

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM DIREITO

**O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À REDE REGULAR DE ENSINO NO
BRASIL: uma análise crítica do discurso do julgamento da ADI 5357**

Bianca Quitéria de Moura Santana

Prof^ª. Dr^ª. Virgínia Colares Soares Figueirêdo Alves
(orientadora)

RECIFE
2018

Bianca Quitéria de Moura Santana

**O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À REDE REGULAR DE ENSINO NO
BRASIL: uma análise crítica do discurso do julgamento da ADI 5357**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Direito.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Virgínia Colares Soares Figueirêdo Alves

RECIFE

2018

S232a Santana, Bianca Quitéria de Moura
O acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino no Brasil: uma análise crítica do discurso do julgamento da ADI 5357 / Bianca Quitéria de Moura Santana; orientador Virgínia Colares Soares Figueirêdo Alves, 2018.
170 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Direito, 2018.

1. Análise Crítica do Discurso. 2. Julgamentos. 3. Pessoa com Deficiência. 4. Educação Inclusiva. I. Título.

CDU 34:800.866

Bianca Quitéria de Moura Santana

**O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À REDE REGULAR DE ENSINO NO
BRASIL: uma análise crítica do discurso do julgamento da ADI 5357**

Dissertação submetida à comissão examinadora designada pelo colegiado do mestrado da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, como requisito para obtenção do grau de mestre em Direito.

Defesa Pública em Recife, 23 de fevereiro de 2018.

Banca examinadora:

PROF^a. DR^a. VIRGÍNIA COLARES SOARES FIGUEIRÊDO ALVES
(Orientadora/UNICAP)

PROF^a. DR^a. VIVIANE MARIA HEBERLE
(Titular externo/UFSC)

PROF^a. DR^a. HERI RAMOS DE OLIVEIRA PONTES
(Titular externo/UFPE)

PROF^a. DR^a. CYNTHIA CARNEIRO DE ALBUQUERQUE SUASSUNA
(Titular interno/UNICAP)

RECIFE
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por ter criado todas as condições para que este trabalho fosse concluído.

Agradeço aos meus pais, Luciano e Jaidete, que sempre apoiaram meus estudos e colaboraram para a minha formação profissional.

Agradeço a minha irmã, Luciana, por me encorajar a enfrentar os desafios da vida.

Agradeço ao professor Gustavo Ferreira Santos, pela sensibilidade, a qual contribuiu para a conclusão deste Mestrado.

Agradeço, especialmente, à professora Virgínia Colares, por ter me recebido como sua orientanda, acreditando em meu potencial, e por ter se revelado um lindo ser humano e uma brilhante profissional. Pelo empenho na transmissão de conhecimentos imprescindíveis para a elaboração deste trabalho, minha gratidão eterna.

Agradeço à professora Cynthia Suassuna, que desde a graduação me inspira profissionalmente e por todo o apoio e compreensão durante o estágio de docência.

Agradeço às professoras Heri Ramos de Oliveira Pontes e Viviane Maria Heberle, pelas dicas valiosas durante o exame de qualificação.

Agradeço, ainda, às secretárias do PPGD, Nélia e Danielle, pela atenção e tratamento delicado que recebi.

“Perguntaram-lhe os seus discípulos: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Respondeu Jesus: Nem ele pecou nem seus pais; mas foi para que nele se manifestem as obras de Deus.”

