possibilidade de transmitir o que Latour chamou de móveis imutáveis – cartas de crédito, ordens militares ou balas de canhão” (LAW, 2011, p. 387-388).

Acerca da efetividade da tradução (terceiro ponto), afirma que:

“é mais efetiva se ela antecipa as respostas e reações dos materiais a serem traduzidos. Esta ideia não é nova – ela é, por exemplo, crucial para a ciência política maquiavélica” (LAW, 2011, p. 388).

E aponta para um tratamento:

“que Latour chama de centros de tradução como efeitos relacionais e exploram as condições e os materiais que geram esses efeitos e superam as resistências que os dissolveriam. Seguindo o trabalho de historiadores e antropólogos, eles consideram o relacionamento entre nível escolar, burocracia, imprensa, o desenvolvimento do livro contábil, as mais novas tecnologias eletrônicas, por um lado e a capacidade de prever resultados pelo outro. O argumento é que sob as circunstâncias relacionais adequadas

tais inovações têm importantes consequências sobre o cálculo, o que por sua vez aumenta a robustez da rede” (LAW, 2011, p. 388).

Finalizando sobre o escopo do ordenamento, John Law reitera que:

“Eu tenho enfatizado a visão de que o escopo é local. No entanto, é possível levar-se em conta algumas estratégias de tradução gerais, as quais, assim como os discursos Foucauldianos, se ramificam através das redes e se reproduzem num conjunto de instâncias ou locais das redes” (LAW, 2011, p. 388).

A partir das sugestões dos achados mais gerais de John Law, a análise sobre invisibilidades e pontualizações em redes heterogêneas deve considerar o quanto cada ator está imbricado com as estratégias sugeridas. Ou seja, tentar compreender as interações entre os materiais mais ou menos duráveis, entre os de maior ou menor mobilidade, assim como o quanto atores antecipam reações e repostas dos materiais produzidos e de qual escopo interacional se trata: local ou geral.

Com a identificação das estratégias e organizações, John Law sugere que:

“uma organização pode ser vista como um conjunto de tais estratégias, que operam para gerar complexas configurações de durabilidade, mobilidade espacial, sistemas de representação e calculabilidade – configurações que tem o efeito de gerar as assimetrias centro periferia, e as hierarquias características das organizações mais formais”. (LAW, 2011, p. 389)

E prossegue:

“Assim, quando a teoria ator-rede explora o caráter de uma organização, ela o trata como um efeito ou uma consequência – o efeito da interação entre materiais e estratégias da organização” (LAW, 2011, p. 389).

Eduardo Nazareth Paiva aponta como ações importantes da TAR:

“traduzir e transladar (palavras-chaves do método) o silêncio característico daquilo que não venceu e com isto caracterizar a rede de interesses que gravitam ou gravitavam em torno do objeto de estudo em questão” (PAIVA, 2004, p. 44).

Nesse sentido, há de ser fundamental buscar a simetria no mapeamento da controvérsia em foco, até mesmo para possibilitar voz e visibilidade a possíveis atores invisíveis e sem voz.

1.6. Controvérsias, regras metodológicas e cartografia das controvérsias

Diante das sugestões dos autores da TAR, se torna mais visível, para essa abordagem, certa primazia e inegável necessidade da simetria direcionada aos estudos de controvérsias.

A rede de materiais heterogêneos deve ser estudada em sua mecânica de poder, fluxos e efeitos sem perder de vista as respectivas resistências e pontualizações que possibilitam melhor compreensão em possíveis episódios de fechamentos de caixas-pretas e estabilizações (provisórias) dessa redes.

A coprodução de conhecimentos deve buscar atores diversos, agências e, sobretudo as interações. O mapeamento não se mostra simples. Diante dessa dificuldade de estudo, Tommaso Venturini discorreu sobre um mapeamento das controvérsias em seu artigo “*Diving in Magma*” e sugeriu possíveis estratégias.

Tommaso Venturini esclarece que:

“Controvérsias são certamente, e, de longe, os fenômenos mais complexos a serem observados na vida coletiva. No documento oficial da Macospol (Mapping Controversies in Science and Technology for Politics, consórcio financiado pela União Europeia), controvérsias são definidas como: A palavra controvérsia se refere aqui a cada pedaço de ciência e tecnologia que ainda não foi estabelecido, fechado ou em “caixa preta”; isto significa que há uma disputa feroz, nem que ela foi politizada; podemos usá-la como termo geral para descrever a incerteza partilhada. (...) a definição de controvérsia é bastante simples: elas são situações nas quais os atores discordam (ou melhor, concordam em discordar). A noção de divergência deve ser tomada no sentido mais amplo: controvérsias começam quando atores descobrem que eles não podem ignorar um ao outro e termina quando atores conseguem elaborar um sólido compromisso de viverem juntos. Qualquer coisa entre esses dois extremos (o frio consentimento do desconhecimento recíproco e consenso caloroso do acordo e aliança) pode ser chamado de controvérsia” (VENTURINI, 2010, p. 260-261).

No que concerne ao estudo de controvérsias, José Antônio dos Santos Borges esclarece que:

“Latour estabeleceu em ‘Ciência em Ação’ algumas regras metodológicas, em que utilizou por diversas a palavra controvérsia, afirmando que o dirimir das controvérsias é a causa da estabilização da Natureza e da Sociedade. Pode-se assim afirmar, como um corolário desta regra, que a existência de uma controvérsia e a busca de seu término, longe de serem interpretadas como algo que corrompe, deturpa ou provoca a submissão de interesses devem, pelo contrário, ser vistas como fatores que estão associados a mudanças, não importa se da sociedade, da natureza, da ciência ou da tecnologia. Desta forma, depreende-se que um pesquisador, ao utilizar a Teoria Ator-Rede, dará extrema importância às controvérsias, analisando-as sob diversos ângulos e identificando todos os actantes, suas ações e translações, durante os processos que as resolvem de forma provisional. Isso não é uma tarefa trivial” (BORGES, 2009, p. 25).

Tais Regras Metodológicas estão elencadas por Bruno Latour e, no que tange às controvérsias, ressaltam-se aqui:

“Regra 1. Estudamos a ciência em ação, e não a ciência ou a tecnologia pronta; para isso, ou chegamos antes que os fatos e máquinas se tenham transformado em caixas pretas, ou acompanhamos as controvérsias que as reabrem.

Regra 2. Para determinar a objetividade ou subjetividade de uma afirmação, a eficiência ou a perfeição de um mecanismo, não devemos procurar por suas qualidades intrínsecas, mas por todas as transformações que ele sofre depois, nas mãos dos outros.

Regra 3. Como a solução de uma controvérsia é a causa da representação da Natureza, e não sua consequência, nunca podemos utilizar essa consequência, a Natureza, para explicar como e por que uma controvérsia foi resolvida.

Regra 4. Como a resolução de uma controvérsia é a causa da estabilidade da sociedade, não podemos usar a sociedade para explicar como e por que uma controvérsia foi dirimida. Devemos considerar simetricamente os esforços para alistar recursos humanos e não humanos.

Regra 5. Com relação àquilo de que é feita a tecnociência, devemos permanecer tão indecisos quanto os vários atores que seguimos; sempre que se constrói um divisor entre interior e exterior, devemos estudar os dois lados simultaneamente e fazer uma lista (não importa de longa e heterogênea) daqueles que realmente trabalham.

Regra 6. Diante da acusação de irracionalidade, não olhamos para que regra da lógica foi infringida nem que estrutura social poderia explicar a distorção, mas sim para o ângulo e a direção do deslocamento do observador, bem como para a extensão da rede que assim está sendo construída.

Regra 7. Antes de atribuir qualquer qualidade especial à mente ou ao método das pessoas, examinemos os muitos modos como as inscrições são coligadas, combinadas, interligadas e devolvidas. Só se alguma coisa ficar sem explicação depois do estudo da rede é que deveremos começar a falar em fatores cognitivos”. (LATOUR, 2000, p. 421)

O estudo de controvérsias é complexo. A tradução demanda observâncias das regras em busca da simetria. Produzir a cartografia das controvérsias pode se tornar uma tarefa hercúlea, mas Tommaso Venturini busca facilitar esse processo e sugere que:

“A cartografia das controvérsias é um conjunto de técnicas para explorar e visualizar problemas. Foi desenvolvida por Bruno Latour como uma versão didática da Teoria Ator-Rede para treinar estudantes universitários na investigação do debate sócio-técnico contemporâneo” (VENTURINI, 2010, p. 258).

Buscando apontar caminhos para cartografia das controvérsias, Tommaso Venturini indica três mandamentos de observação sociológica:

- “1. Você não deve restringir sua observação a uma única teoria ou metodologia;*
- 2. Você deve observar a partir do maior número de pontos de vista diferentes possíveis;*
- 3. Você deve ouvir as vozes dos atores mais do que suas presunções” (VENTURINI, 2010, p. 260).*

Na sequência, esclarece algumas características das controvérsias:

- “1. Controvérsias envolvem todos os tipos de atores. Não somente atores humanos e grupos humanos, mas também elementos naturais e biológicos, produtos industriais e artísticos, institucionais e instituições econômicas, artefatos técnicos e científicos e assim por diante;*
- 2. Controvérsias exibem o social em sua forma mais dinâmica. Não somente novas e surpreendentes alianças emergem entre as mais diferentes entidades, como também entidades sociais que parecem ser indissolúveis de repente são quebradas em uma pluralidade de pedaços conflitantes;*
- 3. Controvérsias são a redução-resistente. Disputas são, por definição, a situação onde simplificações antigas são rejeitadas e novas continuam sendo aceitas e impostas. Nas controvérsias, atores tendem a discordar em praticamente qualquer coisa. (...) A dificuldade da controvérsia não é a discordância da resposta dos atores, mas, sim, a ideia de que eles não podem sequer chegar a um acordo sobre as questões;*
- 4. Controvérsias são debatidas.*
- 5. Controvérsias são conflitos” (VENTURINI, 2010, p. 262).*

Tommaso Venturini sugere como selecionar uma boa controvérsia com as seguintes recomendações:

- “1. Evite controvérsias frias;*
- 2. Evite controvérsias antigas;*
- 3. Evite controvérsias ilimitadas;*
- 4. Evite controvérsias profundas” (VENTURINI, 2010, p. 264).*

Após selecionada a controvérsia, o cartógrafo social pode seguir a seguinte estratégia de observação sugerida por Tommaso Venturini ⁶:

- “1. De afirmações a literaturas;
2. Da literatura aos atores;
3. De atores as redes;
4. Das redes aos cosmos;
5. Dos cosmos a cosmopolítica”.

José Antônio dos Santos Borges sugere as seguintes reflexões sobre como estudar e enunciar uma controvérsia:

- “1. Como posso enunciar a controvérsia?
2. Quais são as vozes (ou porta-vozes) da controvérsia?
3. Existe algum objetivo que torna desejável a existência da controvérsia?
4. Quais os temas justapostos que fortalecem cada lado da controvérsia?
5. A que atores cada lado da controvérsia se alia para se fortalecer?
6. Que actante é escolhido para “julgar” a controvérsia, e porque esta escolha?
7. Que outras alternativas são adicionadas durante o desenrolar ou durante o julgamento, criando novas versões, possivelmente mais complexas, da controvérsia?
8. Que estratégias são utilizadas para provocar polarizações em torno dos vários lados da controvérsia?
9. Que actantes “traem” na defesa de pontos relacionados à controvérsia?
10. Como descrever o “término provisional da controvérsia” (TPC)?
11. Que translações os envolvidos na controvérsia sofrem na preparação deste TPC?
12. Que consequências traz o TPC para cada um dos actantes envolvidos?
13. Que consequências traz o TPC para “fora da rede inicial?” (BORGES, 2009, p. 326-327).

1.7. “High Church”, “Low Church” e Programa Engajado

Nas lições de Sergio Sismondo:

“Há a parte de estudos de Ciência e Tecnologia que aborda e muitas vezes desafia perspectivas tradicionais de filosofia, sociologia e história da ciência e tecnologia; e tem desenvolvido entendimentos cada vez mais sofisticados de conhecimentos científicos e técnicos, e dos processos e recursos que contribuem para o conhecimento. Há também a parte CTS que foca sobre a reforma ou ativismo, abordando criticamente política, governança e questões de financiamento, bem como aspectos específicos de ciência e tecnologia relevantes ao público. Tenta reformar ciência e tecnologia em nome da igualdade, bem-estar e meio ambiente. As duas partes, que Steve Fuller chamou de ‘High Church’ e ‘Low Church’ do CTS, diferem em metas,

⁶ Para maiores informações e detalhes sobre as cinco estratégias (lentes de observação) recomendamos o original do autor Tommaso Venturini, em “Diving in Magma: How To Explore Controversies with Actor-Network Theory”, pg. 266-268.

foco e estilo. No entanto, esta imagem da divisão ignora as inúmeras pontes entre as Igrejas, numerosas que constituem outro campo em que a política da ciência e tecnologia são exploradas. Lá encontramos teóricos cada vez mais preocupados com a prática da política da ciência, articulando posições relacionadas ao lugar do conhecimento na democracia ou engajados em estudos relacionados diretamente com a reforma e o ativismo.” (SISMONDO, 2011, p. 13).

Sobre o estudo engajado, Sergio Sismondo aduz:

“O modesto movimento do programa engajado é abordar temas de clara importância política: a energia nuclear, em vez de física da matéria condensada. (...) Mas, assim, o programa engajado faz um movimento mais sofisticado colocando as relações entre ciência, tecnologia e interesses públicos no centro do programa de pesquisa” (SISMONDO, 2011, p. 15).

Assim, se tornam mais detectáveis duas linhas/formas de estudos e aplicações dos estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. O presente estudo se relacionará com ambas as linhas, no entanto, passeará, com frequência, pela linha de estudo engajado partindo de um foco de estudo local que possa se relacionar com aspectos mais conexos às políticas públicas e valores da democracia e igualdade social.

APÊNDICE 3 - TEORIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

2.1.1. Lev Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu no dia 17 de novembro de 1896 em Orsha, na Bielo-Rússia. Viveu apenas 37 anos e morreu de tuberculose no dia 11 de junho de 1934, na cidade de Moscou, Rússia. No entanto, mesmo com um tempo curto de vida, elaborou mais de 200 estudos científicos conexos à psicologia e às ciências humanas de uma maneira geral ⁷. Por infortúnio histórico ou mais provavelmente por opção e decisões históricas conscientes e intencionais, o descortinar de suas obras pelo ocidente ocorreu apenas a partir de 1962 com a edição, em inglês, do livro “Pensamento e Linguagem”. Em termos de publicação editorial no Brasil, foi publicado, em 1984, o livro “A formação social da mente”.

Sobre Vygotsky, Teresa Cristina Rego explica que:

“Apesar de seu interesse central ser o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural, se deteve ao longo de sua vida acadêmica e profissional, em questões de várias áreas do conhecimento: arte, literatura, linguística, filosofia, neurologia, no estudo das deficiências e temas relacionados aos problemas da educação” (REGO, 1995, p. 16).

No entanto, a autora especifica sobre Vygotsky que “*O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processo de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética*” (REGO, 1995, p. 24) ⁸.

⁷ Lev Vygotsky teve pais bem instruídos (o pai trabalhava num banco e numa companhia de seguros e a mãe era professora formada) que o educaram até os 15 anos junto com tutores particulares, era estudioso e poliglota (estudou alemão, latim, hebraico, francês e inglês), teve acesso a publicações das mais diversas, tornou-se bacharel em Direito e Literatura na Universidade de Moscou, frequentou cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii (sem diplomar-se), fez cursos na Faculdade de Medicina em Moscou e Kharkov (onde se graduou), assim, tornou-se interdisciplinar em seus estudos, formação e atuação profissional.

⁸ Rafael Pontes Lima, em “O uso de software educacional como mediador instrumental na aprendizagem de crianças com síndrome de down, 2009, p. 16-17, assim apresenta os conceitos: “1) *filogênese, que representa a história da espécie do indivíduo; 2) sociogênese, representada pela história cultural de cada um, sendo esta o alargador das potencialidades humanas; 3) ontogênese, que é a história do indivíduo e; 4) microgênese, como aspecto microscópico do desenvolvimento humano*”.

Contextualizando os escritos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano com a temática da deficiência, Marinalva Silva Oliveira e Maria do Carmo Lobato Silva sustentam que:

“Para Vygotsky as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças independentes de serem deficientes ou não, e todos os seres humanos se desenvolvem a partir de quatro planos genéticos: a filogênese (história da espécie; plasticidade cerebral); sociogênese (história cultural e alargador das potencialidades); ontogênese (história de cada indivíduo) e a microgênese (particularidades da história de cada indivíduo)” (OLIVEIRA, 2010, p. 94)

E explicam que, para Vygotsky:

“as necessidades especiais do outro podem ocorrer por deficiência primária ou secundária. Deficiências primárias são aquelas dadas organicamente e deficiências secundárias são as construídas pela interação ou ausência desta com o meio sociocultural” (OLIVEIRA, 2010, p. 94-95).

Ainda sobre o eixo principal do trabalho de Vygotsky e os processos psicológicos superiores, nas lições de Teresa Cristina Rego:

“Um dos pontos centrais de sua teoria (de Vygotsky) é que as funções psicológicas superiores (controle consciente do comportamento, lembrança voluntária, atenção, memorização, pensamento abstrato, planejamento, entre outros) são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Ou seja, segundo ele, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social” (REGO, 1995, p. 26).

Nesse sentido, fortalecendo a percepção de Vygotsky do desenvolvimento humano em seu contexto, Teresa Cristina Rego destaca que *“Vygotsky chama a atenção para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente” (REGO, 1995, p. 58)* e a autora, na sequência, exemplifica sua ideia fundamentando com:

“O caso verídico de duas crianças (as chamadas “meninas-lobas”) que foram encontradas, na Índia, vivendo no meio de uma manada de lobos, demonstra que para se humanizar o indivíduo precisar crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. Quando encontradas, praticamente não apresentavam um comportamento humano: não conseguiam permanecer em pé, andavam com apoio das mãos, não falavam, se alimentavam de carne crua ou poder, não sabiam usar utensílios (tais como copo, garfo, etc.) nem pensar de modo lógico” (REGO, 1995, p. 58).

Rafael Pontes Lima, aprofundando o destaque para a importância do ambiente na construção e execução de os processos psicológicos superiores, em especial, para pessoas com deficiência intelectual, aduz que Vygotsky, em seu estudo da defectologia;

“Ao se referir ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, o autor explica que, devido à alteração de processos sensoriais, intelectuais, afetivos e volitivos, a correlação das funções psíquicas também pode variar: umas desaparecem ou demoram a surgir, outras se desenvolvem de maneira compensatória. Logo, torna-se ainda mais importante a relação de inclusão entre pessoas e o meio social em que se está inserido, pois a partir das interações sociais é que se torna possível o desenvolvimento de funções psíquicas, de forma que se possa proporcionar às pessoas com deficiência a capacidade de aprender, respeitando suas limitações. Nesse sentido, a deficiência deve ser compreendida como um processo dinâmico, de constante desenvolvimento e aprendizado, considerando na totalidade os aspectos individuais e socioculturais. Assim, as possibilidades de desenvolvimento de toda e qualquer pessoa deve ser buscada nas funções psicológicas superiores, que se desenvolvem na ação social, por intermédio do uso de instrumentos culturais” (LIMA, 2009, p. 16).

E foi exatamente partindo desse método de construção dialética entre desenvolvimento humano e contexto social, com foco na infância (em que reside a pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso instrumentos e da fala humana) que Vygotsky construiu importantes análises sobre o papel da educação no desenvolvimento humano.

Marinalva Silva Oliveira e Maria do Carmo Lobato Silva, ainda no escopo de desdobramentos dessa dialética para a educação, indicam que, para Vygotsky:

“os indivíduos, a partir das mesmas leis de desenvolvimento, constroem-se diferentes. Desta forma, falar em diversidade não significa privilegiar minorias, mas o coletivo, que traz em seu interior as diferenças individuais de oportunidade, flexibilidade, adaptações e respeito às limitações, bem como as dificuldades e necessidades especiais do outro” (OLIVEIRA, 2010, p. 94-95).

E seguem aprofundando os desdobramentos sobre a educação:

“Diante dessa concepção de desenvolvimento humano, Vygotsky defendia uma escola que incluísse as crianças com deficiências primárias e secundárias para terem oportunidade de interagir com as crianças comuns, pois o fator que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem são as interações sociais devidamente mediadas” (OLIVEIRA, 2010, p. 94-95).

Dos estudos de Vygotsky, especificamente, no que concerne à pessoa com deficiência e o ambiente educacional, merece nota a influência que absorveu quando de seu trabalho e vivência com a formação de professores. A experiência adquirida na reflexão sobre a melhor forma de capacitação dos docentes para o ensino o colocou diante da questão sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência (s). E essa experiência contribuiu para seus estudos e atuações.

Nesse sentido, merece destaque também que Vygotsky foi Diretor de um Departamento de Educação para pessoas com deficiência, em Narkompros, e fundou um Instituto de Estudos das Deficiências, em Moscou ⁹.

2.1.1.1. Da Defectologia de Vygotsky

Em “*Obras Escogidas*”, tomo V, Lev Vygotsky apresenta os “*Fundamentos de Defectología*”. Na obra, o autor discorre sobre a pessoa com deficiência e seu processo educacional.

Nas palavras de Rafael Pontes Lima:

“Vygotsky foi um dos percussores no estudo sobre as deficiências primárias (determinadas organicamente) e secundárias (originadas no meio sociocultural) e sobre a educação inclusiva. Em seu livro sobre defectologia, o indivíduo deficiente é aquele que, embora manifeste deficiências de natureza orgânica, traz consigo funções psicológicas que lhe permitem a superação das mesmas, desde que o meio social possibilite a compreensão e o equilíbrio psicossocial desse indivíduo” (LIMA, 2009, p. 16).

Vygotsky apresenta a seguinte expectativa para seus estudos:

“A defectologia tem seu próprio objeto de estudo particular; deve dominá-lo. Os processo de desenvolvimento infantil – que ela estuda – apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar esta particularidade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade. Também se colocam problemas práticos: como dominar as leis deste desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1983, p. 14).

⁹ Sobre a temática conexa à deficiência, Vygotsky escreveu, por exemplo: “*Problemas da educação de crianças cegas, surdo-mudas e retardadas*” em 1924, “*Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas*” em 1925, “*Psicologia Pedagógica*” em 1926, “*A criança retardada*” em 1935 e outros.

No que tange ao objetivo de domínio pensado por Vygotsky, passado quase um século de sua reflexão, a tendência parece ser que prevalecerá a percepção do próprio Vygotsky de que dominar as leis da diversidade parece ser um significativo “*problema prático*” e que a abordagem segue do caso concreto para as ações e não das ações para todo e qualquer caso concreto que esteja dentro de um determinado padrão.

A diversidade humana é tão intensa que parece não permitir o domínio e a sistematização das formas de abordagem, prevalecendo, assim, a ideia de que a sociedade e a escola devem se adaptar às pessoas e não o contrário. Tentar construir padrões gerais que incluam a todos parece ser inócuo.

Teresa Cristina Rego esclarece que:

“torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (...) “Inicialmente, sua atividade psicológica é bastante elementar e determinada por sua herança biológica. Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Dessa forma, no processo de constituição humana é possível distinguir duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (REGO, 1995, p. 58-59).

2.1.1.2. Níveis de desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem são muito exploradas por Vygotsky, que estabelece a relação dos níveis de desenvolvimento da criança com seu aprendizado sócio histórico/cultural e, sem ignorar fatores biológicos, indica que os fatores sociais possuem preponderância. Nesse sentido, são esses fatores (sociais) determinantes para que o aprendizado adquirido promova a transição entre os níveis de conhecimento da pessoa.

Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (ou afetivo) referente às conquistas já efetivadas e o nível de desenvolvimento proximal (ou potencial) relacionado às capacidades a serem construídas em colaboração social.

Sobretudo no que se relaciona ao ambiente de aprendizado escolar, merece destaque um terceiro conceito desenvolvido por Vygotsky: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Potencial - ZDP). Essa zona é o intervalo percebido entre o desenvolvimento real (já adquirido e realizável de forma autônoma) e o desenvolvimento potencial (aquilo que é realizável em colaboração com outros elementos do grupo social).