(A Bíblia, João 9:2-3)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar os indícios de colonialidade/descolonialidade nos fundamentos do voto do Relator e do voto vencido na ADI 5357 no que concerne ao direito à educação inclusiva. Parte-se do pressuposto de que por trás de uma aparente imparcialidade/neutralidade, o julgador deixa pistas de posições ideológicas na superfície da decisão proferida que podem sustentar ou impedir relações de dominação orientadas por uma prática de segregação/exclusão educacional de pessoas com deficiência. A relevância desse estudo advém da necessidade de contribuir para a superação de paradigmas de exclusão e segregação, que a partir de concepções hegemônicas, inferiorizam e estigmatizam as pessoas com deficiência, impedindo o seu acesso às classes comuns da rede regular de ensino. A metodologia de pesquisa inscreve-se no domínio da Análise Crítica do Discurso – ACD, desenvolvida por Fairclough. Entretanto, a interface linguagem e direito impõe um olhar voltado para os modos de operação da ideologia na perspectiva dos estudos descoloniais, considerando o objetivo desta pesquisa. Constatou-se que a falta de êxito da ADI 5357, está marcada por rupturas do pensamento colonial, notadamente pela presença de indícios de descolonialidade na fundamentação do voto do Relator, enquanto que o voto vencido está marcado por um discurso colonial.

Palavras-Chave

1. Pessoa com Deficiência. 2. Educação Inclusiva. 3. Colonialidade/descolonialidade. 4. Análise Crítica do Discurso. 5. Decisões Judiciais.

ABSTRACT

The present research aims to identify the signs of coloniality/decoloniality in the foundations of the Rapporteur's vote and the defeated vote in ADI 5357 regarding the right to inclusive education. It is assumed that behind apparent impartiality/neutrality, the judge leaves clues of ideological positions on the surface of the decision that can sustain or prevent relations of domination guided by a practice of educational segregation/exclusion of persons with disabilities. The relevance of this study comes from the need to contribute to overcoming paradigms of exclusion and segregation, which from hegemonic conceptions, inferiorize and stigmatize people with disabilities, preventing their access to the common classes of the regular education system. The research methodology falls within the domain of Critical Discourse Analysis – CDA, developed by Fairclough. However, the language and law interface imposes a directed look at the modes of operation of ideology in the perspective of decolonial studies, considering the objective of this research. It is noted that the lack of success of ADI 5357 is marked by ruptures of colonial thought, notably by the presence of signs of decoloniality in the reasoning of the Rapporteur's vote, while the defeated vote is marked by a colonial discourse.

Keywords

1. Person with Disabilities. 2. Inclusive Education. 3. Coloniality/decoloniality. 4. Critical Discourse Analysis. 5. Judicial Decisions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paradigmas Educacionais	54
Figura 2 – Etapas metodológicas	92
Figura 3 - Concepção Tridimensional do Discurso.....	95
Figura 4 - Abordagem Metodológica da Análise Crítica do Discurso de Fairclough.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias analíticas da pesquisa	91
Quadro 2 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	103
Quadro 3 - Grade de operadores argumentativos	108
Quadro 4 - Modos de operação da ideologia	117
Quadro 5 - Conceitos-chave descoloniais.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACD	Análise Crítica do Discurso
ACDJ	Análise Crítica do Discurso Jurídico
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESPE	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
STF	Supremo Tribunal Federal
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	19
1.1 O processo de afirmação da pessoa com deficiência	19
1.2 O estigma da pessoa com deficiência.....	23
1.3 Terminologia e conceito de pessoa com deficiência.....	28
1.4 A necessidade de eliminação das barreiras sociais	32
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	39
2.1 O atendimento educacional da pessoa com deficiência	39
2.2 Mas afinal, o que é educação inclusiva?	55
2.3 O acesso à rede regular de ensino: direito fundamental da pessoa com deficiência	59
3 A PERSPECTIVA DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	69
3.1 Colonialidade e descolonialidade em direitos humanos	69
3.2 O descolonial na educação: confluências entre diversidade, interculturalidade e inclusão.....	81
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	90
4.1 Etapas metodológicas.....	90
4.2 O aporte teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso	92
4.3 Categorias de análise	104
4.3.1 Análise do texto: argumentação.....	104
4.3.2 Análise da prática discursiva: intertextualidade	112
4.3.3 Análise da prática social: ideologia	116
5 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO JULGAMENTO DA ADI 5357	123
5.1 Análise do voto do Ministro Relator Edson Fachin na ADI 5357.....	123
5.2 Análise do voto do Ministro Marco Aurélio na ADI 5357.....	136
5.3 Resultados.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão, fundada no processo histórico decorrente das lutas pelos direitos humanos, merece uma dedicada análise, nomeadamente em relação às pessoas com deficiência. O respeito às diferenças, sejam elas de caráter físico ou cognitivo, ou seja, à diversidade humana como um todo, é condição indispensável para a construção de uma sociedade inclusiva.