Na perspectiva de desenvolvimento real, Teresa Cristina Rego explica que:

“O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha, etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram” (REGO, 1995, p. 72).

Sob a ótica do desenvolvimento potencial, Teresa Cristina Rego aduz que:

“também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 1995, p. 75).

Já com relação à zona de desenvolvimento proximal (ou potencial), a ZDP, Teresa Cristina Rego esclarece que:

“A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (REGO, 1995, p. 75).

Relacionando os níveis de desenvolvimento apontados por Vygotsky com o ambiente escolar e o aprendizado educacional, Teresa Cristina Rego pontua que:

“Nas escolas, na vida cotidiana e nas pesquisas sobre desenvolvimento infantil, costuma-se avaliar a criança somente neste nível (de desenvolvimento real), isto é, supõe-se que somente aquilo que ela é capaz de fazer, sem a colaboração de outros, é que é representativo de seu desenvolvimento” (...) “Este nível (de desenvolvimento potencial) é, para Vygotsky, bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha” (...) “O aprendiz é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que ‘aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã’” (REGO, 1995, p. 72-74).

2.1.2. Miguel López Melero

Miguel López Melero, do Departamento de Didática e Organização Escolar na Universidade de Málaga, Espanha, trabalha há décadas com os estudos conexos à educação de pessoas com deficiência intelectual, especificamente, pessoas com síndrome de down.

Esse trabalho, que tem como foco a deficiência intelectual, se caracteriza por técnicas e investigações pedagógicas com potencial de aplicabilidade para todo processo cujo objetivo seja conexo à educação inclusiva, sobretudo a partir de sua perspectiva de valores, práticas e finalidades.

Embora focado na deficiência intelectual, Miguel López Melero, assim define a abordagem do trabalho:

“Humanização, democracia e emancipação são os pilares fundamentais que sustentam nosso modelo, cujo objetivo prioritário é a defesa destes valores. A confiança nas competências cognitivas e culturais de todas as pessoas e das culturas minoritárias aviva nosso desejo e interesse em apresentar ideias e pensamentos que ajudem na construção de uma nova cultura escolar que humanize um pouco o mundo desumanizado no qual nos encontramos e que nos arrasta imperdoavelmente a pensar que ‘as coisas são como são e nada se pode fazer diante disso’. Só quando se compreende isto é que se atua. E isso é o que vimos fazendo desde 1990: atuar. Atuar para transformar os contextos” (MELERO, 2006, p. 21).

No final dos anos 70, Miguel López Melero estava elaborando sua tese de doutorado cujo tema de investigação foi “O desenvolvimento intelectual das pessoas

com trissomia no 21” e, para isso, lecionava num colégio de Educação Especial em Alcalá de Henares, Madri.

Nesse período, na introdução de seu livro “*El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*”, Miguel López Melero relata que se preocupava muito com o conhecimento sobre a deficiência intelectual e se questionava em como:

“Entender por que as pessoas com síndrome de down eram denominadas de deficientes mentais enquanto seu relacionamento com elas, como professor, era muito normal. Eram pessoas que pensavam e dificilmente confundiam um objeto com outro, falavam e se faziam entender, tinham sentimentos e emoções e se deslocavam no espaço escolar e social com autonomia distinguindo o que era bom ou não. Então, por que lhes chamavam de deficientes mentais? O que significa deficiente mental, me perguntava?” (MELERO, 2003, p. 14).

Foi então que, em 1977, Miguel Lopez Melero iniciou a pesquisa de doutoramento de uma forma que resultaria em profunda reflexão de paradigmas educacionais, assim descrito pelo próprio:

“O primeiro ano de investigação eu dediquei, fundamentalmente, para a observação, o conhecimento, e o desenvolvimento maturacional das dimensões prévias para a aprendizagem mais formal (aqueles que a escolaridade exige) e depois durante dois anos, com o consentimento das famílias, embora com a atitude contrária (digamos em desacordo) dos docentes do colégio, 14 meninas e meninos com síndrome de down foram integrados em vários colégios de Alcalá de Henares (Madri) sob minhas orientação. Falo de 1977 e naquela época, as famílias lutavam para que seus filhos fossem atendidos em colégios especiais, porém esse grupo de pais e mães confiaram em minha proposta educativa e deixaram o colégio de educação especial, que lhes tinha custado tanto sofrimento e compartilharam a ilusão de que seus filhos seriam integrados em escolas regulares. Não foi nada fácil esta decisão, mas finalmente nós fizemos. Foi, se não a primeira, uma das primeiras experiências de integração em nosso país (Espanha)” (MELERO, 2003, p. 14).

A experiência se desenrolou em sucesso e permitiu o descortinar de novas possibilidades para pessoas com deficiência intelectual e seus aprendizados

10.

¹⁰ Miguel Lopez Melero foi titulado Doutor “*summa cum laude*” (com a máxima qualificação possível) e, com base em sua tese, elaborou sua primeira publicação “*Teoría y Práctica de la Educación Especial. El desarrollo intelectual de las personas con trissomia-21*”.

Interessante notar que Miguel Lopez Melero se aproximou de Vygotsky com a seguinte colocação oriunda de sua experiência:

“os resultados daquele primeiro trabalho revelaram que as pessoas com síndrome de down podem se desenvolver cognitivamente e culturalmente sempre e quando sabemos proporcionar uma educação que considere a experiência pessoal de cada criança com aquilo que queremos ensinar. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo de cada um depende da cultura” (MELERO, 2003, p. 15).

Após essa afirmação que, claramente, aproximou sua teoria das ideias defendidas por Vygotsky, Melero continua se aproximando ainda mais do aprendizado sociocultural ao acrescentar:

“Eu me explico um pouco melhor: quando falo de cognição quero dizer o processo pelo qual as pessoas processam a informação que chega até nós, tornamo-las nossa e, em seguida, colocamos em uso, sabendo que esse processo de pensamento está completamente condicionado pela cultura” (MELERO, 2003, p. 14).

Em 1981, Miguel López Melero chega a Universidade de Málaga e, com financiamento do Ministério da Educação e Ciência, inicia nova investigação nos moldes de seu doutoramento com a integração de estudantes com deficiência intelectual em várias escolas na província de Málaga ¹¹.

Em maio de 1988, Miguel López Melero, ao participar de um Congresso sobre Integração Escolar realizado em Berlim, conheceu o professor Nicola Cuomo, da Universidade de Bolonha (Itália) que havia conduzido programa de integração similar em sua cidade.

No ano de 1990, o Ministério da Educação e Ciência da Espanha iniciou o financiamento de uma investigação cooperativa contando com a Universidade de Málaga (Dr. Miguel López Melero), Universidade de Bolonha (Dr. Nicola Cuomo) e o Hospital Bambino Gesù (Dr. Giorgio Albertini e Dr. Gianni Biondi - Serviço de Neuropsicopedagogia) de Roma que se transformou no Projeto Roma (mas, que na Itália é conhecido como Projeto Málaga).

¹¹ Essas investigações ocorreram, entre 1982 e 1987, nos colégios públicos Ciudad Palma de Mallorca (Torremolinos), Acapulco (Fuengirola), Ciudad de Jaén (Churriana), Los Angeles, José Bergamín e Jorge Guillén (todos em Málaga). Um vídeo de 1985 de nome “*Hoy habla Pablo*” sintetiza a experiência para o programa de integração que estava sendo efetivado pela Junta de Andalucía.

2.1.1.2. O Projeto Roma (ou Projeto Málaga)

O projeto Roma é “*um projeto de pesquisa que se desenvolve na Facultat de Educació da Universidad de Málaga desde 1990. Sustentando a ideia da possibilidade de construção de uma escola sem exclusões*” (MELERO, 2006, p. 19).

O projeto original foi denominado de “*Competência Cognitiva, Cultural e Qualidade de Vida: outro modo de educar as pessoas com síndrome de down*”. Em essência, o projeto consistia em buscar estratégias nos distintos contextos (familiar, escolar e ambiental) para superar as dificuldades de ensino-aprendizagem e melhorar a qualidade de vida de pessoas com síndrome de down.

Nos anos 90, o Projeto amadureceu para reflexão de dois pontos, assim descritos por Miguel López Melero:

“como projeto de investigações pretendemos aportar ideias e reflexões (indicadores) sobre a construção de uma nova teoria da inteligência (...) e, como projeto de educação que é, sua finalidade básica e fundamental focaliza em melhorar os contextos familiares, escolares e sociais” (MELERO, 2003, p. 22).

Um aspecto central e que frutificou em ricos debates e construções ao longo do tempo é a construção de uma nova percepção sobre a inteligência.

Nos anos 90 (e ainda no século XXI), muitos autores consideram a inteligência como uma capacidade inata, relativamente fixa, constante durante toda vida, que vem determinada geneticamente e caracterizada por habilidades globais e específicas.

Miguel Lopez Melero se constituiu uma alternativa frente a essa concepção “estável” e até exclusivamente genética de inteligência ao partir:

“da consideração de que a genética representa apenas uma possibilidade e, portanto, não falamos de inteligência como algo que nos é dado (dotado, infradotado, superdotado), mas de processos cognitivos (competência cognitiva), como algo que se adquire e se constrói. A inteligência não se herda, se constrói” (MELERO, 2003, p. 22).

Negando a ideia tradicional de inteligência, Miguel López Melero explica que “torna-se difícil sustentar o conceito de inteligência clássica como um conjunto

de habilidades inatas e universais, independentemente do contexto social e cultural” (MELERO, 2003, p. 22).

Pode-se perceber que o conceito de inteligência se vincula à ideia de processo e de construção, como um “*desenvolvimento de processos cognitivos e metafísicos*” (MELERO, 2003, p. 22).

Essa ideia de inteligência é coerente com a estratégia do Projeto Roma em considerar os processos cognitivos como modos de pensamento lógico que podem ser aprendidos, bem como ensinados pelas famílias, professores, especialistas e mediadores através das experiências de ensino mediado ou mediante o contato diário, em espaços de ação conjunta, com os sucessos e acontecimentos ambientais.

A inteligência é condicionada pela qualidade do contexto, a princípio pela família, depois pela escola e, mais tarde, pela sociedade.

Um desdobramento inevitável dessa visão sobre a inteligência é o ceticismo frente a métodos de diagnóstico e métricas para classificar e hierarquizar o ser humano em função de sua “inteligência inata”.

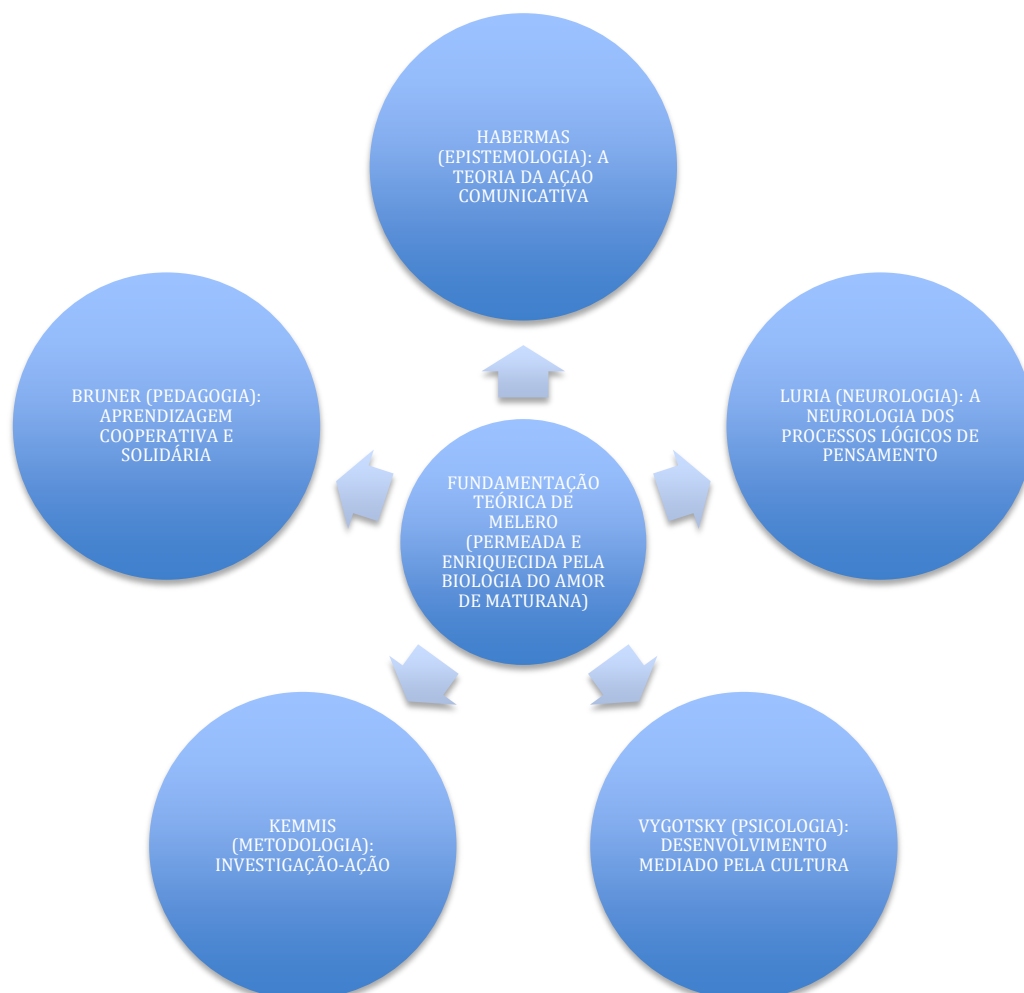
No Projeto Roma, a concepção de diagnóstico é distinta e tem como objetivo fornecer conhecimento e compreensão sobre as pessoas e seus contextos, bem como a interação entre ambos para promover uma intervenção que transforme condições adversas e possa melhorar a qualidade de vida. Nas palavras de Miguel López Melero “*é um meio de um olhar profundo para a compreensão, não para saber mais, mas para conhecer melhor as pessoas*” (MELERO, 2003, p. 24).

O trabalho conjunto e cooperativo é fundamental no Projeto. A cooperação entre os colégios e as famílias permite um processo de relações entre ambas as realidades de forma que possibilite sair dos isolamentos e individualismos maléficos para qualquer ação pedagógica.

A fundamentação científica do Projeto Roma se baseia:

“no pensamento e consistência epistemológica de Jurgen Habermas (Teoria da Ação Comunicativa), na concepção de investigação-ação de Stephen Kemmis, a concepção de inteligência de Alexander Luria, a teoria antropológica de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem em consonância com Luria, Jerome Bruner ao considerar a educação como forma de culturalização do ser humano e tudo isso enriquecido com o pensamento da biologia do conhecimento de Humberto Maturana, como a biologia do amor, que caracteriza o desenvolvimento e as ações humanas

como consequência de uma enorme série de causas que se inter-relacionam e interatuam em mundo de redes emocionais” (MELERO, 2003, p. 29).



12

A fundamentação foi um pouco mais detalhada por Miguel López Melero em termos de aplicação ao Projeto Roma (MELERO, 2006, p. 22):

- Habermas (A Teoria da Ação Comunicativa): relacionada à mudança social através da comunicação e da capacidade discursiva das pessoas que, por sua vez, se desdobra na emancipação da pessoa. O conceito de Ação Comunicativa é adequado na perspectiva de autonomia para pessoa com deficiência intelectual, nesse sentido, Roseli de Mira Cordeiro comentando sobre a Teoria da Ação Comunicativa aplicada ao Projeto Roma afirma que, assim, “*todos os participantes de um determinado grupo envolvidos em um estudo, têm liberdade para expor suas*

¹² Quadro extraído, e adaptado, de Miguel López Melero, *Escolas Inclusivas: o Projeto Roma*. p. 22.

opiniões de forma crítica, refletindo e questionando seus próprios planejamentos, de modo a influir o diálogo e a comunicação” (CORDEIRO, 2014, p. 29);

- Luria (A Neurologia dos Processos Lógicos de Pensamento): esclarece o cérebro em ação, com especial atenção às relações interfuncionais. O cérebro é o contexto e, em sua perspectiva da neurologia dos processos cognitivos, Luria relaciona questões biológicas das complexas redes neurais cerebrais que se formam com base em experiências vivenciais. Nesse sentido, as práticas educativas conexas ao ambiente poderiam auxiliar no desenvolvimento do Sistema Nervoso Central;

- Vygotsky (O Desenvolvimento Mediado pela Cultura): desenvolvimento de base histórico-cultural com reflexão sobre a qualificação dos contextos para discutir a origem social das funções psicológicas superiores. Melero, assim como Vygotsky, defende que o contexto sociocultural possui preponderante influencia na construção do sujeito;

- Kemmis (Investigação-Ação): O método baseado na atividade de grupo que represente e atue sobre uma preocupação comum possibilita ambientes coletivos críticos culturais que fortalecem a abordagem investigativa para construção de valores como solidariedade e inclusão, além de possibilitar rico e amplo compartilhamento de conteúdos de forma dialética;

- Bruner (Aprendizagem Cooperativa e Solidária): partindo da educação como um processo de culturalização e intensa integração social com familiares e outros mediadores, essa perspectiva postula que essas interações são andaimes e formatos de ação conjunta que fortalecem a autonomia pessoal, social e moral;

- Maturana (Biologia do Amor): a partir da percepção de que as ações humanas e o desenvolvimento são desdobramentos de relações e interações de redes emocionais, permeia transversalmente todo processo de fundamentação, assim, contagiando as diferentes áreas.

Na perspectiva da fundamentação científica escolhida, Miguel López Melero esclarece os valores e princípios do Projeto Roma, explicando que:

“A confiança como fundamento da convivência humana é o valor mais importante e é o primeiro princípio do Projeto Roma. A confiança entendida como essa atitude permanente pela qual, de entrada se garante o respeito às pessoas como elas são e não como gostaríamos que fossem. O que pretendemos desde o Projeto Roma não é que as pessoas mudem, mas

que se produza uma mudança cultural. Definimos a cultura que inunda o Projeto Roma como a cultura da diversidade” (MELERO, 2003, p. 25).

Podem ser apontados como objetivos do Projeto Roma:

- “1. Avaliar e diagnosticar as condições em que as dificuldades de ensino e aprendizagem ocorrem em pessoas com síndrome de down;
2. Construção conjunta de famílias, mediadores e mediadoras de estratégias de intervenção, tendo sempre em mente que não se deve transportar para casa o discurso acadêmico em situações de vida cotidiana;
3. Envolver os professores no desenvolvimento de um currículo alternativo que atenda aos interesses de todos os alunos;
4. Demonstrar que as pessoas com síndrome de down, ao melhorar a cognição e cultura, terão maior autonomia física, pessoal, social, moral e uma melhor qualidade de vida;
5. Estabelecer quais seriam os indicadores de qualidade de vida que se relacionam com uma nova teoria da inteligência.” (MELERO, 2003, p. 26-27)

O Projeto se desenvolve a partir de valores e objetivos, mas, também, destaca questionamentos e categorias prévias de investigação.

Alguns questionamentos são:

- “1. Quais os impactos sobre o desenvolvimento da pessoa com síndrome de down diante de uma percepção que afirma previamente a incapacidade de aprendizado?
2. Como é a tomada de consciência da pessoa com síndrome de down de sua identidade como pessoa e como pessoa com a síndrome?
3. Quais são as estratégias adequadas de intervenção nos diversos contextos que consolidem mudanças ambientais e atitudinais que possam potencializar o aprendizado das pessoas com síndrome de down?
4. Quais são os resultados nos diferentes contextos (família, escola e ambiente) de desenvolvimento oriundo das estratégias compreensivas de intervenção que comprovem o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais num nível suficiente para afirmar que pessoas com síndrome de down apresentam resultados efetivos?” (MELERO, 2003, p. 26-27)

E as categorias prévias de investigação indicadas são:

- “1. Processo Cognitivos, entendidos como uma dimensão de pensamento;
2. Afetividade, entendidos como uma dimensão para amar e sentir;
3. Autonomia, entendida como uma dimensão de conhecimento através do movimento; e
4. Linguagem como meio de comunicação, entendida como uma dimensão de comunicação.” (MELERO, 2003, p. 26-27)

Uma estratégia importante do Projeto Roma é a intervenção educativa tanto em âmbito escolar como familiar. A busca é pelos itinerários metais

(representações mentais) que constroem cada pessoa para resolução dos problemas da vida cotidiana, sendo que o interesse maior é no processo e menos no resultado.

O Projeto tem como estratégias gerais: a fotografia como recurso de antecipação da aprendizagem, o papel dos mediadores/as como facilitadores da aprendizagem entre os contextos, o desenvolvimento de processos cognitivos, o desenvolvimento cognitivo da vida cotidiana e a elaboração de projetos educativos (projetos de investigação) ¹³.

As estratégias específicas se relacionam com projetos de investigação na escola e em casa e devem seguir a mesma sequência lógica em seus desenvolvimentos. Todos respondem a um plano de operações que deve conter pretensões (objetivos), modo de execução e avaliação. O plano deve sempre surgir de um problema da vida cotidiana e seguir o seguinte processo:

1. Partir de uma representação mental (imagem) do problema;
2. Ter o plano da pessoa onde figurem as categorias de análises (linguagem, cognição, afetividade e autonomia);
3. Ter o plano do cérebro com apontamento das áreas neurofisiológicas (a partir de Luria);
4. Proposta de um projeto concreto, que deve ser desenvolvido na "Asamblea" (reunião para montagem);
5. Considerar os quatro momentos de análise (Asemblea Inicial, Equipos de Trabajo, Reflexión Personal e Asemblea Final) em toda tarefa educativa;
6. Considerar qual o objetivo desejado em cada uma das dimensões das categorias de análise e seus contextos;
7. Concluir e deliberar a evolução do plano de trabalho e propor novos projetos, numa "Asemblea Final". (MELERO, 2003, p. 56)

É crucial consolidar todo esse processo de trabalho tanto em família com na escola. E o ideal é que o desenvolvimento dos projetos ocorra com sintonia entre família, escola e mediadores ambientais.

Conforme lição de Miguel López Melero, o Projeto Roma:

"oferece um modelo educativo para os âmbitos familiares e escolares, mas o nosso compromisso não acaba aqui, porque as pessoas excepcionais envelhecem, como todo mundo e temos que buscar um modelo de sociedade inclusiva onde ninguém é excluído por causa de sua condição étnica, sua religião, seu gênero, nem por sua deficiência. Devemos buscar um novo modelo educativo que humanize ao mundo desumanizado que vai tomando forma na segunda metade do século XX e façamos que o século XXI seja o século da educação e do humanismo. É necessário construir

¹³ Para aprofundamento em cada um dos itens, recomendo a leitura das páginas 48 até 61 do livro El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores.

uma sociedade de todas e de todos, mas contando com todas e todos” (MELERO, 2003, p. 17).

Nesse sentido, é necessário compreender a essência da proposta educativa que se baseia na transformação para vivência de uma Cultura da Diversidade.

2.1.1.3. A Cultura da Diversidade

Sobre a Cultura da Diversidade, Miguel Lopez Melero afirma que faz parte de:

“um processo de aprendizagem permanente, no qual todas as pessoas têm de aprender a compartilhar novos significados e novos comportamentos de relacionamento entre as pessoas” e resume da seguinte forma “todos temos que aprender a ensinar a aprender” (MELERO, 2003, p. 61).

Partindo de uma cultura da diversidade será possível construir uma escola de qualidade com didática e profissionais também qualificados.

Em termos práticos, a cultura da diversidade é uma ruptura com o modelo tradicional de escola, pois apresenta uma nova maneira de educar aonde discentes, em conjunto com os docentes, constroem uma nova cultura escolar que busca compreender a diversidade e as culturas, bem como o respeito às mesmas.

Nessa perspectiva é crucial a cooperação entre famílias e escolas na construção de soluções conjuntas porque a educação é uma tarefa complexa e que só se compreende partindo de uma perspectiva compartilhada.

Essa nova cultura pressupõe *“a análise das causas das crescentes desigualdades e intolerâncias no mundo, mediante o desenvolvimento de atitudes solidárias e de defesa dos direitos humanos dentro e fora da sala” (MELERO, 2003, p. 61).*

Partindo da cultura da diversidade e do Projeto Roma como um instrumento de consolidação, podem ser inferidos os seguintes valores-práticas (MELERO, 2003):

- O reconhecimento da diversidade do alunado como valor e não como defeito;
- Uma ruptura frente a classificações e normas de hierarquização exclusivamente genéticas, estáveis e consideradas até mesmo imutáveis;
- a construção do ambiente de sala de aula como uma comunidade de convivência e aprendizagem;
- A busca por um patrimônio cultural comum, diverso, compreensivo e transformador do alunado;
- Uma ruptura frente ao currículo planejado, estático e obrigatório a todos;
- A necessária refuncionalização do professorado para melhor compreensão da diversidade, rompendo com a estrutura de professorado padronizado de forma técnico-racional somente;
- A reestruturação da organização espaço-temporal para uma nova escola;
- A escola pública e democrática;
- A aprendizagem conjunta e compartilhada com participação de famílias e escola;

O Projeto Roma e a Cultura da Diversidade são partes dialéticas de um processo e um projeto de sociedade, no esclarecimento de Miguel López Melero: “a cultura que inunda o Projeto Roma como cultura da diversidade” (MELERO, 2006, p. 22). Isso pode ser percebido nas palavras de Miguel López Melero afirmando que:

“A educação para uma convivência democrática e participativa nos abre a esperança para a construção de um projeto de sociedade e de humanização novas, onde o pluralismo, a cooperação, a tolerância e a liberdade serão valores que definirão as relações entre famílias e professorado, entre professorado e alunado, e entre professorado e comunidade educativa; onde o reconhecimento da diversidade humana esteja garantido como elemento de valor e não como marca social” (MELERO, 2006, p. 19).

ANEXOS

ANEXO 1 - ÍNTEGRA DOS VOTOS NA ADI N. 5.357

Nesse sentido, assim votaram os Ministros presentes:

O SENHOR MINISTRO LUÍS ROBERTO BARROSO - *Presidente, cumprimento o eminente Relator pelo voto sensível e muito preciso em relação a essa matéria e contendo a minha própria tentação de me alongar e tecer considerações sobre a igualdade e a sua importância no mundo contemporâneo, não apenas a igualdade formal e material como, sobretudo, a igualdade como reconhecimento aplicável às minorias e à necessidade de inclusão social do deficiente, como faz, em boa hora, essa Lei.*

De modo que estou acompanhando integralmente o eminente Relator.

O SENHOR MINISTRO RICARDO LEWANDOWSKI (PRESIDENTE) - *Vossa Excelência também concordaria em, desde logo, julgarmos o mérito?*

SENHOR MINISTRO LUÍS ROBERTO BARROSO - *Definitivamente.*

O SENHOR MINISTRO TEORI ZAVASCKI - *Senhor Presidente, também acompanharei o Relator em todas as suas proposições. Gostaria de cumprimentá-lo pelo voto. É um voto magnífico no exame dessa questão.*

A mim, particularmente, emociona-me o argumento relacionado à importância que tem, para as crianças sem deficiência, a convivência com crianças com deficiência. Uma escola que se preocupa em ir mais além da questão econômica, em preparar seus alunos para a vida, deve, na verdade, encarar a presença de crianças com deficiência como uma especial oportunidade de apresentar a todas as crianças, principalmente às que não têm deficiências, uma lição fundamental de humanidade, um modo de convivência sem exclusões, sem discriminações, num ambiente de solidariedade e fraternidade.

Eu acompanho o Relator, Senhor Presidente.

A SENHORA MINISTRA ROSA WEBER - *Senhor Presidente, eu também começo cumprimentando o eminente Relator e saudando a todos os que ocuparam a tribuna com sustentações orais competentes, e permito-me fazê-lo na pessoa da Doutora Rosângela.*

Tenho uma declaração de voto escrita, vou juntá-la aos autos, Senhor Presidente, mas gostaria aqui, ao afirmar meu voto no sentido e na mesma linha do proferido pelo eminente Relator, apenas de destacar uma compreensão pessoal de que muitas das mazelas que hoje estamos enfrentando, e de que a nossa sociedade tem se ressentido, no sentido de intolerância, de ódio, de competição, de desrespeito, de sentimento de superioridade em relação ao outro - como diz o Ministro Fachin, um legítimo estrangeiro diante de nós -, talvez deitem raízes no fato de nós, a nossa geração, não ter tido a oportunidade, quem sabe, de participar da construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, em que valorizada a diversidade, em que as diferenças sejam vistas como inerentes a todos os seres humanos, a tornar a deficiência um mero detalhe na nossa humanidade. É essa sociedade que seria capaz - e que queremos -, de se tornar livre, justa, solidária e promotora do bem de todos, sem qualquer discriminação, em verdadeira reverência ao art. 3º, nos seus incisos I e IV, da nossa Constituição Federal.

Assim, Senhor Presidente, tenho que os preceitos do parágrafo 1o do artigo 28 e do artigo 30, caput, da Lei no 13.146, de 2015 em absoluto afrontam qualquer dos preceitos da nossa Lei Fundamental.

Também voto no sentido da convalidação do exame cautelar em exame do mérito da ação e voto no sentido da sua improcedência, acompanhando na íntegra o eminente Relator.

A SENHORA MINISTRA ROSA WEBER: Senhor Presidente, trata-se, como visto, de Ação Direta de Inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, em face do § 1o do art. 28 e do art. 30, caput, da Lei 13.146/2015, especialmente no tocante ao adjetivo “privadas”.

Submetido a este Plenário, para referendo, o indeferimento da liminar levado a efeito pelo eminente Relator, Ministro Edson Fachin, registro desde logo acompanhar o voto de Sua Excelência.

Os preceitos legais indigitados em absoluto destoam, também na minha ótica, do texto constitucional, considerada notadamente a aprovação, pelo Congresso Nacional, da **Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, nos moldes do artigo 5o, § 3o, da Constituição da República (Decreto Legislativo no 186/2008), a lhe conferir o status de emenda constitucional.

Esse documento internacional, incorporado com envergadura constitucional, repito, a nosso ordenamento jurídico, **reafirma o conceito social de deficiência** - adotado, pela primeira vez, no Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, lançado pela ONU em 198 -, ao estabelecer que as pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Art. 2). Tal conceito foi deslocado do tradicional viés biomédico para o viés biopsicossocial, a exigir significativo empenho de todos para a desconstrução das concepções até então cristalizadas no meio social. **A deficiência, nesse conceito em evolução** - consoante afirmado pela Convenção -, **passa a ser compreendida como resultante da interação entre os referidos impedimentos e as barreiras obstrutivas da participação social**. Cabe a toda a sociedade, então, empreender esforços para que essa interação seja positiva e capaz de propiciar a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. No dizer da Subprocuradora-Geral do Trabalho Maria Aparecida Gugel, “Cada palavra, cada pressuposto, contido na CDPD deve ser considerado para bem compreender o sentido fundamental e a imprescindibilidade dos elementos de acessibilidade e de adaptação razoável para os atos da vida diária para o acesso a todos os direitos, bens e serviços destinados às pessoas com deficiência”

Nessa perspectiva a Convenção impõe, aos Estados Partes, no artigo 24, que assegurem “sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, a fim de efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, bem como que garantam que “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Defendeu-se, nos debates que nortearam as disposições desse artigo, “o primado de que crianças, jovens e adultos com deficiência devem estudar em escolas comuns, regulares, (...) sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas” E é nessa mesma perspectiva que temos de compreender os dispositivos da Lei 13.146/2015 postos na berlinda.

Nas **observações finais** acerca do relatório do Brasil a respeito da implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o **Comité** respectivo afirmou, relativamente ao indigitado artigo 24:

44. O Comitê está preocupado que a matrícula de crianças com deficiência seja recusada em escolas, ou que sejam cobradas taxas extras. Além disso, o Comitê está preocupado com a falta de acomodação razoável e de ambientes escolares acessíveis no sistema de ensino regular.

45. O Comitê recomenda que o Estado Parte intensifique seus esforços com alocações adequadas de recursos para consolidar um sistema educacional inclusivo de qualidade. Também recomenda a implementação de um mecanismo para proibir, monitorar e sancionar a discriminação com base na deficiência nos sistemas de ensino público e privado, e para fornecer acomodações razoáveis e acessibilidade em todas as instalações educacionais.

Essas recomendações, a orientarem as ações do Estado brasileiro na temática, bem evidenciam que eventual acolhimento da inconstitucionalidade alegada na presente ação implicaria claro distanciamento do propósito da Convenção - a que Brasil se obrigou ao ratificá-la -, de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

Afastar, pois, das escolas privadas, como pretendido na ação, o dever de assegurar os meios e recursos necessários à educação de todos, indistintamente e sem cobrança de valores extraordinários, significaria abrir mão da obrigação internacional assumida pelo Estado brasileiro de garantir um sistema educacional inclusivo.

Não bastasse o consagrado na Convenção – a frustrar, por si só, diante de seu status constitucional, a possibilidade de recusa de matrícula de alunos e alunas com base na deficiência -, o próprio texto original da nossa Lei Fundamental, na minha visão, conduz ao mesmo resultado. Com efeito, entendo que o direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular é assegurado pelo **artigo 205 da Constituição Federal**, também elas abrangidas inequivocamente no “todos” de que trata esse dispositivo, expresso nos seguintes termos:

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os **incisos I e III do artigo 208 da Constituição da República**, por sua vez, estabelecem a efetivação do dever do Estado nessa seara por meio da garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, bem como mediante a oferta de “atendimento educacional especializado” às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, a significar - consoante o documento do MEC, de 2006, “Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental”- que “esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional”, por ser o referido atendimento educacional especializado “um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos”

A par dos citados dispositivos, o **artigo 227 da Lei Fundamental** atribui à família, à sociedade e ao Estado o dever de “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. E o **artigo 3o, IV, também da Carta Magna veda qualquer discriminação.**

A propósito releva lembrar o objetivo da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008**, a saber, o de assegurar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado (....)

É digno de nota, também, na mesma linha, e antes mesmo do advento da Lei 13.146/2015, o conteúdo, ainda em 2004, da cartilha do Ministério Público Federal, “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, elaborada com o objetivo de disseminar “os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular”. Dela colho:

“A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade.”

Esses conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão acham-se insculpidos na **Declaração de Salamanca** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 1994, e na Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – **Convenção da Guatemala**, de 1999, entre outros documentos que influenciaram as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Enfim, nos termos da Nota Técnica no 04/2015, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, coligida a estes autos, o que a **Lei 13.146/2015 fez foi “clarificar conceitos já sedimentados no ordenamento jurídico brasileiro**, especificando, com base na Convenção Internacional sobre Direitos de Pessoas com Deficiência (art. 24), as obrigações das escolas privadas em relação às pessoas com deficiência. Tudo **para o simples fim de que não continuem a discriminá-las com constantes negativas de matrículas e cobranças que lhes dificultam ou impedem o acesso à educação”**.

Corroborar essa leitura o magistério da Procuradora da República Eugênia Gonzaga, segundo o qual “Os dirigentes de ensino, teimando em dizer que querem fazer uma ‘inclusão responsável’, continuam recusando matrículas e não promovendo as transformações necessárias. Responsável é fazer o que precisa ser feito para receber os alunos com deficiência.”

Vale destacar, aqui, o **aumento expressivo das matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular**, em escolas públicas e particulares, de 13% em 1998 para 79% em 2014, conforme dados do Censo Escolar de 2014. Sobre a magnitude dos custos, alardeada pela Autora, vale dizer que a vida em coletividade pressupõe a diluição dos gastos necessários à concretização do bem comum, notadamente em se tratando de despesas imprescindíveis à realização de um direito fundamental como é o direito à educação. Assim, os custos efetuados com bens e serviços necessários à implementação de ambiente acessível e de qualidade para todas as pessoas devem ser incorporados aos custos totais das escolas, independentemente da fruição, de tais bens e serviços, por todos os alunos.

Também o inconformismo da Autora quanto à obrigação imposta às instituições de ensino privadas - no sentido de assegurar o já mencionado atendimento educacional especializado -, fundado no argumento de que essa obrigação é exclusiva do Estado, também não se sustenta.

O **artigo 227 da Lei Fundamental** atribui não apenas à família e ao Estado o **dever de “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade”, o direito à educação**, entre outros, bem como o dever de “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Esse dever é **imposto também à sociedade**, apontada, no preâmbulo da Constituição, como uma “sociedade

fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”.

E o **artigo 209** consagra, literalmente:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

A alusão, no **inciso III do artigo 206 da Constituição** à “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” como um dos princípios do ensino, a seu turno, sinaliza se encontrarem ambas as instituições no mesmo patamar e alcançadas igualmente, portanto, no tocante à prestação desse serviço público, pelas normas gerais da educação nacional. Nesse sentido, o seguinte precedente, envolvendo a mesma autora desta ADI:

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEI N. 6.584/94 DO ESTADO DA BAHIA. ADOÇÃO DE MATERIAL ESCOLAR E LIVROS DIDÁTICOS PELOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO. SERVIÇO PÚBLICO. VÍCIO FORMAL. INEXISTÊNCIA. 1. Os serviços de educação, seja os prestados pelo Estado, seja os prestados por particulares, configuram serviço público não privativo, podendo ser prestados pelo setor privado independentemente de concessão, permissão ou autorização. 2. Tratando-se de serviço público, incumbe às entidades educacionais particulares, na sua prestação, rigorosamente acatar as normas gerais de educação nacional e as dispostas pelo Estado-membro, no exercício de competência legislativa suplementar (§2º do ar. 24 da Constituição do Brasil). 3. Pedido de declaração de inconstitucionalidade julgado improcedente. (ADI 1266, Relator(a): Min. EROS GRAU, Tribunal Pleno, julgado em 06/04/2005, DJ 23-09-2005)

*Uma e outra instituição possuem não apenas a função social de agregar à vida do(a) aluno(a) habilidades cognitivas, sociais e emocionais, mas também a função de agregar-lhe valores éticos, morais, políticos. Em razão das responsabilidades a elas atribuídas, as instituições de ensino precisam “assumir um compromisso com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os concidadãos, com o cuidado e respeito em relação ao mundo físico e aos bens culturais que nos circundam. Mas acima de tudo, a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. É na escola que desenvolvemos o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões. Em suma, **a escola comum tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução”**.*

*Em outras palavras, **pelo simples fato de ser pessoa, o aluno com deficiência faz jus ao direito de “estar no mundo”, de ocupar os mesmos espaços sociais ocupados pelas demais pessoas e de usufruir, em igualdade de condições, os direitos e benefícios a outros ofertados.***

Por fim, acresço que muitas das mazelas vistas nos dias atuais, decorrentes do ódio, da competição, do desrespeito e do sentimento de superioridade em relação ao Outro, “legítimo estrangeiro diante de nós”, como dito pelo Ministro Facchin, deitam raízes no fato de não termos tido a oportunidade de participar da “construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora”, em que a diversidade é valorizada, em que o egoísmo cede lugar ao altruísmo e em que as diferenças são vistas como inerentes a todos os seres humanos, o que torna a deficiência apenas um detalhe da nossa humanidade. É essa a sociedade capaz de se tornar livre, justa, solidária e promotora do bem de todos, sem discriminação, objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a teor do art. 3º, I e IV, da Lei Maior.

É impositivo, pois, concluir que a **Lei 13.146/2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **não inovou quanto ao dever**, imposto a todos os estabelecimentos de ensino, **de matricular todas as crianças, adolescentes e jovens, sem qualquer discriminação**, e, conseqüentemente, de oferecer acessibilidade e todos os meios, serviços e recursos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tenho que o § 1º do art. 28 e o art. 30, caput, da Lei 13.146/2015, longe de afrontarem os preceitos constitucionais invocados, encontram-se em harmonia com as normas disciplinadoras, em sede constitucional, do proclamado direito à educação e em sintonia com os princípios da igualdade substancial e da dignidade humana.

Inexistentes a plausibilidade jurídica do pedido e o perigo da demora, referendo o indeferimento do pedido cautelar e, concordando com o convolar do julgamento, de juízo de deliberação em juízo de cognição exauriente, julgo improcedente a ação.

É como voto.

O SENHOR MINISTRO LUIZ FUX - Senhor Presidente, egrégia Corte, ilustre representante do Ministério Público, Senhores Ministros e Advogados, Estudantes presentes.

Senhor Presidente, eu também inicio louvando o voto do eminente Ministro Edson Fachin, que consegue, a um só tempo, encerrar, numa deliberação judicial, uma justiça caridosa e uma caridade justa, que é uma característica dos grandes magistrados.

Tecnicamente, Senhor Presidente, eu diria que, no momento em que hoje se encontra o Direito Constitucional brasileiro, e até se afirma que a Constituição Federal ela é invasiva, porque invade todos os ramos da ciência jurídica, e isso na verdade é uma característica do neoconstitucionalismo, não se pode efetivamente empreender um leitura da legislação infraconstitucional sem passar pelo tecido normativo da Constituição.

E a nossa Constituição, já no seu preâmbulo, traz uma promessa com ideário da nossa nação de criar uma sociedade justa e solidária. Há conceitos que nós não podemos defini-los, nós sentimos; justiça não é algo que se aprende, é algo que se sente. Assim também o que se compreende por ser uma sociedade justa e solidária, e, mais do que isso, uma sociedade justa e solidária que tem, como centro axiológico, a dignidade da pessoa humana.

Nesse particular, eu me permito, muito embora ele mesmo não tenha lembrado, mas há um trabalho magnífico que o Ministro, Professor Luiz Roberto Barroso, lavrou nos Estados Unidos sobre dignidade da pessoa humana, em que há passagens magníficas que se aplicariam ao caso concreto. Mas Sua Excelência usou da sua modéstia para nem citar esse trabalho, que é um referência no campo da dignidade humana. E que hoje é evidentemente o centro principiológico de toda Constituição Federal.

Então, não se pode resolver um problema humano dessa ordem, sem perpassarmos pela promessa constitucional de criar uma sociedade justa e solidária e, ao mesmo tempo, de entender que hoje o centro da Constituição é o ser humano; é a sua dignidade que está em jogo.

E a Constituição, já num princípio setorial, implementando essas promessas fundamentais iniciais, assenta que a educação é um direito de todos e que, para que se realize esse direito de todos, tem de contar com a colaboração de toda a sociedade.

Nesse conceito de colaboração social, evidentemente, encartam-se as escolas públicas e as escolas privadas, porque como é que se efetiva esse direito social fundamental à educação com a participação de toda a sociedade se, nessa efetivação, não se inserem os educandários particulares, que, evidentemente, vivem de lucro, mas, exatamente pelo lucro que auferem, têm também condições de receber no seu seio pessoas deficientes?

Chamo também a atenção para um exemplo *ad terrorem*, que foi aqui mencionado, de crianças com surtos psicóticos que poderiam eventualmente abalar a higidez emocional das outras crianças. Na verdade, como se observa da vida prática - o Direito não é apartado da realidade -, o grande drama de pais que têm filhos com problemas psicológicos, psiquiátricos é exatamente o de não relegá-los à própria sorte, não incluí-los em qualquer colégio, mas antes tratá-los para que eles possam receber uma inclusão social com mais facilidade, que eles estejam exatamente adaptados.

E aqui foi muito bem explicitado pela eminente Advogada-Geral da União, derruindo esse exemplo, repito, citado *ad terrorem*, que essa inclusão escolar leva em consideração a capacidade de aprendizado do aluno. E isso sobrepuja esse obstáculo que foi colocado numa sustentação e que não condiz com a realidade.

Então, na verdade, o Direito brasileiro basicamente tem dois vetores importantes: a prevalência dos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana que são, digamos assim, axiomas incompatíveis com a ideia de preconceito.

Eu verifico, nos estudos que foram apresentados, que há hoje uma propensão do Estado brasileiro de formar profissionais para apoiar as escolas inclusivas e também programas e políticas públicas sociais para sensibilizar a convivência escolar para que as crianças possam desde cedo conviver com as diferenças, que, como a Ministra Rosa destacou, é algo que pertence ao mundo pós-moderno. Nós não fomos acostumados com isso, mas temos de nos acostumar.

Eu encerraria, Senhor Presidente, também capturando aqui uma das passagens que não me lembro onde encontrei, mas, na verdade, fiz uma fusão de ideias, de que a inacessibilidade dessas crianças deficientes na verdade realiza um preconceito. Se eu pudesse, assentaria como tese não jurídica, mas uma tese sob o ângulo vivencial, que o preconceito é a pior das deficiências. E, dessas pessoas preconceituosas, as escolas estão lotadas. Então, com muito mais razão, os deficientes devem ter esse direito assegurado.

Assim, mais uma vez louvando o voto brilhante, sensível e humano do Ministro Edson Fachin, acompanho integralmente Sua Excelência.

O SENHOR MINISTRO DIAS TOFFOLI:

Senhor Presidente, também cumprimento o bellissimo voto proferido pelo eminente Relator e o acompanhamento na íntegra, inclusive na convocação do referendo da cautelar em decisão final.

ANTECIPAÇÃO AO VOTO

A SENHORA MINISTRA CÁRMEN LÚCIA - Senhor Presidente, Senhores Ministros, na década de 40 ou de 50, uma criança em Belo Horizonte foi recusada por várias escolas ao argumento de ser deficiente e que, por essa contingência, não era acolhível em algum estabelecimento. Por isso, custou até que uma pessoa, hoje considerada uma das pessoas que mais ajudaram a nossa Terra, Helena Antipoff, a acolheu. E, um dia, passando entre os bancos, Dona Helena viu esse menino desenhando e disse: "Você não é um deficiente, você é um gênio!" Esse gênio tem hoje seus anjos pendurados, maravilhando e povoando não apenas a Catedral de Brasília, mas a imaginação e a esperança do mundo no sentido de tornar compreensíveis os que são incompreendidos, não por deficiência, mas por uma eficiência para além do que se mostra.

É preciso sempre se lembrar que, muitas vezes, deficientes somos nós, por incapazes de ver aqueles que são muito melhores do que nós. E a deficiência é do sistema, portanto, ao não acolher o que é diferente, sem ser necessariamente pior nem melhor, apenas diferente.

Até o final da década de 70, início da década de 80, não eram admissíveis, nos concursos para juizes, pessoas com deficiência física. O argumento é que o juiz começava sua carreira no interior e a deficiência impedia de fazer-se respeitado, quando se sabe que respeito se merece, respeito não

se exige, e que o respeito não está num corpo deste ou daquele modelo. Mas é o respeito às deficiências visíveis, às vezes, diante de parâmetros que nada têm com a natureza, que nada têm de natural, que tem feito a nossa sociedade tão doente. Uma cidade como Brasília - e basta ficar aqui - , que tem, muitas vezes, os restaurantes fechados, mas a rua das farmácias aberta e com carros até em fila dupla, é uma sociedade realmente muito doente.

Isso tudo, como disse o Ministro Fux, mostra que todas as formas de preconceito são doenças das quais nós precisamos curar. E bastaria lembrar as lições de Kant, para quem valor não tem preço; o que tem valor e não preço é o que dispõe de dignidade, exatamente o centro do constitucionalismo contemporâneo.

Não tenho dúvida, Presidente, em acompanhar o Ministro-Relator no seu voto, no sentido do indeferimento da cautelar pleiteada, mas, antes de terminar, queria fazer a leitura de uma passagem de Jacques Delors, no qual ele diz que:

“(...) esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos - com base exatamente na discriminação. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? É de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.

(...) Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (...) - embora isso seja necessário - Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos.

Se esse contato se fizer num contexto igualitário e se existir objetivos e projetos comuns, os preconceitos e as hostilidades latentes podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e à amizade. Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro e, num segundo nível e ao longo de toda a vida, a participação em projeto comuns, que parece ser um método eficaz para evitar e resolver conflitos latentes”.

Jacques Delors cita ainda o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no sentido de que:

“A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, mas, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças, das dessemelhanças e da interdependência entre todos os seres do planeta”.

Por isso, Senhor Presidente, na linha do que a Constituição brasileira assegura, tenho como válida a norma e acompanho o Relator e todos que o seguiram no sentido de indeferir a cautelar pleiteada e, se assim for o entendimento, convolar em decisão de mérito definitiva este julgamento.

VOTO

A Senhora Ministra Cármen Lúcia (vogal):

1. Ação direta de inconstitucionalidade, com requerimento de medida cautelar, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN contra os arts. 28, § 1º e 30, caput (expressão “privadas”), da Lei n. 13.146/2015, a que “institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”.

2. As normas impugnadas estabelecem:

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

(...)

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

(...)