No Brasil, em decorrência do colonialismo europeu, ficaram arraigadas na sociedade concepções hegemônicas, circunscritas a um modelo único de ser humano, que universaliza os direitos e subjuga as minorias. Nos discursos judiciais, por exemplo, é possível encontrar marcas de uma concepção colonial que converge para a negação da diversidade e consequentemente permite a exclusão social da pessoa com deficiência.

Portanto, é preciso transcender a colonialidade que “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 73), e “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 73). Explica Fernanda Frizzo Bragato (2014, p. 224):

Trata-se, portanto, de romper com o abismo criado pelo humanismo racionalista, que criou classes distintas de seres humanos, cuja relação tornou-se uma impossibilidade a não ser por meio de dominação e opressão. Tanto que, atualmente, são justamente os sujeitos que não contavam como seres humanos integrais dentro da lógica da modernidade-colonialidade aqueles a quem é preciso reconhecer com mais ênfase os direitos humanos e que recebem proteção diferenciada tanto no Direito Internacional quanto no direito interno de muitos países.

Sendo assim, o combate à discriminação da pessoa com deficiência encontra guarida na adoção do pensamento descolonial, uma vez que este se assenta em “desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder, ou seja, da economia capitalista e também desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais” (MIGNOLO, 2008a, p. 313).

Os procedimentos educativos brasileiros foram assim difundidos sob essa lógica da colonialidade, que não considera a diferença e legitima o processo de exclusão, acentuando a desigualdade. Desse modo, o modelo educacional existente no Brasil requer profundas transformações, pois as pessoas com deficiência não devem mais ser segregadas em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídas dentro da classe comum. Sendo assim, é

necessário eliminar qualquer barreira que exclui o acesso da pessoa com deficiência ao sistema regular de ensino.

Segundo as estatísticas apresentadas no Censo Demográfico de 2010, divulgadas pelo IBGE, 45,6 milhões de brasileiros ou 23,91% da população total do País, possui algum tipo de deficiência, seja de ordem visual, auditiva, motora ou intelectual (OLIVEIRA, 2012).

Com base nos dados colhidos pelo IBGE (OLIVEIRA, 2012) em relação às pessoas com 15 anos ou mais de idade, se verificou que 61,1% das pessoas com pelo menos uma das deficiências não possui qualquer tipo de instrução em comparação a 38,2% das pessoas sem nenhuma das deficiências. Outrossim, apenas 14,2% possui o ensino fundamental completo em contraposição a 21% das pessoas sem nenhum das deficiências. E, ainda, somente 17,7% das pessoas com pelo menos uma das deficiências possui o ensino médio completo, em contraste a 29,7% das pessoas sem nenhuma das deficiências.

Os resultados da amostra do Censo demográfico de 2010 demonstram que embora se trate de um contingente populacional bastante significativo, as pessoas com deficiência ainda não possuem acesso à educação. Mesmo nos casos em que essas pessoas tiveram acesso à escolas especiais, quando as mesmas vão em busca de emprego, não atendem as exigências do mercado de trabalho por não terem frequentado o ensino regular.

Em 2016, o Censo Escolar do MEC (BRASIL, 2016) registrou que em um universo de 15,3 milhões de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, 365,4 mil alunos com deficiência estão incluídos nas classes comuns da rede regular de ensino; em um total de 12,2 milhões de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, 241, 7 mil alunos com deficiência estão incluídos nas classes comuns; enquanto que em um total de 8,1 milhões de estudantes matriculados no ensino médio, 74 mil alunos com deficiência estão incluídos nas classes comuns.