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

3. A Autora argumenta que as normas impugnadas contrariam o arts. 5º, caput, e incs. XXII, XXIII e LIV, 170, incs. II e III, 205, 206, caput, e incs. II e III, 208, caput, e inc. III, 209 e 227, caput, § 1º, inc. II, da Constituição da República.

Como anunciado pelo Ministro Relator, a Autora argumenta que

“a Lei 13.146/2015 obriga as escolas particulares a matricular os portadores de necessidades especiais, “sem qualquer critério de avaliação, o que traz risco à liberdade do gestor educacional” e impondo dificuldades de operacionalização do conteúdo da lei. Aduz que o que se pretende é que “o Estado se desvincule de suas obrigações naturais e constitucionais, para jogá-las nos ombros da escola de livre iniciativa, às suas expensas ou de seus demais alunos”, porquanto “ (...) todos os alunos que fizerem opção pelo ensino privado arcarão com os custos extraordinários, de mensuração impossível e inimaginável, causados pelos portadores de necessidades especiais, típica e individualizadas, conforme a natureza e grau de cada deficiência pessoal”, levando a um possível encerramento de atividades das escolas privadas. Ressalta, ainda, que a Constituição dispõe que é dever do Estado o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais, e ao ensino de livre iniciativa remete ao cumprimento da Lei 9.394/96, que não obriga toda a rede particular de ensino ao atendimento à educação especial, mas tão somente àquelas que optarem por prestarem esse serviço. Ademais, aduz que “a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou, em 6/7/2015, o Projeto de Decreto Legislativo (PDC) 2.846/10, que suspende a Resolução 04/2010 do Conselho Nacional da Educação (CNE), que vinha obrigando às escolas matricular alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. Nos argumentos para aprovação do aludido Projeto, é descrito pelo autor que a Resolução 04/2010 fere o Texto Constitucional e a Lei 9.394/1996, que preveem o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, ofertado preferencial - e não obrigatoriamente - na rede regular de ensino”.

4. Em 6.8.2015, o Ministro Relator Edson Fachin adotou o rito do art. 10 da Lei n. 9.868/1999.

5. Em sua manifestação, o Presidente da Câmara dos Deputados apresentou informações sobre o processo legislativo pelo qual foi aprovada a Lei n. 13.146/2015.

6. A Presidente da República, o Presidente do Senado Federal e a Advocacia-Geral da União manifestaram-se pelo indeferimento da medida cautelar pleiteada.

7. A Federação Nacional das APAES - FENAPAES, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down - FBASD, a Associação Nacional do

Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência - AMPID, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - CFOAB, a Associação Brasileira para a Ação por Direitos das Pessoas com Autismo - ABRAÇA e Defensoria Pública do Estado de São Paulo foram admitidas com amici curiae.

8. *Em 18.11.2015, o Ministro Relator Edson Fachin indeferiu, ad referendum do Plenário, a medida cautelar.*

9. *Em 25.11.2015, a Autora interpôs agravo regimental.*

10. *Consta da decisão do Ministro Relator Edson Fachin:*

(REPRODUÇÃO INTEGRAL DA DECISÃO MONOCRÁTICA DO MINISTRO RELATOR EDSON FACHIN)

11. *A tutela de interesses e direitos das pessoas com deficiência é objeto de normas espalhadas no texto constitucional:*

“Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...)

XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;”

“Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...)

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;”

“Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: (...)

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;”

“Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (...)

VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;”

“Art. 40. Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, é assegurado regime de previdência de caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente público, dos servidores ativos e inativos e dos pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e o disposto neste artigo.

(...)

§ 4º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos abrangidos pelo regime de que trata este artigo, ressalvados, nos termos definidos em leis complementares, os casos de servidores:

I - portadores de deficiência;”

“Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a:
1º É vedada a adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do regime geral de previdência social, ressalvados os casos de atividades exercidas sob condições especiais que prejudiquem a saúde ou a integridade física e quando se tratar de segurados portadores de deficiência, nos termos definidos em lei complementar.”

“Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: (...)

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei”.

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

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

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional no 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (...)

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

“Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º”.

12. Atento à necessidade de densificar a inclusão das pessoas portadoras de deficiências na sociedade, este Supremo Tribunal Federal tem assegurado a efetividade de direitos, inclusive à educação, das pessoas portadoras de deficiências.

13. Na assentada de 22.5.2013, o Plenário do Supremo Tribunal Federal julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade n 903/MG, de relatoria do Ministro Dias Toffoli:

“EMENTA Ação direta de inconstitucionalidade. Lei no 10.820/92 do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre adaptação dos veículos de transporte coletivo com a finalidade de assegurar seu acesso por pessoas com deficiência ou dificuldade de locomoção. Competência legislativa concorrente (art. 24., XIV, CF). Atendimento à determinação constitucional prevista nos arts. 227, § 2º, e 244 da Lei Fundamental. Improcedência. 1. A ordem constitucional brasileira, inaugurada em 1988, trouxe desde seus escritos originais a preocupação com a proteção das pessoas portadoras de necessidades especiais, construindo políticas e diretrizes de inserção nas diversas áreas sociais e econômicas da comunidade (trabalho privado, serviço público, previdência e assistência social). Estabeleceu, assim, nos arts. 227, § 2º, e 244, a necessidade de se conferir amplo acesso e plena capacidade de locomoção às pessoas com deficiência, no que concerne tanto aos logradouros públicos, quanto aos veículos de transporte coletivo, determinando ao legislador ordinário a edição de diplomas que estabeleçam as formas de construção e modificação desses espaços e desses meios de transporte. 2. Na mesma linha afirmativa, há poucos anos, incorporou-se ao ordenamento constitucional a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, o qual foi internalizado por meio do Decreto Presidencial no 6.949/2009. O art. 9º da convenção veio justamente reforçar o arcabouço de proteção do direito de acessibilidade das pessoas com deficiência. 3. Muito embora a jurisprudência da Corte seja rígida em afirmar a amplitude do conceito de trânsito e transporte para fazer valer a competência privativa da União (art.

22, XI, CF), prevalece, no caso, a densidade do direito à acessibilidade física das pessoas com deficiência (art. 24, XIV, CF), em atendimento, inclusive, à determinação prevista nos arts. 227, § 2º, e 244 da Lei Fundamental, sem preterir a homogeneidade no tratamento legislativo a ser dispensado a esse tema. Nesse sentido, há que se enquadrar a situação legislativa no rol de competências concorrentes dos entes federados. Como, à época da edição da legislação ora questionada, não havia lei geral nacional sobre o tema, a teor do § 3º do art. 24 da Constituição Federal, era deferido aos estados-membros o exercício da competência legislativa plena, podendo suprir o espaço normativo com suas legislações locais. 4. A preocupação manifesta no julgamento cautelar sobre a ausência de legislação federal protetiva hoje se encontra superada, na medida em que a União editou a Lei no 10.098/2000, a qual dispõe sobre normas gerais e critérios básicos de promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Por essa razão, diante da superveniência da lei federal, a legislação mineira, embora constitucional, perde a força normativa, na atualidade, naquilo que contrastar com a legislação geral de regência do tema (art. 24, § 4º, CF/88). 5. Ação direta que se julga improcedente” (DJ 7.2.2014).

Em seu voto, o Ministro Dias Toffi afirmou:

“A ordem constitucional brasileira, inaugurada em 1988, trouxe, desde seus escritos originais, a preocupação com a proteção das pessoas portadoras de necessidades especiais, albergando políticas e diretrizes de inserção dessas pessoas nas diversas áreas sociais e econômicas da comunidade (trabalho privado, serviço público, previdência e assistência social).

Estabeleceu, assim, a necessidade de se conferir amplo acesso físico e de locomoção às pessoas com deficiência nos logradouros públicos e nos veículos de transporte coletivo, determinando ao legislador ordinário a edição de diplomas que estabelecem as formas de construção e modificação desses espaços e desses meios de transporte. Vide:

“Art. 227 (...) (...)

§ 2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.”

“Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.”

Nessa mesma linha afirmativa, há poucos anos, incorporou-se ao ordenamento constitucional a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, o qual foi internalizado por meio do Decreto Presidencial no 6.949/09.

Por sua vez, o art. 9º da convenção veio justamente reforçar o arcabouço de proteção do direito de acessibilidade das pessoas com deficiência, assim preceituando:

“1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho”.

O quadro acima apresentado, portanto, não abre margem à dúvida sobre a efetiva necessidade de proteção constitucional dos direitos da pessoa com deficiência, de forma a assegurar-lhe o amplo acesso aos espaços públicos e privados, com os meios de locomoção correspondentes” (DJ 7.2.2014).

Nesse julgamento, o Ministro Celso de Mello ponderou:

“O legislador constituinte, atento à necessidade de resguardar os direitos e os interesses das pessoas portadoras de deficiência, assegurando-lhes a melhoria de sua condição individual, social e econômica – na linha inaugurada, no regime anterior, pela EC n. 12/78 –, criou mecanismos compensatórios destinados a possibilitar a superação das desvantagens decorrentes dessas limitações de ordem pessoal.

Sob tal perspectiva, adquirem especial relevância os motivos que levaram o Poder Público a definir os princípios que deverão reger as soluções normativas e administrativas essenciais à concretização do compromisso assumido pela Assembleia Nacional Constituinte.

Por isso mesmo é que a Lei n. 7.853, editada pela União Federal em 24/10/89 – considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar e da repulsa a comportamentos preconceituosos e discriminatórios de qualquer espécie –, delineou, em âmbito nacional, um programa de ação destinado a assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício dos seus direitos básicos, notadamente aqueles vocacionados a propiciar o seu bem-estar pessoal, social e econômico.

JOSÉ CRETILLA JÚNIOR (“Comentários à Constituição de 1988”, vol. IX/4647-4649, 1993, Forense Universitária), ao ressaltar o compromisso constitucional assumido pelo Estado com a finalidade de implementar os altos objetivos já enunciados, destacou o significado da proteção às pessoas com necessidades especiais e portadoras de deficiência, fazendo-o nos termos que reproduzo “in extenso”:

“Inúmeras regras jurídicas constitucionais dedicou o legislador constituinte aos portadores de deficiências, arts. 7o, XXXI (‘Proibição de qualquer discriminação no tocante a critérios de admissão ao trabalhador portador de deficiência’), 23, II (‘É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência’), 24, XIV (‘Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência’), 37, VIII (‘A lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão’), 203, IV (‘Habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária’), art. 203, V (‘Garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência’), art. 207, III (‘Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino’), art. 227, § 1o, II (‘Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência’), art. 227, § 2o (‘A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência’), art. 244 (‘A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, 2o’).

.....

Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a proteção e a integração social das pessoas portadoras de deficiência (art. 24, XIV), devendo a lei reservar percentual dos cargos e empregos públicos para tais pessoas, definindo os critérios que deverão ser seguidos para sua admissão (art. 37, VIII). A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (art. 227, § 2o).

O intuito do legislador constituinte é louvável, pretendendo com a regra jurídica constitucional que a ação comum de várias pessoas políticas incida sobre o deficiente, fornecendo-lhe meios que contrabalancem as desvantagens que encontre na concorrência diária com outras pessoas. Desse modo, o governo providenciará rampas apropriadas de mais fácil acesso aos paraplégicos, bem como a fabricação de veículos adaptados às necessidades de cada um. (...). Enfim, o Estado usará de todos os meios ao seu alcance para diminuir a diferença entre os portadores de deficiências físicas e as outras pessoas, aparelhando as primeiras para a concorrência, e luta pela vida, em todos os sentidos. Assim, a proteção e garantia dos deficientes é poder-dever do Estado. (...).

.....
Preocupado ainda com o portador de deficiência física, nestas Disposições Constitucionais Gerais, volta o legislador constituinte sua atenção para os laboratórios, edifícios públicos e veículos de transporte coletivo, determinando que a lei ordinária disponha sobre a adaptação de cada um, garantindo adequado e funcional acesso ao portador de deficiência que pretenda utilizá-los. No art. 227, § 2o, aludiu-se à 'construção'; agora se alude à 'adaptação'." (grifei)

O da existência, ou não, da legislação federal é resolvida segundo o método de fontes e interpretação do direito federal. Aí é que se tem de dizer se há lacuna preenchível com os próprios elementos do direito federal, ou se há verdadeiras lacunas, no sentido de se não haver legislação sobre a matéria. Resta saber se é preciso que não haja legislação sobre todo o assunto, ou se somente sobre aquele que está estritamente em causa. A enumeração é menos larga do que a de 1946. Seria absurdo que se exigisse não existirem regras jurídicas sobre assuntos tão vastos para que se desse a competência concorrente do art. 8o, parágrafo único. O que se supõe é não haver regra jurídica federal sobre o ponto de técnica legislativa, em que intervém a regra jurídica estadual" (DJ 7.2.2014).

No mesmo sentido:

(REPRODUÇÃO DE EMENTAS E DECISÕES DO STF SOBRE TEMA)

14. *O que se põe em foco na presente ação direta de inconstitucionalidade é o aparente conflito entre direitos das pessoas portadoras de deficiência e os direitos assentados nos princípios da livre concorrência e da livre iniciativa titularizados por particulares que desempenham serviços públicos.*

15. *Essa discussão não é nova neste Supremo Tribunal Federal.*

16. *No julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 2.649/DF, de minha relatoria, o Plenário do Supremo Tribunal Federal decidiu:*

“EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE TRANSPORTE RODOVIÁRIO INTERMUNICIPAL, INTERESTADUAL E INTERNACIONAL DE PASSAGEIROS - ABRATI. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI N. 8.899, DE 29 DE JUNHO DE 1994, QUE CONCEDE PASSE LIVRE ÀS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. ALEGAÇÃO DE AFRONTA AOS PRINCÍPIOS DA ORDEM ECONÔMICA, DA ISONOMIA, DA LIVRE INICIATIVA E DO DIREITO DE PROPRIEDADE, ALÉM DE AUSÊNCIA DE INDICAÇÃO DE FONTE DE CUSTEIO (ARTS. 1o, INC. IV, 5o, INC. XXII, E 170 DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA): IMPROCEDÊNCIA. 1. A Autora, associação de associação de classe, teve sua legitimidade para ajuizar ação direta de inconstitucionalidade reconhecida a partir do julgamento do Agravo Regimental na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 3.153, Rel.

Min. Celso de Mello, DJ 9.9.2005. 2. *Pertinência temática entre as finalidades da Autora e a matéria veiculada na lei questionada reconhecida.* 3. *Em 30.3.2007, o Brasil assinou, na sede das Organizações das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como seu Protocolo Facultativo, comprometendo-se a implementar medidas para dar efetividade ao que foi ajustado.* 4. *A Lei n. 8.899/94 é parte das políticas públicas para inserir os portadores de necessidades especiais na sociedade e objetiva a igualdade de oportunidades e a humanização das relações sociais, em cumprimento aos fundamentos da República de cidadania e dignidade da pessoa humana, o que se concretiza pela definição de meios para que eles sejam alcançados.* 5. *Ação Direta de Inconstitucionalidade julgada improcedente” (DJ 17.10.2008).*

17. *Análogo entendimento há de prevalecer em matéria de educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205 da Constituição da República).*

18. *No relatório preparado para a UNESCO (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação: um tesouro a descobrir), Jacques Delors e outros estudiosos destacaram:*

“Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

(...)

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (p. 89-90).

Ao explicar o desafio democrático de aprender a viver com os outros, Jacques Delors pondera:

“Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

É de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito

naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da idéia de emulação.

Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade.

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS, Jaques, et al. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. p. 97-98).

19. Dentre os objetivos da educação inclusiva tem-se destacado a necessidade de observância das diversidades e das formas variadas de respeito do outro, tidos como nortes do sistema educacional.

Considerando-se que “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS, Jaques, et al. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. p. 97), parece certo concluir ser a educação inclusiva fundamental para a promoção do pluralismo e do direito à diferença, especialmente porque “quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é a escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas” (DELORS, Jaques, et al. Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. p. 130).

20. Cumpre lembrar que o direito à educação das pessoas com deficiência decorre da incorporação ao ordenamento jurídico brasileiro, nos termos do § 3

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotados em 30 de março de 2007, internalizados no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto n. 6.949/2009, com aprovação por meio do Decreto Legislativo n. 186/2008.

O art. 24 desse ato internacional salvaguarda o princípio da igualdade no acesso ao sistema educacional pelas pessoas com deficiência e exige dos Estados a garantia de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (art. 24, 1):

(REPRODUÇÃO DO ARTIGO 24 DO DECRETO Nº 6.949/2009)

21. A educação inclusiva também foi tratada na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas

especiais (1994). Esse documento internacional, do qual o Brasil é signatário, define compelir aos Estados a “adotar como matéria de lei ou como política o princípio de educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (item 3).

22. A concretização de uma educação inclusiva, entretanto, não é preocupação esboçada apenas em documentos internacionais. O Parecer da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB no 17/2001 sobre a Educação Especial (2001) assim refere-se à educação inclusiva:

“Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvidos nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada”.

A educação especial, por sua vez, consiste:

“Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL. Ministério da Educação. Relatório do Parecer da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB no 17/2001 sobre a Educação Especial, 2001, p. 39).

23. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) dispõem no art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Consta em seu art. 17:

“Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001).

24. Passadas mais de duas décadas desde o advento da Constituição da República e mais de 14 anos desde a assinatura desses documentos nacionais e internacionais não se pode cogitar de motivos novos, como sugerido pela Autora, que pudessem validamente obstar a aplicação de normas e a execução de políticas públicas densificadoras de direitos fundamentais de cidadãos que enfrentam dificuldades e limitações outras que lhes reduzem a possibilidade de participar e competir em igualdade de condições com os demais.

25. Os arts. 208 e 209 da Constituição da República estabelecem:

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

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

(...)

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Para Marcos Augusto Maliska:

“A Constituição estabelece que é dever do Estado prestar atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. O respeito às diferenças que caracteriza o constitucionalismo inaugurado em 1988 tem na educação esse dispositivo que o reforça. Todos os cidadãos que possuem necessidades especiais têm o direito de tratamento diferenciado visando conferir condições materiais de igualdade. Trata-se do direito à inclusão social, o direito de desenvolver suas habilidades segundo suas características pessoais, que devem ser respeitadas pelo Estado e pela sociedade” (MALISKA, Marcos Augusto. Comentário ao artigo 208. In: CANOTILHO J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (coords.) Comentário à Constituição do Brasil. São Paulo: Saraiva/ Almedina, 2013, p. 1971).

Ao comentar o art. 209 da Constituição da República, José Afonso da Silva adverte:

“É inequívoca a preferência da Constituição pelo ensino público. Por isso a iniciativa privada é reconhecida com limitações, tanto que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas(art. 213). No entanto, o dispositivo declara livre o ensino à iniciativa privada, atendidas as condições ali indicadas. Emprega ‘ensino’ com sua conotação aberta, o que significa que iniciativa privada pode oferecer o ensino em todos os seus níveis e modalidades. As condições a serem observadas não importam, sequer, grandes restrições à iniciativa privada na matéria. Apenas tem ela que cumprir as normas constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas, especialmente, os princípios e fundamentos constitucionais da educação e do ensino, incluindo os conteúdos mínimos para o ensino fundamental (art. 210). A outra condição é que os estabelecimentos de ensino privado ficam sujeitos a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Isso é assim porque o ensino é um serviço público que, por princípio, deve ser prestado pelo Poder Público, mas se abre a possibilidade de sua prestação por estabelecimentos particulares- aliás, disseminados pelo território nacional. Mas o funcionamento desses estabelecimentos de ensino privado depende de autorização e de avaliação periódica de qualidade. Isso sequer é novidade, porque sempre foi assim, sempre houve inspetores de ensino junto às escolas privadas, para verificar se o ensino prestado correspondia às exigências da legislação de ensino” (SILVA, José Afonso da. Comentário contextual à Constituição. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 795).

26. As normas nacionais que tratam da matéria estão contidas prioritariamente na Lei n. 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§ 3o. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

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

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

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

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação

especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”.

27. *A argumentação sobre o aspecto econômico trazido pela Autora não se sustenta.*

28. *No voto que proferi na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 2.649/DF, asseverei que o princípio da solidariedade justifica a possibilidade de se exigir da sociedade, incluindo-se os prestadores de serviços públicos, esforços para assegurar a máxima efetividade da Constituição:*

“O contexto constitucional: valores sociais da solidariedade e do bem-estar e o valor supremo da sociedade fraterna e sem preconceitos

10. Devem ser postos em relevo os valores que norteiam a Constituição e que devem servir de orientação para a correta interpretação e aplicação das normas constitucionais e apreciação da subsunção, ou não, da Lei n. 8899/94 a elas.

11. Vale, assim, uma palavra, ainda que brevíssima, ao Preâmbulo da Constituição, no qual se contém a explicitação dos valores que dominam a obra constitucional de 1988. Ali se esclarece que os trabalhos constituintes se desenvolveram “para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos...”.

Não apenas o Estado haverá de ser convocado para formular as políticas públicas que podem conduzir ao bem estar, à igualdade e à justiça, mas a sociedade haverá de se organizar segundo aqueles valores, a fim de que se afirme como uma comunidade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

12. É certo que parte da doutrina não considera o Preâmbulo como dotado de força normativa. Observava Kelsen que o Preâmbulo “expressa as ideias políticas, morais e religiosas que a Constituição tende a promover. Geralmente, o Preâmbulo não estipula normas definidas em relação com a conduta humana e, por conseguinte, carece de um conteúdo juridicamente importante. Tem um caráter antes ideológico que jurídico” (KELSEN, Hans – Teoria General del Derecho y del Estado. 2a ed., p. 309). Diversamente, Karl Schmitt defendia ser no Preâmbulo da Constituição que se estampariam as decisões políticas que a caracterizariam, pelo que não cuidaria ele apenas de dar notícia histórica do texto ou de ser mera

enunciação de decisões. Seria o *Preâmbulo* parte integrante da ordem jurídica constitucional, dando o verdadeiro significado das normas que a compõem.

No Brasil, cuidando com especificidade o tema, leciona José Afonso da Silva que os *Preâmbulos*, “as mais das vezes ... fazem referência explícita ou implícita a uma situação passada indesejável, e postulam a construção de uma ordem constitucional com outra direção, ou uma situação de luta na perseguição de propósitos de justiça e liberdade; outras vezes, seguem um princípio básico, político, social e filosófico, do regime instaurado pela Constituição. ... em qualquer dessas hipóteses, os *Preâmbulos* valem como orientação para a interpretação e aplicação das normas constitucionais. Têm, pois, eficácia interpretativa e integrativa” (Comentário contextual à Constituição. Malheiros, 2006, p. 22).

E, referindo-se, expressamente, ao *Preâmbulo* da Constituição brasileira de 1988, escolia José Afonso da Silva que “O Estado Democrático de Direito destina-se a assegurar o exercício de determinados valores supremos. ‘Assegurar’ tem, no contexto, função de garantia dogmático-constitucional; não, porém, de garantia dos valores abstratamente considerados, mas do seu ‘exercício’. Este signo desempenha, aí, função pragmática, porque, com o objetivo de ‘assegurar’, tem o efeito imediato de prescrever ao Estado uma ação em favor da efetiva realização dos ditos valores em direção (função diretiva) de destinatários das normas constitucionais que dão a esses valores conteúdo específico” (Idem, *ibidem* – grifos nossos).

13. Na esteira destes valores supremos explicitados no *Preâmbulo* da Constituição brasileira de 1988 é que se afirma, nas normas constitucionais vigentes, o princípio jurídico da solidariedade. Esse princípio projeta-se e afirma-se já no *tít. I*, art. 3o, no qual se fixam os objetivos da República Federativa do Brasil, dentre os quais se tem o de “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (inc. II), “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (inc. III), e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (inc. IV). É, ainda uma vez, José Afonso da Silva que, ao comentar estes dispositivos constitucionais, e, em especial, o que se contém no *inc. I* do art. 3o, assinala que “‘construir’ aí tem sentido contextual preciso. ... o que a Constituição quer, com esse objetivo fundamental, é que a República Federativa do Brasil construa uma ordem de homens livres, em que a justiça distributiva e retributiva seja um fator de dignificação da pessoa e em que o sentimento de responsabilidade e apoio recíprocos solidifique a ideia de comunidade fundada no bem comum” (op. cit., p. 46).

O princípio constitucional da solidariedade tem, pois, no sistema brasileiro, expressão inegável e efeitos definidos, a obrigar não apenas o Estado, mas toda a sociedade. Já não se pensa ou age segundo o ditame de “a cada um o que é seu”, mas “a cada um segundo a sua necessidade”. E a responsabilidade pela produção destes efeitos sociais não é exclusiva do Estado, senão que de toda a sociedade.

Seria apropriado enfatizar, neste passo, o que exposto por François Rigaux: “... a aplicação do direito a uma relação de vida ou a uma situação de fato é o (problema) mais suscetível de levar a um conhecimento do que é o direito. Semelhante aplicação da norma pode ser tida como uma imersão do direito no fato ou por uma transmutação deste naquele. O direito opera: após sua passagem, os fatos já não são o que eram anteriormente. Sem dúvida a vida resiste com freqüência ... a ser capturada na massa do direito, mas, se a efetividade de uma ordem jurídica tem um sentido, é mesmo que os seres humanos se conduzem da maneira que ela manda, encoraja ou permite. ... contrariamente ao que se poderia pensar, a prática do direito não se reduz à ação administrativa e à jurisprudência dos tribunais a que se teria, às vezes, a tendência a restringi-la. Uma parte apreciável da prática jurídica é obra de particulares” (A lei dos juizes. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 45).

Todos estes dados jurídicos são apenas para se traçar o cenário constitucional no qual se plantou o princípio que entendeu o legislador de fazer frutificar em norma legal no diploma cuja validade jurídica é agora questionado.

14. Na linha dos princípios fundamentais da República, a Constituição acolheu como verdadeira situação - a ser modificada pela implantação de uma ordem jurídica possibilitará da recriação da organização social – a discriminação contra os deficientes, a par sua inegável dificuldade para superar, na vida em sociedade, os seus limites.

Tanto assim é que estabeleceu a obrigatoriedade de ser reservado percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência (art. 37, inc. VIII, da Constituição).

Serviços públicos, ordem econômica e o modelo definido para o atingimento dos fins afirmados no sistema

15. Preceitua o caput do art. 170, da Constituição, que a ordem econômica funda-se na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, e que é sua finalidade “assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social...”, para o que são elencados os princípios expressos nos oito incisos em que se estende o dispositivo.

(...)

Mais do que o interesse particular é o interesse público que marca o regime jurídico a nortear a forma de prestação dos serviços públicos, pois então se tem o Estado atuando, diretamente ou sob o regime de concessão ou de permissão.

E o Estado – como visto antes – tem o dever constitucional incontornável de modelar as estruturas políticas e administrativas por ele criadas e desenvolvidas para o atingimento dos fins estabelecidos e das ordens que nele atuam.

No caso brasileiro, aqueles como estas têm o seu fundamento na busca incessante da dignificação do ser humano, na igualação jurídica de todas as pessoas pela oferta igual de oportunidades na participação da vida social.

(...)

O que define, portanto, o regime de prestação dos serviços públicos é a necessidade da sociedade, a demanda que com eles busca o Estado responder, a fim de aperfeiçoar os fins afirmados no sistema.

(...)

18. A livre iniciativa, prevista no caput do art. 170, da Constituição significa a liberdade de comércio e de indústria, a liberdade empresarial e a liberdade contratual que são constitucionalmente asseguradas.

Não se há negar que as empresas associadas da Autora dispõem de liberdade constitucionalmente garantida para se constituírem e desempenharem as atividades para as quais foram criadas, nos termos da legislação vigente.

Todavia, a titularidade de serviços públicos, como são os transportes coletivos, mantém-se com o concedente – ente público – e o seu exercício afeiçoa-se à demanda social e, ainda, ao cumprimento das exigências constitucionais e legais.

Assim, não é porque a Constituição garante a livre iniciativa que se pode cogitar de liberdade de uma empresa para desempenhar aquelas atividades sem se submeter às normas legais sobre licitação, sobre a forma de prestação, sobre os cuidados e limites para o desenvolvimento da tarefa, se vier a ser cometida à empresa e, principalmente, ao contrato no qual se estabelecem, de acordo com os ditames das leis, os direitos, mas também os limites, as obrigações e a responsabilidade do concessionário ou do permissionário do serviço”.

29. Em outras oportunidades, nos quais julgou demandas relativas à garantia de educação às pessoas portadoras de deficiência, este Supremo Tribunal Federal assentou:

“EMENTA DIREITO CONSTITUCIONAL. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. REFORMA E ADAPTAÇÃO DE ESCOLA PÚBLICA. ALUNOS

PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS. DIREITO À EDUCAÇÃO. OMISSÃO CARACTERIZADA. CONTROLE JUDICIAL DA ATIVIDADE ADMINISTRATIVA. POSSIBILIDADE. EXCEPCIONALIDADE. LIMITES. AUSÊNCIA DE VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES. CONSONÂNCIA DA DECISÃO RECORRIDA COM A JURISPRUDÊNCIA CRISTALIZADA NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. RECURSO EXTRAORDINÁRIO QUE NÃO MERECE TRÂNSITO. REELABORAÇÃO DA MOLDURA FÁTICA. PROCEDIMENTO VEDADO NA INSTÂNCIA EXTRAORDINÁRIA. ACÓRDÃO RECORRIDO PUBLICADO EM 13.02.2015.

(REPRODUÇÃO DE EMENTAS E DECISÕES DO STF SOBRE TEMA)

30. Como destacado na manifestação da Advocacia-Geral da União:

(REPRODUÇÃO DA APRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES DO PODER EXECUTIVO POR MEIO DA AGU NA ADI 5357)

31. A promoção do bem estar e o atendimento ao princípio da solidariedade são os contrapontos à aplicação irrestrita dos princípios da livre iniciativa, da propriedade e da livre concorrência. A medida da intervenção do Estado na economia, rechaçada pela Autora, tem respaldo na própria Constituição da República que permite a atuação de particulares na área da educação condicionando o desenvolvimento dessa atividade ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e da sua função social.

A Lei n. 9.394/1996 é taxativa ao dispor sobre a obrigatoriedade de assegurarem as instituições privadas de ensino, de forma direta, adequada e satisfatória, meios de inclusão de estudantes portadores de deficiência.

Devem garantir, como assinalado no Relatório do Parecer da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB no 17/2001 sobre a Educação Especial, “uma educação escolar que, em suas especificidades e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica, que valorize e respeite as diferenças dos alunos” (BRASIL. Ministério da Educação p. 40).

32. Pelo exposto, convertido o julgamento da medida cautelar em julgamento de mérito, **voto pela improcedência do pedido.**

V O T O

O SENHOR MINISTRO GILMAR MENDES - Presidente, também eu quero cumprimentar o eminente Relator pelo belíssimo voto trazido - abrangente, bem fundamentado – e, também, acompanho no que diz respeito à convalidação do julgamento de liminar em julgamento de mérito.

Eu devo dizer, Presidente, que não só em relação a essa Lei, mas em relação a várias reformas que ocorrem no Brasil, talvez, devêssemos atentar para transformações tão sérias e importantes e que essas transformações ou que essas exigências devessem vir acompanhadas de algum tipo de cláusula de transição, porque, claro, o que se vê, é evidente que temos a convenção e, é claro, a Lei tenta fazer essa implementação. Mas muitas das exigências impostas - a Lei é de julho de 2015 - dificilmente poderão ser atendidas de imediato e, certamente, vão gerar polêmicas que ficarão pelas instâncias ordinárias.

Então, a mim me parece - mas não é só esse o caso - que a opção que o legislador faz acaba sendo uma opção, também, por aquilo que a doutrina chama de legislação simbólica, porque, ao fim e ao cabo, não se realiza, não se efetiva. Eu gostaria de deixar isso um pouco como obter dictum. Quer dizer, a mim me preocupa - não só neste caso, mas também em vários outros - que não haja essa reparação.

Veja, por exemplo, que tanto no modelo europeu, como no modelo americano, hoje se faz aquele tipo de legislação de experiência, inclusive com acompanhamento por relatórios para, de fato, saber se as transformações e as mudanças preconizadas estão sendo efetivamente realizadas.

Aqui, o que nós temos? Exigências, algumas delas complexas, embora desejáveis. Evidentemente, quanto ao mérito, não se discute, é

extremamente importante, já tinha lastro na Constituição, é a primeira convenção que foi aprovada no modelo da reforma constitucional implementada com a EC n° 45, resolvendo aquele impasse quanto ao valor dos tratados. A mim, me parece, no entanto, que, certamente, ouviremos notícias sobre controvérsias que ocorrem em função da mudança significativa que se implementa, sem a necessária cláusula de transição. Sabemos todos que, por exemplo, os americanos adotam a ideia das chamadas leis temporárias, as sunset legislation, com o objetivo de fazer o acompanhamento e confirmar ou não as transformações, até com adaptações ao final de um dado período.

E aqui é um ..., claro, vai falar-se que houve prazo de 180 dias, que é o período de vacatio. Às vezes, também, será um período, certamente, insuficiente para mudanças exigidas. Por isso, gostaria de fazer esse registro, que acaba incidindo, afinal, na impossibilidade, às vezes, na ineficácia de norma de grande valia. Mas era um registro que gostaria de fazer. Entretanto, reconheço que nós, que muitas vezes criticamos o Congresso Nacional, devemos reconhecer a importância de um diploma como esse, que efetiva direitos de minorias tão fragilizadas e atingidas não só pela realidade, mas, também, por tudo que decorre de discriminação, de dificuldades com que eles se deparam.

De modo que, também, queria acompanhar a já maioria, a unanimidade formada, mas gostaria de fazer esse registro, porque, a mim, me parece que é fundamental que incorporem nos debates - inclusive nos legislativos - essa ideia de que as mudanças têm de ocorrer, mas dentro dos limites e atendidas as possibilidades.

O SENHOR MINISTRO LUIZ FUX - *Inclusive, Ministro Gilmar, eu lembraria que, naquela decisão que nós adotamos numa declaração de inconstitucionalidade, na qual, em São Paulo, não havia Defensoria Pública, e os advogados é que atendiam, nós verificamos que de nada adiantaria declarar imediatamente a inconstitucionalidade, porque, no dia seguinte, não surgiram mesas, cadeiras, defensores para atenderem aquelas necessidades.*

O SENHOR MINISTRO GILMAR MENDES - *Isso. O artigo 68 do Código de Processo Penal, que dava inclusive aos promotores a possibilidade de entrar com ação de indenização no caso da vítima pobre, não é? Quer dizer, anular as ações que tinham sido propostas significaria, exatamente, deixá-los mais desprotegidos.*

Então, essa questão me parece que tem de ser incorporada. É desejável que o legislador tome providências.

Imaginem os Senhores, por exemplo, estamos agora às vésperas de começar o debate da esfera eleitoral. E, claro, é desejável. Já recebemos, inclusive, muitas críticas no sentido de que cada seção eleitoral tenha acesso para pessoas com dificuldades, doentes, pessoas que têm dificuldade de locomoção. Mas, se baixássemos hoje uma resolução no TSE procedendo à essa exigência, muito provavelmente não conseguiríamos cumpri-la, porque esses prédios são emprestados à Justiça Federal, são cedidos. O desejável é que, os espaços públicos ou privados, todos tenham esse tipo de condição. Tanto é que, quando discutimos, certa feita, no TSE a questão do deficiente e a obrigatoriedade de voto, muitas associações de pessoas com dificuldades ponderaram que o melhor seria que o Tribunal facilitasse mais e mais o acesso. Mas são milhares de seções eleitorais Brasil afora com enormes dificuldades, claro, porque a Justiça Eleitoral tem aquilo que se lhe coloca à disposição.

Então, gostaria só de fazer essa ponderação, mas, claro, também isso não levaria a afirmar que seria aqui inconstitucional. A mim, me parece que o desejável é que se faça esse esforço de acompanhar a execução e que o legislador realmente faça essa transição entre o modelo antigo e o desejado. Essa é uma questão, realmente, que me parece bastante sensível. Neste caso, fica evidente, mas, também, em outros em que se faz uma transformação.

Nós temos muito essa discussão no Brasil. Inclusive, hoje já é objeto de estudos de cientistas políticos e sociólogos, brasilianistas, que se ocupam de nossa realidade, os estudos que fazem sobre o jeitinho e coisas do tipo. E uma das coisas que se escreve, até em textos: é a lei que não pegou. Quer dizer, o Brasil tem aquela coisa da lei que não pegou. Uma parte dessa lei que não pegou tem a ver com essa dissociação abrupta entre ...

O SENHOR MINISTRO MARCO AURÉLIO – Lembra a época da escravatura: lei pra inglês ver.

O SENHOR MINISTRO GILMAR MENDES – Isso. Exatamente.

Então, o problema aqui é de não se cuidar da execução, da modelagem de execução. E, aí, claro, as pessoas muito justamente reclamam que têm um direito que acaba não sendo efetivamente realizado e realizável.

Também, gostaria, Presidente, de cumprimentar a iniciativa de Vossa Excelência e aceita pelo Tribunal, no que diz respeito ao reconhecimento do julgamento de mérito. Quer dizer, o tempo no Plenário é extremamente valioso; já estamos emitindo juízo sobre o mérito da questão; o processo já está devidamente instruído. Então, todo o sentido de procedermos ao julgamento de mérito. Cumprimento, também, nesse sentido, o eminente Relator.

O SENHOR MINISTRO MARCO AURÉLIO – Presidente, em que pese o voto que vou proferir, chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno. Todos temos uma hora marcada.

A preocupação é geral; a preocupação – diria – dos humanos quanto aos portadores de necessidades especiais, para não falarmos muito, embora conste da convenção internacional o vocábulo “deficiente”. Concordamos com os dados metajurídicos, os calcados na intolerância, no preconceito, em óbices à indispensável integração, mas as esferas são diversas: do direito, da moral e da religião.

A Lei que está sendo apreciada pela derradeira trincheira da cidadania, o Supremo, é a de nº 13.146, de 2015, com um período, para que venha a ter eficácia, dilatado. O que previu essa Lei? Providências de profundidade maior. Tem-se no artigo 28 atacado, especialmente no § 1º, a encerrarem normas cogentes quanto à adoção de providências, que incumbe, ao setor privado, providenciar sistema educacional inclusivo, (inciso I); o aprimoramento dos sistemas educacionais – todos esses itens voltados à integração dos portadores de necessidades, como disse, especiais –; ter projeto específico pedagógico; adotar medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com necessidades especiais, alude-se a com deficiência; planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado; participação dos estudantes nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; implemento de práticas pedagógicas inclusivas; formação e disponibilização de professores; oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva; acesso ao ensino superior e à educação profissional; inclusão, em conteúdos curriculares, em curso de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; participação da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, em jogos e atividades recreativas; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar; oferta de profissionais de apoio escolar; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Presidente, não é pouco. É muito!

O artigo 30, com força imperativa – como disse –, cogente, impõe adoção dessas providências, múltiplas providências, pelo setor privado. E fica este – tem-se mecanismos previstos a partir de formulários – impossibilitado,

como se a vida econômica não fosse impiedosa – não se dá um passo sem se colocar a mão no bolso –, de proceder a qualquer cobrança.

Será que essa Lei se coaduna com os ares constitucionais libertários que passamos a viver, após o regime de exceção, após 1988? Devemos, pelo menos, ter dúvidas. Mas, como disse o ministro Gilmar Mendes, há leis que são editadas – talvez para dar esperança vã à sociedade, impossível de frutificar – no campo do faz de conta. Daí ter me referido ao passado, quando o Brasil era pressionado para abolir a escravidão, veio a baila denominada, à época, "lei para inglês ver", porque as pressões maiores vinham da Inglaterra, credora, em diapasão maior do Brasil.

Não se faz milagre no campo econômico-financeiro, e não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio; não pode o Estado, se é que vivemos sob a proteção de uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o que ele não faz, porque, quanto à educação, a obrigação principal é dele. Em se tratando de mercado, Presidente, a intervenção estatal há de ser minimalista. A educação é dever de todos, mas é dever precípua do Estado. Existe a abertura, no artigo 209 da Constituição Federal, à iniciativa privada, que deve ser subsidiária. E, nesse mesmo artigo, existem aspectos a serem considerados – desde que o particular queira adentrar o campo educacional: cumprimento de normas gerais de educação nacional, autorização estatal para funcionamento do estabelecimento e avaliação de qualidade.

A Convenção Internacional citada, não há a menor dúvida, é a única que ganhou envergadura de emenda constitucional, porque passou pelo critério alusivo às emendas constitucionais, com dupla votação em cada uma das Casas do Congresso Nacional e observância do quórum de 3/5. Tem, realmente, envergadura de emenda constitucional. Mas será que a Convenção Internacional chegou ao ponto de interferir, com grandeza maior, na iniciativa privada? Chegou ao ponto de colocar, em segundo plano, a Lei da leis, a Constituição Federal? Não, Presidente. Conforme consta do artigo 24 da Convenção, tem-se direcionamento: a adoção de providências, não pela iniciativa privada, mas pelos Estados-partes que viessem a subscrever a Convenção.

Se formos ao primeiro artigo do Diploma Maior, veremos, como dizia e ressaltava a saudosa Lúcia de Figueiredo, que houve a opção pelo privado. E o ministro Carlos Ayres Britto costumava frisar que, pela vez primeira, a Carta de 1988 tratou dos direitos sociais antes de cuidar da própria estrutura do Estado. Mais do que isso, pinço do artigo 1o da Constituição que é fundamento da República a homenagem aos valores sociais do trabalho, à livre iniciativa, que, por sua vez, também, está no artigo 170, como fundamento da ordem econômica.

Há mais. Olvida-se, por vezes, artigo muito pedagógico a revelar os contornos democráticos da Carta de 1988, o 174, no que dispõe que o Estado, como agente normativo e regulador da atividade econômica, exerce, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento. Há, no caso, lei que versa, sob a minha óptica e com a devida vênia dos demais integrantes do Supremo, planejamento. Vem a cláusula final do artigo: sendo este, o planejamento, determinante para o setor público e cogente para o privado? Imperativo para o privado? Não. Indicativo, está em bom português, em bom vernáculo, para o setor privado. Presidente, creio que está a merecer não o acolhimento total o pedido formulado na inicial desta ação direta de inconstitucionalidade, mas parcial, para estabelecer-se que é constitucional a interpretação dos artigos atacados no que encerram planejamento quanto à iniciativa privada, sendo inconstitucional – daí a interpretação conforme à Carta da República sem redução do texto – a que leve a ter-se como obrigatórias as múltiplas providências, numa reviravolta incrível, previstas nos artigos 28 e 30 da Lei em comento, da Lei no 13.146, de 2015.

É como voto, esperando, quando chegar a minha hora, ir para o céu, porque atuo, Presidente, com pureza d'alma.

VOTO

O SENHOR MINISTRO RICARDO LEWANDOWSKI (PRESIDENTE) - *Eu agradeço esse substancial voto de Vossa Excelência, Ministro Marco Aurélio, sempre trazendo uma ótica distinta para que nós possamos refletir. Eu, data venia, vou discordar de Vossa Excelência para acompanhar o brilhante e profundo voto do Ministro Relator. Vossa Excelência também proferiu um voto extremamente elucidativo para todos nós.*

O que me impressionou nos debates, sobretudo as contribuições que foram trazidas da tribuna, foi exatamente o fato de que hoje há uma convicção, não só nos pretórios do País, mas também nos meios acadêmicos, de que os direitos fundamentais, a sua eficácia, espraiam-se, cada vez mais, para o âmbito das relações privadas. Há inúmeras teses, inúmeros estudos universitários nesse sentido. E nós mesmos, aqui no Supremo Tribunal Federal, temos assentado essa tese, especialmente a partir do Recurso Extraordinário n. 201.819, relatado pela Ministra Ellen Gracie, ou seja, supera-se aquela visão de que os direitos fundamentais constituíam uma obrigação do Estado vis-à-vis aos seus cidadãos. Mas esses direitos devem ser também observados nas relações privadas.

E creio que o voto do Ministro Fachin traz uma contribuição, mais uma contribuição importante nesse sentido, mostrando também que as escolas privadas devem respeitar esse preceito fundamental, esse dogma – diria eu até constitucional –, que é o da inclusão social, o da promoção da igualdade material.


Nesse sentido, felicito Vossa Excelência, acompanho-o integralmente. E quero dizer que o voto de Vossa Excelência acrescenta mais um tijolo a essa verdadeira construção doutrinária que o Supremo está erigindo no sentido de dar concreção aos princípios da nossa Carta Magna, que nem sempre são explicitados de forma mais verticalizada, são princípios muitas vezes enunciados de modo genérico, mas a jurisprudência da Corte, pouco a pouco, vai dando efetividade a esses princípios à medida que analisa os casos concretos.

ANEXO 2 - PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS

Abaixo estão alguns modelos de Plano Educacional Individualizado (PEI). A exposição se inicia pelos Planos aplicados nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, seguidos por Planos de um município contíguo ao carioca, localizado na Baixada Fluminense.

No município do Rio de Janeiro, os Planos Educacionais Individualizados abaixo selecionados foram monitorados pelo Instituto Helena Antipoff (IHA) e pertencem a estudantes com deficiência auditiva, física e intelectual matriculados nas creches ou na educação infantil.

4.4.1.1. Instituto Helena Antipoff


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Informações do aluno

Nome completo do aluno: _____

Idade: 3 Data de nascimento: 14/05/13 Sexo: () F M

Filiação: _____

Responsável pelo aluno: _____

Endereço: _____

Tel.: _____

Escolaridade

____ CRE

Escola de Origem: CRECHE

Público-Alvo da Educação Especial:

() DI () DV TGD () DMU () DA/Surdez () DF () AH/Superdotação

Modalidade de Atendimento:

() Classe Especial () Escola Especial () Atendimento em Classe Hospitalar

() Atendimento Domiciliar () Turma Comum () SRM ITINERÂNCIA

Professor (es) Regente(s): _____

Coordenador Pedagógico: _____


Turno: () Manhã () Tarde () Noite INTEGRAL

Turma: _____ Ano de Escolaridade: CRECHE

Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): _____

Escola da S.R.M.: _____ ITINERÂNCIA

PEI – IHA – CRECHE – TGD


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

II - Informações específicas:

a) Modo de se expressar e receber informações (Descrever como o aluno se comunica: se oraliza com funcionalidade ou não, se apresenta vocabulário funcional ou ecolalia, se entende o que é falado):
falava, xaxaramente algumas palavras
Tia, João Paulo,

b) Tipo de locomoção e assistência utilizada?
Omnibus

c) Como se alimenta? (Tipo de alimento, restrições, modo de comer e beber)
Mãe informa que não apresenta
restrição alimentar.

d) Autocuidados (autonomia para higiene):
processo de desfralde.

III - Informações sobre saúde:

a) Tem algum tipo de alergia?
apresenta agitação com o antibiótico
Clavolin.

b) Tem convulsão? () Sim Não

c) Procedimento em caso de emergência:
Ligar para a mãe.

d) Toma algum medicamento? Qual?
Respiridona - 3x ao dia
Imipramina - 1x à noite

Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura
Subsecretaria de Ensino

Entrevista com o responsável

I - Informações do aluno:

a) Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e sócio afetivo) Outros (hospitalização, cirurgia e doenças)

durante a gestação, a mãe foi a responsável por suas atividades e, ventou muito muito de cair da roda de frente. Nasceu de cesárea de 8 meses. Apresentou icterícia pós-parto. ficou 45 dias amarelado. (S.I.C.)

b) Qual contexto em que vive? (Família, comunidade, com quem mora e convive)

Mãe, pai e irmã.

c) Quais são as atividades diárias? (Rotina diária)

Acorda às 6:30h, vai para a creche, volta para casa, assiste televisão, lancha, brinca e assiste T.V. novamente.

d) Quais suas preferências e hábitos?

Carrinho bonecos, brinquedos com som, assiste desenhos (backyardigans, Thomas e seus amigos, ...).

e) Formas de lazer em família/comunidade?


Festas de aniversário, shopping, casa da avó, praça, vai a igreja (missa).

f) Como está o processo de construção do conhecimento do aluno e como a família participa? (O que a família compreende que o aluno sabe em relação a leitura, a escrita e ao conhecimento de mundo.)

A mãe relata que ele já tem entrado no refitório e se alimentado com os alimentos oferecidos pela escola.

g) Quais as estratégias utilizadas na construção das habilidades sociais? (Regras e limites).

Fala que não pode.