Esses dados confirmam que o número de crianças e jovens com deficiência incluídos nas classes comuns ainda é bastante reduzido se comparado à proporção de matrículas em geral, e ainda, verifica-se que os alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental não permanecem até o fim do ensino médio, uma vez que o número reduz drasticamente.

De fato, em situações em que a família da criança ou adolescente procura efetuar a matrícula no sistema regular de ensino, é recorrente encontrar no interior dessas escolas diversas barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, que ficam evidentes quando os pais são orientados a procurar outra instituição. As razões alegadas são das mais variadas, como escassez de recursos financeiros, falta de profissionais qualificados e ausência de acessibilidade arquitetônica.

Tal comportamento permite a manutenção de um regime excludente que ressalta os estereótipos construídos pela sociedade acerca da pessoa com deficiência, impedindo que esta seja vista como um sujeito capaz de dotar de significado a sua própria vida e a realidade social ao seu redor.

Dessa forma, a importância da educação inclusiva reside, portanto, na defesa da matrícula de pessoas com deficiência na escola regular, dentro da classe comum; bem como na adoção de medidas que se fizerem necessárias para que o ensino seja adaptado às particularidades dessas pessoas.

Esse novo paradigma educacional tem como princípio fundamental atender a diversidade do alunado, em especial, os alunos com algum tipo de deficiência, e “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado” (SASSAKI, 1997, p. 123).

Em que pese à presença de dispositivos constitucionais e de todo aparato legislativo em matéria de políticas públicas sobre a pessoa com deficiência, não parece haver o necessário compromisso do Poder Público e da sociedade na implantação dessas medidas, restando muitas vezes necessária a judicialização de demandas a fim de garantir esse direito subjetivo.

Nesse quesito, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) teve sua constitucionalidade questionada, quando a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) ajuizou a ADI 5357, com pedido de declaração da inconstitucionalidade dos arts. 28, § 1º, e 30, caput, da referida norma.

Os artigos atacados pela ADI 5357 estabelecem a obrigatoriedade de instituições privadas de ensino promoverem a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, em classes comuns, adotando, inclusive, as medidas de adaptação necessárias sem que o encargo financeiro seja transferido às mensalidades, anuidades e matrículas.

O Supremo Tribunal Federal, por ampla maioria, julgou a ação improcedente. Em entendimento contrário, o ministro Marco Aurélio defendeu a não interferência do Estado na iniciativa privada, privilegiando a autonomia das entidades de ensino particulares na escolha dos critérios de admissão da pessoa com deficiência, podendo, inclusive, negar-lhe acesso caso constate inviabilidade técnica e financeira.

Nesse contexto, o presente estudo intenta responder o seguinte questionamento: quais os indícios de colonialidade/descolonialidade nos fundamentos do voto do Relator e do voto vencido na ADI 5357 no que concerne ao direito à educação inclusiva?

Observa-se que a falta de êxito da ação reflete um crescente movimento de descolonialidade no Supremo Tribunal Federal, que se fez nítido no voto prolatado pelo Ministro Relator Edson Fachin, que foi acompanhado pelos outros Ministros, com exceção do Ministro Marco Aurélio Mello, que se manifestou pela procedência parcial.

Debruçando-se sobre os votos do Ministro Relator e do Ministro Marco Aurélio — nitidamente opostos — infere-se que o discurso judicial pode servir como instrumento de concretização ou de eliminação de direitos.

Através da Análise Crítica do Discurso, vislumbra-se indícios de descolonialidade nos fundamentos do voto do Ministro Relator, uma vez que objetiva romper com um discurso que permite “negar a pluralidade e o valor de formas diferenciadas de ser e de se relacionar com o mundo, mantendo excluídos e estigmatizados diversos grupos e sujeitos” (BRAGATO, 2016).