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

e) Realiza algum tipo de atendimento clínico/terapêutico e extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato
Neuropedagogia	De		A cada 2 meses	Manhã	
Musicoterapia	S.H.P.D.		3ª f	11	
Psicomotricidade	11		4ª f		
Atividades aquáticas	11		4ª f	11	
Psicólogo			3ª f		

Autorizo a escola e o Professor de Atendimento Educacional Especializado a entrar em contato com os profissionais acima citados? () Sim () Não

e) Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? () Sim Não

O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - FNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

IV- Observações: _____

Data da entrevista: 09/03/17


Assinatura do(s) Professor(es): _____

Assinatura do Responsável: x _____

Assinatura do Diretor: _____

Assinatura do Coordenador Pedagógico: _____


O presente documento é do aluno e deverá ficar em sua pasta, na secretaria da unidade escolar. Após o preenchimento e assinatura do responsável o Professor do Atendimento Educacional Especializado deverá no dia da visita a unidade escolar dar ciência e solicitar a assinatura do diretor e coordenador pedagógico deixando cópia na unidade escolar de referência do aluno.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer

Subsecretaria de Ensino



Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno

Características do aluno	Potencialidade	Necessidades	Estratégias
<p>João Paulo após bronta-se com 3 anos de idade de inclusão na turma E131 da Ocreche Vila União da Graça pelo segundo ano consecutivo e realizou o atendimento na modalidade de inclusão. Pós-diag. mistico de T.E.A.</p>	<p>A partir dos centros de interesse em relação à ligação associativa e sequencia de cores e formas, faz-se objetos, faz-se músicas e profundam-se os elementos. Faz-se espaços e murais com por meio de contações de histórias, de jogos e das brincadeiras.</p>	<p>Estimular as rotinas de grupo e a participação de sua turma e mães de crianças sociais. Tratando-se de um ambiente estimulador e desafiante.</p>	<p>Cartas e ou quadros de rotina da turma. Brincadeiras individuais (com objetos reais). Trabalho de atividades inserir a C.A.A. progressivamente.</p>

*As Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno deverão ser preenchidas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos ou Classe Especial e ter a ciência dos demais professores regentes que atendem o aluno.

Data: 16/03 Assinatura do Professor: _____

Ciência dos Professores regentes que atendem o aluno e/ou do Coordenador Pedagógico da unidade escolar de referência: _____



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino

IHA

Planejamento Pedagógico Bimestral – Professor

O Planejamento Pedagógico Bimestral deverá ser construído em consonância com as Orientações Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, respeitando o grupo etário dos alunos e elencará os objetivos específicos para o período letivo.


Período Letivo: 1.º bimestre

Planejamento Pedagógico Bimestral					
Área do Conhecimento	Conteúdo	Habilidade	Estratégias	Atividades	Recursos
Ampliar o conhecimento do mundo e da cultura. Explorar a criatividade e a imaginação. Possibilitar a expressão e a comunicação de ideias e sentimentos por meio de linguagens artísticas. Investigar situações matemáticas.	Identidade de Nome e Cores. Numerais. Esquema corporal.	Ampliar e enriquecer os recursos expressivos a partir de jogos, atividades com o meio ambiente. Experimentar e criar elementos gráficos e numéricos por meio das contações de histórias dos jogos e das brincadeiras.	Inserir a C.A.A. Utilizar cartões, figuras, apostas, jogos em geral. Todas as atividades. Caixa de antecipação. Atividades de vida real da comunidade com objetos.	Atividades com recursos concretos de jogos, livros, teatro, dedoches, fantoches, modelagem, pintura, recorte, colagem, jogos, livros, revistas.	Jogos, livros, teatro, dedoches, fantoches, modelagem, pintura, recorte, colagem, jogos, livros, revistas.

*Todos os professores que atendem aos alunos Público-alvo da Educação Especial devem preencher o planejamento pedagógico bimestral que compõem o PEI.

Data: 16/03

Assinatura do Professor:


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino - Coordenadoria de Educação

IHA

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Informações do aluno

Nome completo do aluno: _____
 Idade: 09 Data de nascimento: 10/10/2007 Sexo: F M ()
 Filiação: _____
 Responsável pelo aluno: Os pais
 Endereço: _____
 Tel.: _____

Escolaridade

CRE
 Escola de Origem: _____
 Público-Alvo da Educação Especial:
 DI DV JTGD DMU DA/Surdez DF AH/Superdotação

Modalidade de Atendimento:
 Classe Especial Escola Especial Atendimento em Classe Hospitalar
 Atendimento Domiciliar Turma Comum SRM

Professor (es) Regente(s): _____
 Coordenador Pedagógico: _____
 Turno: Manhã Tarde Noite
 Turma: _____ Ano de Escolaridade: 3º
 Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): _____
 Escola da S.R.M.: _____

PEI – IHA – DA



Entrevista com o responsável

I - Informações do aluno:

a) Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e sócio afetivo) Outros (hospitalização, cirurgia e doenças)

Normal. O surdez foi percebido com 1 ano e meio de vida, e laudo e as confirmações só foram concretizadas aos 4 anos.

b) Qual contexto em que vive? (Família, comunidade, com quem mora e convive)

Com a mãe e os dois irmãos.

c) Quais são as atividades diárias? (Rotina diária)

Acorda por volta das 6h, vai para escola, saí, come quando chega em casa e dorme por volta das 8h.

d) Quais suas preferências e hábitos?

Ytuzinhos, bonecas, vídeos (fingon - domem avanta), dança

e) Formas de lazer em família/comunidade?


Paras, piscina, bicicleta, shopping, cinema

f) Como está o processo de construção do conhecimento do aluno e como a família participa? (O que a família compreende que o aluno sabe em relação a leitura, a escrita e ao conhecimento de mundo.)

Percebe baixo desempenho e vontade / interesse da criança

g) Quais as estratégias utilizadas na construção das habilidades sociais? (Regras e limites)

Resistência nas ações, intervenções imediatas


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino - Coordenadoria de Educação

IHA

II - Informações específicas:

a) Modo de se expressar e receber informações (Descrever como o aluno se comunica: se oraliza com funcionalidade ou não, se apresenta vocabulário funcional ou ecolalia, se entende o que é falado):
Vocabulário restrito e com grande dificuldade de expressar suas vontades.

b) Tipo de locomoção e assistência utilizada?
ônibus

c) Como se alimenta? (Tipo de alimento, restrições, modo de comer e beber)
sem restrições alimentares

d) Autocuidados (autonomia para higiene):
Autonomia para tudo que se refere a autocuidados.

III - Informações sobre saúde:

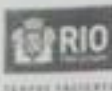
a) Tem algum tipo de alergia?
não


b) Tem convulsão? () Sim (x) Não

c) Procedimento em caso de emergência:
ambulato com a mãe.

d) Toma algum medicamento? Qual?
não

PEI – IHA – DA


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino - Coordenadoria de Educação



c) Realiza algum tipo de atendimento clínico/terapêutico e extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato
fono	o		4 ^a feira	14h-15h	

Autorizo a escola e o Professor de Atendimento Educacional Especializado a entrar em contato com os profissionais acima citados? Sim Não

c) Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Sim Não

O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993.

IV- Observações: *Ja obtido atendimento para aluna seg quinta e sexta, porém a mãe argumenta a impossibilidade e deixa a guarda na filha, pela horário coincide com o da escola de férias que ela fará, perto de casa.*

Data da entrevista: 08 / 02 / 2017

Assinatura do(s) Professor(es): _____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Diretor: _____

Assinatura do Coordenador Pedagógico: _____

O presente documento é do aluno e deverá ficar em sua pasta, na secretaria da unidade escolar. Após o preenchimento e assinatura do responsável o Professor do Atendimento Educacional Especializado deverá no dia da visita a unidade escolar dar ciência e solicitar a assinatura do diretor e coordenador pedagógico deixando cópia na unidade escolar de referência do aluno.



Neecessidades Pedagógicas Específicas do Aluno


Neecessidades Pedagógicas Específicas do Aluno			
Características do aluno	Potencialidade	Neecessidades	Estratégias
<p>Fácil dispersão, Dificuldade em reter informações e interpretar. Demorância interna no desenvolvimento da linguagem. Demorância departição dos cursos com surpresa ou sub- mundo de um desenvolvimento do que</p>	<p>Se dispõe a realizar os diversos pontos na SA. Falta de atitudes vidas ilustradas. Frustração. Em aquisição das línguas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar as possibilidades de livros e LP (leitura) • Estimular a memória e a atenção. • Passar o tempo em atividades que desenvolvam habilidades, língua, motricidade, criatividade, matemática e interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas; - Uso de livros; - Visual (áudios) - Jogos; - Atividades lúdicas e de recursos / apoio concreto. - Recursos - Recursos ilustrados.

*As Neecessidades Pedagógicas Específicas do Aluno deverão ser preenchidas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos ou Classe Especial e ter a rubrica dos demais professores regentes que Acompanham o aluno.

Data: 30/09

Assinatura do Professor: _____

Ciência dos Professores regentes que atendem o aluno e/ou do Coordenador Pedagógico da unidade escolar de referência: _____


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino / Coordenadoria de Educação

IHA

Planejamento Pedagógico Bimestral – Professor _____


O Planejamento Pedagógico Bimestral deverá ser construído em consonância com as Orientações Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, respeitando o grupo etário dos alunos e elencará os objetivos específicos para o período letivo.

Período Letivo: 1º semestre

Planejamento Pedagógico Bimestral					
Área do Conhecimento Específico: <u>Castelo</u>					
Objetivo	Conteúdo	Habilidade	Estratégias	Atividades	Recursos
Ampliar o vocabulário; Desenvolver a linguagem e o gosto pela leitura e escrita; - Alfabeto; - Ortografia; - Uso social da escrita; - Discurso oral; - Literatura infantil; - Contos	Reconhecer o código lin- güístico; Identificar a consi- clade dos sí- glos; Trabalhar a Reconhecer o valor da eudem e a Sílica e seu uso funcional.	Alfabeto de leitura e motricidade da escrita; Construção de livros de palavras; jogos; Criação de ortografia da LP para LS.	Leitura; Escrita; Abstração; Completar; Observar; Estampar; Conectar; Opções de escrita; Opção de livros	Cartões; Livros; Slides; Exploração ilustrativa; Ilustrações; Espelhos coloridos; Opções de escrita; Opção de livros	Ampliar o vocabulário; Desenvolver a linguagem e o gosto pela leitura e escrita; - Alfabeto; - Ortografia; - Uso social da escrita; - Discurso oral; - Literatura infantil; - Contos

*Todos os professores que atendem aos alunos Público-Alvo da Educação Especial devem preencher o planejamento pedagógico bimestral que compõe a PEI.

Data: 02/02/13 Assinatura do Professor: _____


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Informações do aluno

Nome completo do aluno: _____

Idade: 9 anos Data de nascimento: 12/11/2007 Sexo: F M

Filiação: _____

Responsável pelo aluno: _____

Endereço: _____

Tel.: _____

Escolaridade

Sº CRE _____

Escola de Origem: # _____

Público-Alvo da Educação Especial:

DI DV TGD DMU DA/Surdez DF AH/Superdotação

Modalidade de Atendimento:

Classe Especial Escola Especial Atendimento em Classe Hospitalar

Atendimento Domiciliar Turma Comum SRM

Professor (es) Regente(s): _____

Coordenador Pedagógico: _____


Turno: Manhã Tarde Noite

Turma: _____ Ano de Escolaridade: 3º

Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): _____

Escola da S. _____

PEI – IHA – DF


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

Entrevista com o responsável

1 - Informações do aluno:

a) Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e sócio-afetivo) Outros (hospitalização, cirurgias e doenças)

Gestação tranquila até os 6 meses. A mãe apresentou pressão alta quando estava com 7 meses de gestação e João Victor nasceu com 28 semanas de gestação, ficando internado por 2 meses e meio. Começou a falar com 1 ano e meio e por presenciar os conflitos entre os seus pais, João Victor parou de falar. Antes de completar 2 anos, ele começou a andar, porém ainda não desenvolveu os movimentos motores finos. Relaciona-se bem com adultos e não gosta muito de brincar com crianças. Até os 4 anos de idade ficou muito internado por causa de pneumonia e apresentou um quadro de septicemia, após essa idade não ocorreu nenhuma outra internação.

b) Qual contexto em que vive? (Família, comunidade, com quem mora e convive)

Mora com a mãe e os avós maternos. Quando completou 4 anos o seu pai o abandonou e nunca mais o procurou.

c) Quais são as atividades diárias? (Rotina diária)

Acorda às 7 horas, toma banho e vai para a escola. Sai da escola às 12 horas, almoça e dorme até às 17 horas, vê TV, anda de bicicleta, brinca no quintal, toma banho, janta e dorme por volta das 24h/1h da manhã.

d) Quais suas preferências e hábitos?

Gosta de ver o Chaves, de desenho animado, de futebol, de jogar bola, de soltar pipa e de brincar de ferramentas.

e) Formas de lazer em família/comunidade?


Ir ao Shopping, de jogar bola e soltar pipa no Brizolão.

f) Como está o processo de construção do conhecimento do aluno e como a família participa? (O que a família compreende que o aluno sabe em relação à leitura, à escrita e ao conhecimento de mundo.)

Aprendeu a ter disciplina e a sentar-se à mesa para alimentar-se. A mãe ainda não percebe nenhuma aprendizagem acadêmica.

g) Quais as estratégias utilizadas na construção das habilidades sociais? (Regras e limites).

Quase não fica de castigo porque sai todas as vezes que a mãe o coloca para pensar. Quando João Victor joga alguma coisa a mãe manda que pegue e conversa com ele.

 **PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino

IHA

II - Informações específicas:

a) *Modo de se expressar e receber informações (Descrever como o aluno se comunica: se utiliza com funcionalidade ou não, se apresenta vocabulário funcional ou ecolalia; se entende o que é falado):*
Ainda não fala, comunica-se através de gesto que a família entende, mas entende tudo que é falado.

b) *Tipo de locomoção e assistência utilizada?*
Locomove-se sem utilizar nenhum tipo de assistência.

c) *Como se alimenta? (Tipo de alimento, restrições, modo de comer e beber)*
Na maioria das vezes se alimenta sozinho, mas às vezes a avó lhe dá comida na boca e andando atrás dele, pois não senta-se para almoçar. Não possui restrição alimentar.

d) *Autocuidados (autonomia para higiene):*
A mãe e a avó fazem a higiene pessoal de João Victor.

III - Informações sobre saúde:


a) *Tem algum tipo de alergia?*
Não possui alergia.

b) *Tem convulsão? () Sim (x) Não*

c) *Procedimento em caso de emergência:*
Socorrer e ligar para o responsável.

d) *Toma algum medicamento? Qual?*
Não.

PEI – IHA – DF


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

e) Realiza algum tipo de atendimento clínico terapêutico e extracurricular?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato

Autoriza a escola e o Professor de Atendimento Educacional Especializado a entrar em contato com os profissionais acima citados? Sim Não

e) Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Sim Não

O Benefício de Prestação Continuada em Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de prestação de proteção social, instituída pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que garante a renda às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para viver a própria sustentação e nem de 18-14 prevista por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

IV- Observações: _____

Data da entrevista: 15/03/2019

Assinatura do(s) Professor(es): _____


Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Diretor: _____

Assinatura do Coordenador Pedagógico: _____

O presente documento é do aluno e deverá ficar em sua pasta, na secretaria da unidade escolar. Após o preenchimento e assinatura do responsável o Professor do Atendimento Educacional Especializado deverá no dia da visita à unidade escolar dar ciência e solicitar a assinatura do diretor e coordenador pedagógico deixando cópia na unidade escolar de referência do aluno.

PEI – IHA - DF


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno

Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno João Vitor 1º Bimestre	Potencialidade	Necessidades	Estratégias
Características do aluno - Aluno do 3º ano; - 9 anos; - Estatura mediana; - Família: Mãe, avô, avó e Jôdo Vitor; - Não convive com o pai, mesmo o abandono segundo a responsável do aluno; - Gosta de ferramentas, pipa, animação; - Joga objetos; - Agitado; - Desajeitado motor; - Não gosta de obedecer a comandos; - Não fala (emite sons); - Não realiza tratamento clássico terapêutico.	- Consulta-se através do gestor estabelecido por sua família; - Acelta relacionamento interpessoal; - Senta-se por 15 minutos.	- Ampliar a oralidade; - Circuito corporal; - Conhecer regras e limites; - Desenvolver a atenção e a concentração; - PEC's Adaptadas (comunicação alternativa); - Medidor; - Letras e números táteis; - Utilizar a estratégia de varrer o ambiente de fala de um colega ou Xerox; - Leitor e escrita; - Materiais concretos; - Comandos diretos e passo a passo; - Exemplos concretos do dia a dia; - Material adaptado.	- Contação de histórias; - Contratos de circuitos corporais; - Jogos e jogos das PEC's adaptados comunicáveis alternativos.

*As Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno deverão ser preenchidas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos ou Classe Especial e ter a ciência dos demais professores regentes que atendem o aluno

Data: 04/04/2017 Assinatura do Professor: _____

Ciência dos Professores regentes que atendem o aluno e/ou do Coordenador Pedagógico da unidade escolar de referência: _____



Neecessidades Pedagógicas Específicas do Aluno

Neecessidades Pedagógicas Específicas do Aluno			
Características do aluno	Potencialidade	Neecessidades	Estratégias
<p>Fácil dispersão, Dificuldade em reter informações e interpretar. Demorância intensas no desmembramento da linguagem. Demorância repetição dos conteúdos sem suporte ou sub- stância de um enten- dimento do que</p>	<p>Se dispõe a realizar os diagnósticos por questões em SA. Falta de ati- vidades ilus- tradas. Em aquisi- ção de letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar as possibilidades de livros e LP (omite) • Estimular a memorização e a atenção. • Passar o livro as habilidades, língua, dica, cronometria, m. 15 e interrupção-tática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquemas; - uso de livros; - Visual (cartões) - jogos; - Materiais ilustrativos e de recursos / apoio sonoro. - Diagramas - Ilustrado.

*As Neecessidades Pedagógicas Específicas do Aluno deverão ser preenchidas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos ou Classe Especial e ter a rubrica dos demais professores regentes que Acompanham o aluno.

Data: 31/09

Assinatura do Professor: _____

Ciência dos Professores regentes que atendem o aluno e/ou do Coordenador Pedagógico da unidade escolar de referência: _____



Planejamento Pedagógico Bimestral – Professora Neusa Helena


O Planejamento Pedagógico Bimestral deverá ser construído em consonância com as Orientações Curriculares e o Projeto Pedagógico da unidade escolar, respeitando o grupo etário dos alunos e atendendo os objetivos específicos para o período letivo.
Período Letivo: 1º Bimestre.


Planejamento Pedagógico Bimestral					
Área do Conhecimento Específico: Língua Portuguesa e Matemática					
Objetivo	Conteúdo	Habilidade	Estratégias	Atividades	Recursos
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição.	Os textos verbal e não verbal	Reconhecer a leitura de textos como possibilidade de acesso a diferentes conteúdos.	Utilização dos PEC's adaptadas para estabelecer a comunicação; História com e sem textos escritos;	-Fase I dos PEC's adaptados; -Contação de histórias; -Produção de texto e interpretação de texto compartilhado; -Agrupamentos; -Contagem.	-Cartões; -Blocos; -Bola; -Livro de histórias infantis; -Caixa; -Abaco aberto; -Tampinhas; -Brinquedinhos variados; -Números móveis.
Compreender a conservação de quantidade e o registro do número por meio da linguagem matemática.	Números naturais: classificação, ordenação, comparação	Utilizar diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.	Construir caixa de contagem com material concreto e sucato; Agrupamentos com material concreto, em diferentes bases, com comparação e registro pelo professor.		

*Todos os professores que atendem aos alunos Público-Alvo do Ensino Especial devem preencher o planejamento pedagógico bimestral que compõem o PEI.

Data: 19/04/11

Assinatura do Professor:


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino




Relatório de Avaliação Bimestral do Planejamento Pedagógico
Professora: Neusa Helena

**Todos os professores que atendem aos alunos, Público-Alvo da Educação Especial devem preencher o relatório de avaliação bimestral do planejamento pedagógico que compõem o PEI.*

O Planejamento de Avaliação Bimestral baseado no Planejamento Pedagógico Bimestral deverá apresentar o percurso trabalhado com o aluno, no período letivo, as estratégias utilizadas com o aluno na adaptação curricular para a efetiva flexibilização no currículo valorizando as capacidades e respeitando as limitações dos alunos.

Período Letivo: 1º Bimestre

Durante este bimestre trabalhei a fase 1 dos PEC's adaptados com o aluno João Victor Oliveira. O aluno supracitado demonstrou um bom entendimento das técnicas utilizadas no PEC adaptado, porém necessita que a sua família utilize essas técnicas em casa e que a professora de turma comum utilize as técnicas no cotidiano escolar do João Vitor, principalmente iniciando com pedidos simples com gravuras das rotinas da sala de aula da turma comum. No próximo bimestre continuarei o trabalho com os PEC's adaptados- Fase 2 . Por não oralizar funcionalmente, João Vitor tende a fazer com que seus desejos sejam atendidos através de apontamentos, gestos ou expressões faciais. O aluno demonstra gostar de interagir com a professora do Atendimento Educacional Especializado e com os colegas da Sala de Recursos Multifuncional, porém ainda não demonstra compreender os conteúdos pedagógicos que foram trabalhados com ele durante este bimestre. Tais conteúdos estão descritos no Planejamento Pedagógico deste bimestre. João Vitor necessita de apoio constante de mediador.


Data: 26/04/2017 Assinatura do Professor: 

Coordenador Pedagógico: _____

Direção: _____

Observação do Responsável: _____

Data: _____ Assinatura do Responsável: _____

	PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer Subsecretaria de Ensino	IHA
---	---	------------

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Informações do aluno

Nome completo do aluno: _____

Idade: 10anos Data de nascimento: 21/12/2006 Sexo: F M

Filiação: _____

Responsável pelo aluno: _____

Endereço: _____

Tel.: _____

Escolaridade

CRE

Escola de Origem: _____

Público-Alvo da Educação Especial:

DI DV TGD DMU DA/Surdez DF AH/Superdotação

Modalidade de Atendimento:

Classe Especial Escola Especial Atendimento em Classe Hospitalar

Atendimento Domiciliar Turma Comum SRM

Professor (es) Regente(s): _____

Coordenador Pedagógico: _____

Turno: Manhã Tarde Noite Integral

Turma: _____ Ano de Escolaridade: 4º

Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): _____

Escola da S.R.M. _____

PEI – IHA – DI



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino

IHA

Entrevista com o responsável

I - Informações do aluno:

a) Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e sócio afetivo) Outros (hospitalização, cirurgia e doenças)

A gestação foi muito agitada e a mãe apresentou um quadro de pressão arterial muito alta, a placenta abaixou e ela não conseguiu fazer o repouso que o médico havia recomendado. José Eduardo nasceu de nove meses de gestação, de parto cesariano. Demorou a falar com funcionalidade. Falando as primeiras palavras com um ano, porém não estabelecia uma conversação. Quando lhe faziam uma pergunta ele respondia qualquer coisa sem nexo com o que lhe foi perguntado. Ao completar seis anos de idade em 2006 começou a fazer terapias no Instituto Anne Sullivan, foi quando o José Eduardo começou a estabelecer uma conversação funcional. O seu desenvolvimento motor sempre foi muito bom, começou a andar com um ano de idade. Relaciona-se bem com outras crianças, mas prefere brincar com as crianças mais novas que ele. Após a separação dos pais, José Eduardo entrou em depressão. Esse quadro depressivo durou um ano, durante esse período o mesmo fez tratamento psicológico com medicamentos.

b) Qual contexto em que vive? (Família, comunidade, com quem mora e convive)
Mora com a mãe e o irmão.

c) Quais são as atividades diárias? (Rotina diária)

Acorda às 6 horas, toma banho, bebe Nescau e vai para a escola. Toda segunda-feira e terça-feira vai para o Instituto Anne Sullivan. Quando chega à casa, descansa, lancha, faz os trabalhos de casa, janta, vê TV e dorme às 21 horas.

d) Quais suas preferências e hábitos?

Gosta de jogar vídeo game, de andar de bicicleta, de jogar bola e de ir à praia.

e) Formas de lazer em família/comunidade?


Praia, cinema e Shopping.

f) Como está o processo de construção do conhecimento do aluno e como a família participa? (O que a família compreende que o aluno sabe em relação a leitura, a escrita e ao conhecimento de mundo.)

Está esquecendo algumas coisas, isto é confunde algumas letras ou esquece de escrever algumas letras quando faz produção de texto.

g) Quais as estratégias utilizadas na construção das habilidades sociais? (Regras e limites).

Conversa e o coloca de castigo.

 **PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino

IHA

II - Informações específicas:

a) Modo de se expressar e receber informações: (Descrever como o aluno se comunica: se utiliza com funcionalidade ou não, se apresenta vocabulário funcional ou ecolalia, se entende o que é falado):
Realiza com funcionalidade e entende tudo que é falado.

b) Tipo de locomoção e assistência utilizada?
Locomove-se sem assistência.

c) Como se alimenta? (Tipo de alimento, restrições, modo de comer e beber)
Alimenta-se com autonomia e não possui nenhum tipo de restrição alimentar.

d) Autocuidados (autonomia para higiene):
Realiza a sua higiene pessoal com autonomia.

III - Informações sobre saúde:

a) Tem algum tipo de alergia?
Não

b) Tem convulsão? () Sim (x) Não

c) Procedimento em caso de emergência:
Socorrer e ligar para o responsável.

d) Toma algum medicamento? Qual?
Sim. Risperidona.

PEI – IHA – DI



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino

IHA

e) Realiza algum tipo de atendimento clínico/terapêutico e extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato

Autorizo a escola e o Professor de Atendimento Educacional Especializado a entrar em contato com os profissionais acima citados? Sim Não

e) Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Sim Não

O Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de prestação de proteção social, instituído pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que consiste uma garantia de renda às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

IV- Observações:

Data da entrevista: 16/09/18

Assinatura do(a) Professor(es): _____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Diretor: _____

Assinatura do Coordenador Pedagógico: _____

O presente documento é do aluno e deverá ficar em sua pasta, na secretaria da unidade escolar.
Após o preenchimento e assinatura do responsável o Professor de Atendimento Educacional Especializado deverá no dia da visita a unidade escolar dar ciência e solicitar a assinatura do diretor e coordenador pedagógico deixando cópia na unidade escolar de referência do aluno.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino

IHA


Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno

Características do aluno	Potencialidade	Necessidades	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Aluno do 4º ano; - 10 anos; - Estatura grande; - Tranquilo; - Família: mãe, irmão e José Eduardo; - Depressa com facilidade; - Freca fonemas; - Até o momento não está realizando tratamentos (fono/terapêutico). 	<ul style="list-style-type: none"> - Oraliza com funcionalidade; - Possui linguagem não verbal; - Lê; - Escreve; - Obedece a regras; - Aceita reatamento interpessoal; - Escreve pequenos textos; - Realiza cálculos de adição e subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a oralidade; - Sentar-se próximo a professora, longe de portas, janelas, ventiladores e ar condicionado; - Materiais concretos; - Instruções passo a passo; - Jogos pedagógicos que trabalhem a memória visual e auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras impregnação compartilhado e coletiva; - Prática de leitura compartilhada e coletiva; - Material concreto; - Abaco aberto; - Uso de diagramas; - Quebra-cabeça; - Jogos de memória.

*As Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno devem ser preenchidas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado – Sala de Recursos ou Classe Especial e ter a aprovação dos demais professores regentes que atendem o aluno.

Data: 22/02/17 Assinatura do Professor: _____

Ciência dos Professores regentes que atendem o aluno e/ou do Coordenador Pedagógico da unidade escolar de referência: _____


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

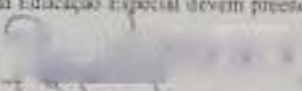
IHA


Planejamento Pedagógico Bimestral – Professora Neusa Helena

O Planejamento Pedagógico Bimestral deverá ser construído em consonância com as Orientações Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, respeitando o grupo etário dos alunos e elencará os objetivos específicos para o período letivo.
Período Letivo: 2º Bimestre

Planejamento Pedagógico Bimestral					
Área do Conhecimento Específico: Língua Portuguesa e Matemática					
Objetivo	Conteúdo	Habilidade	Estratégias	Atividades	Recursos
Desenvolver os processos de revisão e reescritura do próprio texto, com observância à adequação ao leito nos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos. Compreender as propriedades das operações em cada um dos conjuntos numéricos como facilitadoras do cálculo e suas aplicações em situações concretas.	Mecanismos textuais Os sinais de pontuação	Distinguir e empregar sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, travessão, dois pontos). Reconhecer o efeito de sentido no uso dos sinais de pontuação. Resolver situações-problema, envolvendo as ações de multiplicar e dividir e seus significados.	Apresentar vários gêneros textuais para identificarmos o uso dos sinais de pontuação. Auxiliar o aluno a reconhecer o efeito de sentidos no uso da pontuação. Produção escrita do texto compartilhada, observando a utilização dos sinais de pontuação. Utilização de materiais concretos variados para a resolução de situações problemas.	Leitura compartilhada; Produção de texto compartilhada; Jogos; Cálculos de situações do dia a dia.	Livros de diversos gêneros textuais; Papel A4/Kg; Pilot; Jogo da memória; Quebra-cabeças; Material didático; Quadro - valor de lugar; Abaco abares; Bata numérica; Distributivas.
Multiplicação e divisão de números naturais por números naturais de até dois algarismos	Multiplicação e divisão de números naturais por números naturais de até dois algarismos	Reconhecer o efeito de sentido no uso dos sinais de pontuação. Resolver situações-problema, envolvendo as ações de multiplicar e dividir e seus significados.	Produção escrita do texto compartilhada, observando a utilização dos sinais de pontuação.	Cálculos de situações do dia a dia.	Bata numérica; Distributivas.

*Todos os professores que atendem aos alunos Público-Alvo da Educação Especial devem preencher o planejamento pedagógico bimestral que compoem o PEI.

Data: 26/04/2017 Assinatura do Professor: 


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino

IHA

Relatório de Avaliação Bimestral do Planejamento Pedagógico
 Professora: _____

*Todos os professores que atendem aos alunos, Público-Alvo de Educação Especial devem preencher o relatório de avaliação bimestral do planejamento pedagógico que compõe o PEI.

O Planejamento da Avaliação Bimestral baseado no Planejamento Pedagógico Bimestral deverá apresentar o percurso trabalhado com o aluno, no período letivo, se os recursos utilizados com o aluno na adaptação curricular para a efetiva flexibilização no currículo valorizando as capacidades e respeitando as limitações dos alunos.

Período Letivo: 1º Bimestre

Durante este bimestre foram trabalhados os seguintes conteúdos: -A organização de informações no texto;-Localizar informações explícitas em um texto; -Mecanismos textuais ; -Os sinais de Pontuação; -Propriedades das operações: adição e subtração e utilizei as seguintes estratégias e adaptações:-Utilização da propaganda, da literatura, da leitura pelo prazer, explorando com o aluno a ideia principal dos textos; -Jogos da memória com frases ; -Quebra cabeça de histórias infantis para que o aluno produza o texto; -Utilização de materiais concretos variados para a resolução de situações problemas; -Dicas variadas; - Explicações passo a passo e comandos curtos. O aluno José Eduardo Florenzino dos Santos vem demonstrando um bom desenvolvimento pedagógico. Lê, interpreta e escreve pequenos textos, necessitando de auxílio para fazer as pontuações corretas e para interpretar textos complexos, realiza cálculos de adição e subtração com auxílio de material concreto.


Data: 26/04/2017 Assinatura do Professor: _____
 Coordenador Pedagógico: _____
 Direção: _____
 Observação da Responsável: _____


Data: _____ Assinatura do Responsável: _____

Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno

PEI –

IHA – DI


PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
 Subsecretaria de Ensino



Características do aluno	Potencialidade	Necessidades	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Aluno de 4º ano; - 10 anos; - Estatura grande; - Tranquilo; - Família: mãe, irmão e José Eduardo; - Disperso com facilidades; - Troca frequentes; - Até o momento não está realizando tratamento clínico terapêutico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oraliza com fluência; - Possui linguagem não verbal; - Lê; - Escreve; - Obedece a comandos; - Aceita relacionamento interpessoal; - Escreve pequenos textos; - Realiza cálculos de adição e de subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a oralidade; - Sentar-se próximo a professores, alunos, pais, familiares, voluntários e ar condicionado; - Materiais concretos; - Tábua de cálculo; - Instruções passo a passo; - Jogos pedagógicos que trabalhem a memória visual e auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Letra interpretativa compartilhada (coletiva); - Produção de texto compartilhada (coletiva); - Material concreto; - Material concreto; - Tábua de cálculo; - Abaco aberto; - Usa de ditongos; - Quebra-cabeça; - Jogo da memória.

*As Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno deverão ser preenchidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos ou Classe Especial e ter o assento de outros professores regentes que acompanham o caso.

Data: 26/04/2017 Assinatura do Professor: _____

Ciência dos Professores regentes que atendem o aluno e/ou do Coordenador Pedagógico da unidade escolar de referência: _____

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Informações do aluno

Nome completo do aluno: _____

Idade: 4 Data de nascimento: 01/04/12 Sexo: () F M

Filiação: _____

Responsável pelo aluno: _____

Endereço: _____

Tel.: _____

Escolaridade

____ CRE

Escola de Origem: _____

Público-Alvo da Educação Especial:

() DI () DV TGD () DMU () DA/Surdez () DF () AH/Superdotação

Modalidade de Atendimento:

() Classe Especial () Escola Especial () Atendimento em Classe Hospitalar

() Atendimento Domiciliar () Turma Comum SRM

Professor (es) Regente(s): _____

Coordenador Pedagógico: _____

Turno: Manhã () Tarde () Noite

Turma: _____ Ano de Escolaridade: PRÉ-ESCOLA

Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): _____

Escola da S.R.M.: EDI PROF.

PEI – IHA – TGD

Entrevista com o responsável

I - Informações do aluno:

a) Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e sócio afetivo) Outros (hospitalização, cirurgia e doenças)

GESTAÇÃO TRANQUILA 41 SEMANAS. PARTO NORMAL.
COM 11 MESES TEVE SUA 1ª CONVULSAO.

b) Qual contexto em que vive? (Família, comunidade, com quem mora e convive)

MORA COM OS PAIS, IRMAOS E TIO.
(30 MESES)

c) Quais são as atividades diárias? (Rotina diária)

ACORDA, TOMA SO MAMADEIRA, VAI PARA ESCOLA,
BEBE REFRIGERANTE (GUARANA), ALMOÇA (MINGAU),
ASSISTE "YOUTUBE" USA CELULAR.

d) Quais suas preferências e hábitos?

ANTES DE "ABRIR O OLHO" PEDE "GA-GAU",
COM O CELULAR.

e) Formas de lazer em família/comunidade?

PRAÇA, PULA-PULA, BRINQUEDO NO SHOP-
PING.

f) Como está o processo de construção do conhecimento do aluno e como a família participa? (O que a família compreende que o aluno sabe em relação a leitura, a escrita e ao conhecimento de mundo.)

O PAI RELATA QUE NO ANO ANTERIOR O RO-
BERTO NÃO POSSUIA CADERNO. ESTE ANO REALIZA
AS ATIVIDADES.

g) Quais as estratégias utilizadas na construção das habilidades sociais? (Regras e limites).

FALA QUE NÃO PODE.

PEI -

IHA - TGD

II - Informações específicas:

- a) Modo de se expressar e receber informações (Descrever como o aluno se comunica: se oraliza com funcionalidade ou não, se apresenta vocabulário funcional ou ecolalia, se entende o que é falado):

FALA FRASES COM PALAVRAS SOLTAS.

- b) Tipo de locomoção e assistência utilizada?

NÃO PRECISA.

- c) Como se alimenta? (Tipo de alimento, restrições, modo de comer e beber)

BEBE LEITE NA MAMADEIRA. ALMOÇO - MINGAU.

- d) Autocuidados (autonomia para higiene):

ESCOVA OS DENTES. SOZINHO TEM CONTROLE DO "XIXI E DO COCO".

III - Informações sobre saúde:

- a) Tem algum tipo de alergia?

NÃO.

- b) Tem convulsão? Sim () Não FEBRE

- c) Procedimento em caso de emergência:

LIGAR PARA A RESIDÊNCIA.

- d) Toma algum medicamento? Qual?

DE PAQUENE (CONVULSÃO) - 10 ML (MANHÃ E NOITE)

PEI -

IHA - TGD



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer
Subsecretaria de Ensino

IHA
Instituto de Habilitação e Atendimento

e) Realiza algum tipo de atendimento clínico/terapêutico e extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato
PSICÓLOGO			2ª f. MANHÃ	8:00h às 9:15h	
CONVO T1			4ª f.	10:30h às 11:00h	
NEUROLOGISTA PSIQUIATRA			2ª f. 5ª f.	8:00h 13:00h	

Autorizo a escola e o Professor de Atendimento Educacional Especializado a entrar em contato com os profissionais acima citados? Sim Não

e) Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? Sim Não

O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuírem meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

IV- Observações:

Data da entrevista: 21/03/17

Assinatura do(s) Professor(es):

Assinatura do Responsável:

Assinatura do Diretor:

Assinatura do Coordenador Pedagógico:

O presente documento é do aluno e deverá ficar em sua pasta, na secretaria da unidade escolar. Após o preenchimento e assinatura do responsável o Professor do Atendimento Educacional Especializado deverá no dia da visita a unidade escolar dar ciência e solicitar a assinatura do diretor e coordenador pedagógico deixando cópia na unidade escolar de referência do aluno.

Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno			
Características do aluno	Potencialidade	Necessidades	Estratégias
<p>Aluno apresenta-se com 4 anos e 10 meses, sendo imaturo na turma de 5ª série da escola. Possui Maria Yidda. Não consegue encontrar e participar de atividades da sala de recursos no EDI. Não tem conhecimento de português e não sabe ler. Não sabe escrever.</p>	<p>A partir do contato de um teste e apresentação de domínio no reconhecimento e associação com elementos musicais, desenhos, tocando-se a música de modo de aprofundamento dos elementos es- paciais e musicais por meio das contações de histórias, de jogos e das brincadeiras.</p>	<p>Estimular a socialização, criação de vínculos e promover a comunicação através da expressão de sentimentos e desejos utilizando-se da linguagem C.A.P.</p>	<p>Atividades com recursos concretos e apoio visual. Inserir a C.A.P. progressiva. Monte, por meio de cartões com fotos, desenhos, bumbolos, palanetas, escrita e objetos concretos um brinquedinho (potes, ligas, etc) ligando as atividades que sejam desenvolvidas na rotina da escola.</p>

*As Necessidades Pedagógicas Específicas do Aluno deverão ser preenchidas pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recursos ou Classe Especial e ter a ciência dos demais professores regentes que atendem o aluno.

Data: 08/03 Assinatura do Professor: _____

Ciência dos Professores regentes que atendem o aluno e/ou do Coordenador Pedagógico da unidade escolar de referência: _____

IHA - TGD

PEI -

Planejamento Pedagógico Bimestral – Professor

O Planejamento Pedagógico Bimestral deverá ser construído em consonância com as Orientações Curriculares e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, respeitando o grupo etário dos alunos e elencará os objetivos específicos para o período letivo.

Período Letivo: 1º Bimestre

Objetivo	Conteúdo	Habilidade	Estratégias	Atividades	Recursos
Ampliar a comunicação e o intercâmbio.	Nome	Manusear e explorar diferentes materiais textuais lápis e ponteiros de diferentes texturas.	Inserir a C.A.A. Utilizar cartões, fichas e guias de apoio visual.	Atividades com recorte e colagem de figuras que auxiliem na visualização de associações de ideias.	Inserir C.A.A. Jogos, livros, tintas, lápis, papéis.
Ampliar o conhecimento do mundo que possuem.	Relações espaciais	Textuais lápis e ponteiros de diferentes texturas.	Utilizar cartões, fichas e guias de apoio visual.	Atividades com recorte e colagem de figuras que auxiliem na visualização de associações de ideias.	Inserir C.A.A. Jogos, livros, tintas, lápis, papéis.
Ampliar o conhecimento do mundo que possuem.	Corpo humano.	Textuais lápis e ponteiros de diferentes texturas.	Utilizar cartões, fichas e guias de apoio visual.	Atividades com recorte e colagem de figuras que auxiliem na visualização de associações de ideias.	Inserir C.A.A. Jogos, livros, tintas, lápis, papéis.
Ampliar o conhecimento do mundo que possuem.	Identidade	Textuais lápis e ponteiros de diferentes texturas.	Utilizar cartões, fichas e guias de apoio visual.	Atividades com recorte e colagem de figuras que auxiliem na visualização de associações de ideias.	Inserir C.A.A. Jogos, livros, tintas, lápis, papéis.
Ampliar o conhecimento do mundo que possuem.	de	Textuais lápis e ponteiros de diferentes texturas.	Utilizar cartões, fichas e guias de apoio visual.	Atividades com recorte e colagem de figuras que auxiliem na visualização de associações de ideias.	Inserir C.A.A. Jogos, livros, tintas, lápis, papéis.
Ampliar o conhecimento do mundo que possuem.	Higiene	Textuais lápis e ponteiros de diferentes texturas.	Utilizar cartões, fichas e guias de apoio visual.	Atividades com recorte e colagem de figuras que auxiliem na visualização de associações de ideias.	Inserir C.A.A. Jogos, livros, tintas, lápis, papéis.

Possibilitando o desenvolvimento integral e autônomo. Estabelecer algumas noções matemáticas presentes no cotidiano.

*Todos os professores que atendem aos alunos Público-alvo da Educação Especial devem preencher o planejamento pedagógico bimestral que compõem o PEI.

Data: 02/03 Assinatura do Professor: _____

4.4.1.2. Baixada Fluminense

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO			
Unidade Escolar:			
Nome do aluno (a):	Turma:	Turno:	Ano de Escolaridade:
DN:			
Professor (a) de SBU/CE:			
Professor (a) do ensino regular:			
OBS:			
I-HABILIDADE CONCEITUAL			
1) COMUNICAÇÃO:			
1-	É capaz de comunicar-se por expressões faciais		
2-	Comunica-se por movimentos corporais		
3-	Comunica-se exclusivamente por movimentos corporais		
4-	Comunica-se exclusivamente por expressões faciais		
5-	Comunica-se através de toques		
6-	Comunica-se exclusivamente por toques		
7-	Rejeita toques e contatos físicos		
8-	Reconhece as emoções em relação ao outro nas interações		
9-	Expressa suas emoções em relação ao outro nas interações		
10-	É capaz de entender e aceitar solicitações/ordens		
11-	Compreende cumprimentos		
12-	Tem compreensão de "limites"		
13-	Utiliza-se da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).		
14-	Utiliza-se da fala para se comunicar		
15-	Consegue se comunicar com clareza		
16-	Apresenta ecolalia		
17-	Sua fala é monossilábica com frequência		
18-	Apresenta pouco vocabulário		
19-	Apresenta boa articulação na comunicação oral		
20-	Sua fala é robotizada		
21-	Apresenta mutismo		
22-	Se interessa por ouvir histórias		

17-Utiliza o banheiro com apoio	
18-Necessita de adaptações físicas para usar o banheiro (barras, pias e sanitários adaptados)	
19-Toma banho sozinho	
20-Necessita de adaptações para tomar banho	
21-Faz nó e laço (amarrar sapato) sozinho	

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPPORTES/ACE CURRÍCULO

3) ATIVIDADES DA VIDA DOMÉSTICA

1-Auxilia na arrumação do espaço doméstico (do próprio quarto, por exemplo)	
2-Arruma a casa sozinha	
3-Tem noção de recolher as roupas usadas	
4-Guarda suas roupas sujas no local próprio	
5-Organiza suas roupas no armário	
6-Pega sua água sozinho	
7-É capaz de pegar o alimento que deseja na geladeira	
8-Reconhece os alimentos de lanche ou refeição	
9-Prepara lanches	
10-Auxilia na preparação do lanche	
11-Prepara refeição	
12-Auxilia na preparação da refeição	
13-Tem autonomia para escolher o seu lanche ou refeição	
14-Sabe servir-se à mesa	
15-Consegue "colocar à mesa" para refeições	
16-Auxilia no preparo das listas de compras	
17-Reconhece pelo rótulo produtos utilizados no lar	
18-Reconhece pela leitura produtos utilizados no lar	
19-Reconhece locais onde são guardados produtos de alimentação e limpeza do lar	
20-Auxilia na arrumação das compras no espaço doméstico	
21-Auxilia na seleção de produtos e na realização da compras no mercado	
22-Reconhece o sistema monetário	
23-Sabe realizar troco através da situação concreta	
24-Realiza o troco somente quando envolve o valor inteiro	
25-Realiza troco mentalmente	
26-É capaz de memorizar e reproduzir recados para os familiares	
27-Sabe utilizar o telefone	
28-Consegue memorizar números telefônicos	
29-Anota recados para familiares	
30-Redige recados comunicando informações	
31-Constrói recados próprios	
32-É capaz de zelar pela segurança de sua casa	
33-Preocupa-se com a preservação dos utensílios da casa	

12- Consegue coordenar-se nas atividades		
13- Interage de forma apropriada com os companheiros de trabalho		
DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPPORTES/ACESO CURRÍCULO	

III- HABILIDADES SOCIAIS
1-VIDA FAMILIAR

1- Sabe o conceito de família	
2- Identifica-se como componente da família	
3- Reconhece os papéis familiares	
4- Ele se reconhece pelo próprio nome	
5- Reconhece o nome do pai /mãe ou responsável	
6- Reconhece pelo nome os irmãos	
7- Reconhece pelo nome os demais parentes (primos, tios etc.)	
8- Sua relação com as pessoas da família é boa	
9- Demonstra afetividade com as pessoas da família	
10- Costuma participar de atividades de lazer com a família	
11- Demonstra mudança de comportamento, caso saia da rotina familiar	
12- Demonstra apego por um membro específico da família	

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPPORTES/ACESO CURRÍCULO

2) CONVÍVIO SOCIAL

1- Demonstra pânico em situações sociais novas	
2- É cooperativo	
3- Brinca de acordo com o esperado na sua idade	
4- Demonstra interesse pelas pessoas	
5- Demonstra simpatia pelas pessoas	
6- Demonstra iniciativa em interagir com outras pessoas	
7- Demonstra afeição no convívio social	
8- Apresenta instabilidade no humor	
9- Apresenta episódios de excesso de raiva	
10- Demonstra ser ciumento	
11- Demonstra comportamento dependente	
12- Demonstra atitudes de egoísmo frente a algumas situações	

13-Demonstra responsabilidade ao realizar atividades diversas	
14-Sua relação interpessoal é adequada	
15-Demonstra ingenuidade no trato nas questões sociais	
16-Respeita as regras de convivência social	
17-Demonstra competitividade	
18-Apresenta exibicionismo sexual	
19-Interrompe frequentemente os outros enquanto estão falando	
20-Chama frequentemente atenção para si	
21-Possui necessidade constante de afirmação	
22-Demonstra ser negativista	
23-Demonstra comportamento de vitimização	
24-Sente-se confortável fora do ambiente familiar	
25-Demonstra satisfação ao ir a festinhas	
26-Sai de casa esporadicamente	
27-Nunca sai de casa	
28-Faz amigo espontaneamente	
29-Apresenta satisfação em situações oportunas	
30-Demonstra satisfação em conhecer pessoas novas	
31-Ao cumprimentar, demora muito tempo nos gestos	
32-Costuma resolver conflitos de forma agressiva	
33-Quando contrariado, reage com agressividade	

DESCREVA INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE NECESSÁRIAS:	APOIOS /SUPPORTES/A CURRÍC

3) USO COMUNITÁRIO

1-A família e a comunidade acreditam na sua potencialidade	
2-Demonstra ingenuidade ao lidar com outras pessoas	
3-Faz pequenas compras sozinho próximo de casa	
4-Faz compras em supermercado ou shopping	
5-Vai ao médico ou terapia somente acompanhado	
6-Vai ao médico ou terapia a pé, sozinho	
7-Vai ao médico ou terapia utilizando ônibus ou metrô	
9-Frequenta playground ou parquinho sozinho	
11-Frequenta ensino regular	
12-Frequenta instituição	
13-Frequenta classe especial em escola regular	
14-Gosta de ir a lanchonetes	
15-É capaz de escolher seu próprio lanche na lanchonete	
16-É totalmente dependente para lanche em público	

Entrevista com o responsável

1 - Informações do aluno:

a) Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e sócio afetivo) Outros (hospitalização, cirurgia e doenças)

Durante a gestação, a mãe foi as pa-
que de diversões e ventou muito medo de
coisa da vida de grávida. Nasceu de cesárea
de 8 meses. Apresentou icterícia pós-parto. Si-
cou 15 dias amarelinho. (S.I.C.)

b) Qual contexto em que vive? (Família, comunidade, com quem mora e convive)

Mãe, pai e irmã.

c) Quais são as atividades diárias? (Rotina diária)

Acorda às 6:30h, vai para a creche,
volta para casa, assiste televisão, lancha,
brincas e assiste T.V. movimento.

d) Quais suas preferências e hábitos?

Carrinho bonecos, brinquedos com som,
assiste desenhos (backyardigans, Thomas e seus
amigos, ...).

e) Formas de lazer em família/comunidade?

Festas de aniversário, shopping, casa da
avó, praça, vai à igreja (missa).

f) Como está o processo de construção do conhecimento do aluno e como a família participa? (O que a família compreende que o aluno sabe em relação a leitura, a escrita e ao conhecimento de mundo.)

A mãe relata que ele já tem entrado
no refeitório e se alimentado com os alimen-
tos oferecidos pela escola.

g) Quais as estratégias utilizadas na construção das habilidades sociais? (Regras e limites).

Fala que não pode.

4.4.1.3. Padrões Diversos

O modelo reproduzido a seguir foi extraído de materiais produzidos pela Dra. Rosana Glat, Dra. Marcia Marin Vianna, Dra. Annie Gomes Redig, segundo as autoras, inspirado pela Dra. Márcia Denise Pletsch:

Inventário de habilidades escolares

NOME DO ALUNO: _____

IDADE: _____ GRUPO: _____

Habilidades	Realiza sem necessidade de suporte	Realiza com ajuda	Não realiza	Não foi observado
Comunicação Oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto				
6. Reconhece a diferença entre letras e números				
7. Domina sílabas simples				

8. Ouve histórias com atenção				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias				
10. Participa de jogos, atendendo às regras?				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				
12. Sabe soletrar				
13. Consegue escrever palavras simples				
14. É capaz de assinar seu nome				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber onde chegar)				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes				
17. Escreve sob ditado				
18. Lê com compreensão pequenos textos				
19. Lê e segue instruções impressas, por exemplo, em transportes públicos				
20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por exemplo, em jornais ou revistas				

Raciocínio lógico-matemático				
21. Relaciona quantidade ao número				
22. Soluciona problemas simples				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos				
24. Identifica o valor do dinheiro				
25. Diferencia notas e moedas				
26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores				
27. Dá troco, quando necessário, nas atividades realizadas em sala de aula.				
28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)				
30. Identifica dias da semana?				
31. Reconhece horas				
32. Reconhece horas em relógio digital				
33. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)				
34. Reconhece horas não exatas (meia hora ou sete minutos, por exemplo), em relógio digital				
35. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)				
36. Associa horários aos acontecimentos				
37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)				
38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto				
40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto				
41. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				
42. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros				
43. Organiza figuras em ordem lógica				
Informática na escola				
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas)				
45. Sabe usar o computador e Internet quando disponibilizado na escola				

Observações sobre:

Desenvolvimento cognitivo:

Relacionamento social:

Dificuldades encontradas:

Possibilidades observadas:

Há quanto tempo está na escola:

Razões da indicação:

Aprendizagens consolidadas (currículo escolar):

Objetivos para este aluno:

Fonte: Pletsch (2009)

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)

Aluno: _____ Nascimento/

idade: _____

Grupo: _____ Data do planejamento: _____

<u>Capacidades, interesses</u> <u>O QUE SABE?</u> <u>DO QUE GOSTA?</u>	<u>Necessidades</u> <u>O QUE APRENDER/</u> <u>ENSINAR?</u>	<u>Metas e prazos</u> <u>EM QUANTO TEMPO?</u>	<u>Recursos/estratégias</u> <u>O QUE USAR PARA ENSINAR?</u> <u>COMO?</u>	<u>Profissionais envolvidos</u> <u>QUEM PLANEJA E APLICA?</u>
--	--	--	--	--

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)

Aluno(a): _____ Nascimento/ idade: 18 anos		Docente: _____		Grupo: Ciclo II	Data: _____
Objetivos acadêmicos/sociais/laborais	Conteúdos/ Recursos	Prazos	Avaliação	Observações	
>> reconhecer os numerais e as quantidades até 20 >> realizar cálculos de adição e subtração até 20 >> preencher uma ficha com dados pessoais	>> seqüências numéricas, ordenação, comparação entre numerais usando jogos, baralhos, fichas. >> desafios claros e diretos que envolvam os cálculos para serem resolvidos com a calculadora; >> escrita de dados pessoais: nome completo, data de nascimento, idade, endereço, número de telefone, nome dos pais e informações pertinentes com o uso do computador.	>> todos os conteúdos em dois meses (até o final do ano letivo)	>> no decorrer do processo, apontando para o aluno seus ganhos e o que ainda precisa alcançar	O uso do computador e da calculadora são recursos pensados para "driblar" as dificuldades motoras que comprometem a grafia do aluno.	

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)

Aluno(a):		Nascimento/ idade: 19 anos		
Docente:		Grupo: Profissionalizante – cumim		Data:
Objetivos acadêmicos/ sociais/ laborais	Conteúdos/ Recursos	Prazos	Avaliação	Observações
>> preencher uma ficha com dados pessoais >> ler nomes e números de ônibus, nomes de ruas >> ler instruções e receitas culinárias simples >> locomover-se até a escola com autonomia	>> escrita de dados pessoais: nome completo, data de nascimento, idade, endereço, número de telefone, nome dos pais, e informações pertinentes com uso de modelos e do computador. >> usando fichas com nomes, criando circuitos, jogos. >> leitura individualizada, com o uso de fichas, a partir de textos significativos e contextualizados. >> reconhecer o transporte que leva até a escola, saber o ponto onde desce, realizar a atividade com ajuda.	>> todos os conteúdos em dois meses (até o final do ano letivo)	>> no decorrer do processo, apontando para o aluno seus ganhos e o que ainda precisa alcançar	>> este trabalho com a escrita de dados pessoais caberia bem na aula de linguagem. >> esta autonomia e “treinamento” precisam ser “feitos” pela família, com orientação da escola

Dra. Márcia Marin Vianna, Dra. Denise Pletsch e Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho propuseram os exemplos com sugestões para elaboração do PEI a seguir:

Registro de observação⁶	
Aluno:	
Data:	Horário:
1) Interação com colegas	
2) Organização da sala/espço	
3) Comunicação do aluno	
4) Participação nas atividades propostas	
5) Recursos utilizados pelo profissional	
6) Proposta desenvolvida para os alunos	
7) Observações	

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI) alternativa de trabalho que individualiza e personaliza processos de ensino para um determinado sujeito, é elaborado em conjunto				
Aluno:		Nascimento/Idade:		
Data do planejamento:		Grupo/série:		Professor de referência
Capacidades, interesses a serem desenvolvidas (O que sabe? Do que gosta?)	Necessidades e prioridades (O que aprender/ensinar?)	Metas e prazos para a realização e intervenção (Em quanto tempo?)	Recursos a serem utilizados (O que usar para ensinar? Como?)	Profissionais envolvidos na aplicação da proposta (Quem?)

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)				
Aluno(a):			Nascimento/ idade: 18 anos	
Docente:		Grupo: <i>Ciclo II</i>		Data:
Objetivos acadêmicos sociais laborais	Conteúdos/ Recursos O QUE APRENDER/ENSINAR? O QUE USAR PARA ENSINAR?	Prazos EM QUANTO TEMPO?	Avaliação	Observações
>> reconhecer os numerais e as quantidades até 20 >> realizar cálculos de adição e subtração até 20	>> sequências numéricas, ordenação, comparação entre numerais; usando jogos, baralhos, fichas. >> desafios claros e diretos que envolvam os cálculos para serem resolvidos com a calculadora;	>> todos os conteúdos em dois meses (até o final do ano letivo)	>> no decorrer do processo, apontando para o aluno seus ganhos e o que ainda precisa alcançar	O uso do computador e da calculadora são recursos pensados para “driblar” as dificuldades motoras que comprometem a grafia do aluno.
>> preencher uma ficha com dados pessoais	>> escrita de dados pessoais: nome completo, data de nascimento, idade, endereço, número de telefone, nome dos pais, e informações pertinentes; com o uso do computador.			

Abaixo segue modelo apresentado pela Dra. Rosimar Bortolini Poker, Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, Dra. Anna Augusto Sampaio de Oliveira, Dra. Simone Ghedini Costa Milanez e Dra. Claudia Regina Mosca Giroto:

PARTE I – INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO DO ALUNO

1- Identificação:

NOME COMPLETO:
DATA DE NASCIMENTO:
ENDEREÇO: BAIRRO:
CIDADE:

2- Dados familiares

NOME DO PAI:
NOME DA MÃE:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI:
PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE:
NÚMERO DE IRMÃOS:
MORA COM:

ÂMBITO ESCOLAR	<p>Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do aluno</p> <p>1- Em relação à cultura e filosofia da escola:</p> <p>2- Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de alunos nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.):</p> <p>3- Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.):</p> <p>4- Em relação às atitudes frente ao aluno (alunos, funcionários, professores, gestores, pais etc.):</p> <p>5- Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.):</p>
----------------	--

3- Informação escolar

NOME DA ESCOLA:

ENDEREÇO DA ESCOLA:

ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR):

IDADE EM QUE ENTROU NA ESCOLA:

HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES:

HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES:

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO):

4- Avaliação geral

<p>ÂMBITO FAMILIAR</p>	<p>Apontar de forma descritiva as condições familiares do aluno</p> <p>1- Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes):</p> <p>2- Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas):</p> <p>3- Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:</p>
------------------------	--

5 - Avaliação do aluno

5.1- Condições de saúde geral

Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:

1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento?

1.1- Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico?

1.2- Se não, qual é a situação do aluno quanto ao diagnóstico?

2- Tem outros problemas de saúde?

2.1- Se sim, quais?

3- Faz uso de medicamentos controlados?

3.1- Se sim, quais?

3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.

4- Existem recomendações da área da saúde?

4.1- Se sim, quais?

5.2- Necessidades educacionais especiais do aluno

Caso o aluno apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:

1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s):

2- Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:

3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno:

4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno:

5- Implicações da necessidade educacional especial do aluno para a acessibilidade curricular:

6- Outras informações relevantes:

5.3- Desenvolvimento do aluno

FUNÇÃO COGNITIVA	<p>PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:</p>
	<p>ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:</p>
	<p>MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:</p>
	<p>LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:</p>
	<p>RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:</p>

FUNÇÃO MOTORA	<p>DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades):</p> <p>Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal, coordenação motora.</p> <p>Observações:</p>
FUNÇÃO PESSOAL/ SOCIAL	<p>ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades):</p> <p>Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade.</p> <p>Observações:</p>
<p>RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO:</p> <p>NOME DA PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR:</p> <p>NOME DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL:</p> <p>DATA DA AVALIAÇÃO:</p> <p>Com base nas potencialidades e considerando as dificuldades apresentadas pelo aluno, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos do planejamento pedagógico no AEE:</p>	

PARTE II – PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

NOME DO ALUNO:
SÉRIE:
ANO:
DATA DE NASCIMENTO:
PERÍODO DA EXECUÇÃO DO PDI:
PROFESSORA DO AEE:
PROFESSORA DA CLASSE REGULAR:

1- Ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do aluno

ÂMBITOS	Ações necessárias já existentes:	Ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis:
ESCOLA			
SALA DE AULA			
FAMÍLIA			
SAÚDE			

2- Organização do atendimento educacional especializado

TIPO DE AEE
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> Intérprete na sala regular <input type="checkbox"/> Professor de Libras <input type="checkbox"/> Tutor em sala de aula regular <input type="checkbox"/> Domiciliar <input type="checkbox"/> Hospitalar <input type="checkbox"/> Outro? Qual?

FREQUÊNCIA SEMANAL
<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> 3 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> 4 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> 5 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional <input type="checkbox"/> todo o período de aula, na própria sala de aula <input type="checkbox"/> outra? Qual?

TEMPO DE ATENDIMENTO
<input type="checkbox"/> 50 minutos por atendimento <input type="checkbox"/> Durante todas as aulas, na própria sala de aula <input type="checkbox"/> Outro? Qual?

COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO
<input type="checkbox"/> Atendimento individual <input type="checkbox"/> Atendimento grupal <input type="checkbox"/> Atendimento na própria sala de aula, com todos os alunos

OUTROS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS
<input type="checkbox"/> Fonoaudiologia <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Assistência social <input type="checkbox"/> Área médica. Qual a especialidade? <input type="checkbox"/> Outro? Qual?

ORIENTAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO PROFESSOR DE AEE
<input type="checkbox"/> Orientações ao professor de sala de aula. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações ao professor de Educação Física. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações aos colegas de turma. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações ao diretor da escola. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações ao coordenador pedagógico. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações à família do aluno. Quais? <input type="checkbox"/> Orientações aos funcionários da escola. Quais? <input type="checkbox"/> Outras orientações. Quais?

3- Sala de recursos multifuncional

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	Apontar o que será desenvolvido com o aluno, em cada área no AEE: Área Cognitiva Área Motora Área Social
OBJETIVOS	Descrever os objetivos que pretende alcançar com o aluno, em cada área no AEE: Área Cognitiva Área Motora Área Social

ATIVIDADES DIFERENCIADAS	<p>Descrever as atividades que pretende desenvolver com o aluno no AEE:</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicação alternativa</p> <p><input type="checkbox"/> Informática acessível</p> <p><input type="checkbox"/> Libras</p> <p><input type="checkbox"/> Adequação de material</p> <p><input type="checkbox"/> Outra? Qual?</p>
METODOLOGIA DE TRABALHO	<p>Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o aluno no AEE:</p>
RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	<p>Descrever os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o aluno no AEE:</p>
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	<p>Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno no AEE:</p>
AVALIAÇÃO DO PERÍODO (RELATÓRIO FINAL)	<p>No final do período, descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno:</p>
DATA:	
NOME DO PROFESSOR DO AEE:	
ASSINATURA DO PROFESSOR DO AEE:	

Das autoras acima, segue um modelo elaborado para um estudante com síndrome de down (deficiência intelectual):

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE)
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL
(PDI)

PARTE I – INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO DO
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1- Identificação:

NOME COMPLETO: C.R.G.

DATA DE NASCIMENTO: XX/XX/XX - IDADE ATUAL: 13 ANOS

ENDEREÇO: XXX

BAIRRO: XXX

CIDADE: XXX

2- Dados familiares

NOME DO PAI: XXX

NOME DA MÃE: XXX

PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DO PAI: tapeceiro, Ensino Fundamental incompleto, 44 anos

PROFISSÃO, ESCOLARIDADE E IDADE DA MÃE: do lar, Ensino Médio completo, 35 anos

NÚMERO DE IRMÃOS: um irmão, 15 anos

MORA COM: a mãe e o irmão

3- Informação escolar

NOME DA ESCOLA: XXX

ENDEREÇO DA ESCOLA: XXX

ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR): 4.º ano do Ensino Fundamental

IDADE EM QUE ENTROU NA ESCOLA: quatro anos

HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES: iniciou na Educação Infantil aos quatro anos de idade e, aos oito, no 2.º ano do Ensino Fundamental. Aos 10 anos, foi matriculado no 3.º ano do Ensino Fundamental. Fez 3.º ano por duas vezes e atualmente, com 13 anos, frequenta o 4.º ano do Ensino Fundamental e tem acompanhamento na Sala de Recursos Multifuncional.

HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES: aos nove anos, frequentou classe especial de uma escola municipal.

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ALUNO): dificuldades de leitura, escrita e raciocínio matemático.

4- Avaliação geral

4.1- ÂMBITO FAMILIAR

Apontar de forma descritiva as condições familiares do aluno.

1- Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes): o pai não reside com a família e a mãe e os dois filhos moram em residência alugada em um núcleo habitacional do município; as despesas são pagas com a pensão mensal que os filhos recebem do pai.

2- Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicação s, expectativas): o relacionamento familiar atual é tranquilo, embora tenham passado por problemas de aceitação do diagnóstico da deficiência do aluno. O pai visita regularmente a família e divide com a mãe o compromisso de levar o filho aos atendimentos especializados. O filho é carinhoso com os pais, mas demonstra agressividade quando é contrariado pelo irmão mais velho.

3- Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar: a mãe é bastante participativa, frequentando as reuniões escolares, bem como levando o aluno aos atendimentos semanais, na APAE da cidade. Em casa, recebe o auxílio do irmão mais velho, para a realização das tarefas escolares.

4.2- Âmbito escolar

Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do aluno.

1- Em relação à cultura e filosofia da escola: a escola tem a cultura da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais e atualmente conta com uma Sala de Recursos Multifuncional. Além do aluno C.R.G., outros alunos com necessidades educacionais especiais estão matriculados na escola, demonstrando a preocupação da mesma na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

2- Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de alunos nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.): quanto às adaptações arquitetônicas, a escola reformou banheiros e foram construídas rampas

de acesso ao pavimento superior. A classe do aluno C.R.G. tem 34 alunos, sendo cinco alunos com necessidades educacionais especiais na mesma turma. Não há restrições para matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. A escola mantém um calendário de reuniões com as famílias de alunos com necessidades educacionais especiais, visando o esclarecimento da condição de desenvolvimento e aprendizagem. A escola tem a preocupação de investir na formação continuada de seus docentes para capacitação do trabalho com as necessidades educacionais especiais, porém, ainda são poucos os professores com essa formação específica.

3- Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.): a escola mantém parceria com a APAE do município, sendo que todos os alunos com necessidades educacionais especiais da escola são encaminhados para atendimentos especializados na instituição, contribuindo para o processo de inclusão escolar dos mesmos.

4- Em relação às atitudes frente ao aluno (alunos, funcionários, professores, gestores, pais etc.): exibe simpatia e facilidade em socializar-se com toda a comunidade escolar, embora tenha baixo nível de atenção e concentração, bem como de interesse pelas atividades propostas. Gosta de realizar trabalhos em grupo, porém tem agressividade com os colegas, em situações de disputa.

5- Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do aluno, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.): a professora do aluno C.R.G. é pedagoga com habilitação em educação especial. Faz cursos esporádicos de atualização em educação especial, porém, relata dificuldades no trabalho em sala de aula em virtude do número elevado de alunos e mais cinco alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação ao aluno com Síndrome de Down, refere dificuldade em adequar atividades de leitura, escrita e matemática; a professora da Sala de Recursos Multifuncional oferece apoio para realização das adequações curriculares necessárias, bem como estratégias para avaliação dos alunos com deficiência.

5- Avaliação do aluno

5.1- Condições de saúde geral

Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:

1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual ou transtorno global de desenvolvimento? Sim, diagnóstico de deficiência intelectual.

1.1- Se sim, qual a data e resultado do diagnóstico? A confirmação do diagnóstico da Síndrome de Down foi feita pela APAE do município quando o aluno tinha seis meses.

1.2- Se não, qual é a situação do aluno, quanto ao diagnóstico? XXX

2- Tem outros problemas de saúde? Sim.

2.1- Se sim, quais? Apresenta problemas visuais (miopia e estrabismo), fazendo uso de óculos desde os três anos de idade para correção do problema. Apresenta problemas respiratórios crônicos, como resfriados e pneumonia frequentes.

3- Faz uso de medicamentos controlados? Utiliza medicamentos esporadicamente para tratamento dos episódios de pneumonia.

3.1- Se sim, quais? Não informado.

3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique. Não.

4- Existem recomendações da área da saúde? Sim.

4.1- Se sim, quais? Prevenção dos problemas respiratórios por meio da prática de atividades físicas que aumentem a resistência cardiorrespiratória

5.2- Necessidades educacionais especiais do aluno

Caso o aluno apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:

- 1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s):
deficiência intelectual
- 2- Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:
comunicação oral
- 3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno: ---
- 4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para
o aluno: ---
- 5- Implicações da NEE do aluno para a acessibilidade curricular: o aluno
apresenta dificuldade em acessar o currículo escolar proposto para sua
série, sendo necessários adaptações e acompanhamento pelo Atendimento
Educativo Especializado.
- 6- Outras informações relevantes: ---

5.3- Desenvolvimento do aluno

Função cognitiva

PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades)

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal.

Percepção visual: é capaz de distinguir diferenças e semelhanças entre objetos, lugares, números, letras e palavras conhecidas.

Percepção auditiva: apresenta boa percepção auditiva.

Percepção tátil: apresenta boa percepção tátil, diferenciando objetos com facilidade.

Percepção sinestésica: não apresenta dificuldades.

Percepção espacial e temporal: demonstra perceber sequências temporais e reconhece a dimensão de diferentes espaços dentro do seu campo de ação prática.

Observações: ---

ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades)

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens e identificação de personagens.

O aluno apresenta dificuldade de atenção e concentração, permanecendo um curto espaço de tempo interessado pelas atividades propostas; distrai-se facilmente, principalmente com os constantes estímulos auditivos presentes na classe, necessitando que o professor repita ordens simples e explicações para a realização das atividades da sala de aula.

Observações: ---

MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades)

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica.

Apresenta dificuldades na memória de curto prazo (auditiva e visual), esquece letras de músicas e histórias contadas pelo professor. Conhece e consegue ordenar adequadamente sequências de letras e números.

Observações: ---

LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades)

Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar.

O aluno faz uso da comunicação oral como principal sistema de comunicação; a fala apresenta-se com velocidade aumentada e com substituições e omissões de fonemas, além de ser infantilizada; tem dificuldades em expor e debater suas ideias, além de serem desorganizadas, narrando fatos sem considerar a sequência lógico-temporal. A leitura é vacilante e mostra dificuldades na compreensão dos textos lidos. Na escrita, está em processo de aquisição dos dígrafos e dos grafemas {R}, {S} e {L} finais; apresenta ainda substituição dos grafemas /r/ - /l/ (blanco, plato, cleme), dificuldades de elaboração de textos próprios, erros ortográficos e uso de sinais de pontuação, assim como dificuldade na estrutura gramatical.

Observações: ---

RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades)

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc.

Apresenta problemas no raciocínio matemático. Tem dificuldade na compreensão de enunciados, necessitando da releitura ou constantes explicações da professora; compreende relações de igualdade e diferença; não chega a conclusões lógicas de fatos ou problemas, precisando de auxílio para solução dos mesmos.

Observações: ---

Função motora

DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA
(considerar as potencialidades e dificuldades)

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal e coordenação motora.

Apresentou atraso no desenvolvimento psicomotor, bem como hipotonia generalizada; fez parte do programa de estimulação precoce da APAE da cidade, tendo recebido atendimento fisioterapêutico que enfatizou o equilíbrio, a coordenação de movimentos, a estruturação do esquema corporal, a orientação espacial, o ritmo, a sensibilidade, a postura e os exercícios respiratórios, de tal modo que esses aspectos encontram-se adequados para a idade do aluno. A preferência manual é

a direita e, na motricidade fina, apresenta algumas dificuldades gráficas no traçado das letras.

Observações: ---

Função pessoal e social

ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades)

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento e medos; interação grupal, cooperação e afetividade.

Tem facilidade de socializar-se no ambiente escolar, porém, apresenta baixa autoestima em situações de aprendizado ou resolução de problemas. Realiza atividades em grupos, mas demonstra-se agressivo em situações de disputa com os colegas. Tem dificuldade na construção da imagem de si mesmo em virtude do fracasso nas diversas situações da vida cotidiana.

Observações: ---

Na sequência, um modelo de PEI sugerido pela Plataforma Diversa do Instituto Rodrigo Mendes:

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Escola:	
Aluno:	Ano/Série:
Equipe de elaboração:	Período de Elaboração:

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
1. Habilidades acadêmicas [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
2. Habilidades da vida diária [Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
3. Habilidades motoras/atividade física [Coordenação olho-mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
4. Habilidades sociais [Atitudes, comportamentos etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
5. Habilidades de recreação e lazer [Jogos, esportes, passeios etc.]			

ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
6. Habilidades pré-profissionais e profissionais [Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades etc.]			

Adaptação do modelo de Romeu Kazumi Sasaki, 1999.
 Fonte: The Individual Education Program (IEP), manual compilado pela Northern California Coalition for Parent Training and Information (NCC), s/d.