Por sua vez, o voto do Ministro Marco Aurélio é consentâneo ao discurso dominante presente no imaginário social que imputa um caráter depreciativo e inferioriza a pessoa com deficiência colocando-a em situação claramente desvantajosa dentro da sociedade; além de apresentar fundamentos que evidenciam concepções hegemônicas, como “de conhecimento científico, racionalismo/humanismo, liberalismo e progresso e que, necessariamente, convergem para o capitalismo” (BRAGATO, 2016).

Nesse sentido, este estudo parte da hipótese de que a falta de êxito dessa demanda, qual seja, a ADI 5357, está marcada por rupturas do pensamento colonial assinalado pelas concepções hegemônicas, notadamente pela presença de indícios de descolonialidade na fundamentação do voto do Relator, assim como o voto vencido está marcado por um discurso colonial.

Percebe-se que o discurso judicial, portanto, em pleno século XXI, ainda pode representar um obstáculo às garantias desses indivíduos, limitando a sua autonomia e impedindo o exercício concreto de suas faculdades físicas e cognitivas, em especial, no que concerne à inclusão desse grupo social no sistema regular de ensino.

Desse modo, levando-se em conta que o discurso judicial é um instrumento de construção social da realidade, justifica-se a presente pesquisa na necessidade de contribuir para a superação de paradigmas de exclusão e segregação pela análise das decisões prolatadas na instância judiciária brasileira. Acredita-se que essa superação possibilitará incluir as pessoas com deficiência de forma efetiva na sociedade, notadamente no ambiente escolar regular, para que desenvolvam suas potencialidades em igualdade de oportunidades.

Desta feita, necessária a Análise Crítica do Discurso do voto do Relator e do voto vencido, no julgamento da ADI 5357, relativamente ao acesso da pessoa com deficiência no ensino regular; para, ao final, evidenciar se a postura da Corte Suprema, no exercício do controle de constitucionalidade, se harmoniza à defesa do direito fundamental à educação inclusiva, sendo esta, irrefutavelmente, mecanismo que assegura o exercício pleno da dignidade da pessoa humana.

Portanto, como objetivo geral a pesquisa busca identificar, na perspectiva dos Direitos Humanos da pessoa com deficiência, os indícios de colonialidade/descolonialidade nos fundamentos do voto do Relator e do voto vencido na ADI 5357 no que concerne ao direito à educação inclusiva. Frise-se que as atitudes de colonialidade e descolonialidade, no processo de decisões judiciais, aparecem num contínuo discursivo no qual o deslizamento de uma categoria para outra pode ocorrer numa mesma peça jurídica.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende:

- Verificar as lacunas e incongruências presentes na legislação educacional brasileira que dificultam o acesso da pessoa com deficiência à sala de aula comum da rede regular de ensino;

- Apontar as concepções coloniais inscritas na educação brasileira, ressaltando a importância de se rediscutir a função escolar a partir dos conceitos de diversidade, interculturalidade e inclusão.

- Identificar os modos de operação da ideologia que subjazem as posições dos magistrados no julgamento da ADI 5357, discutindo-as a partir do pensamento descolonial, a fim de evidenciar a ótica do Supremo Tribunal Federal no que tange à legitimação do direito fundamental à educação inclusiva.

Para o desenvolvimento da dissertação de mestrado, será realizada inicialmente a pesquisa bibliográfica, a fim de realizar o levantamento das principais obras em matéria de direitos humanos da pessoa com deficiência, notadamente no que concerne ao direito à educação inclusiva, com o apoio da legislação brasileira, das declarações e convenções internacionais; bem como reunir o arcabouço teórico acerca do pensamento descolonial.

No primeiro capítulo, o estudo se iniciará com um breve transcurso histórico acerca do processo de afirmação da pessoa com deficiência, a partir da caracterização das fases de exclusão, segregação, integração e inclusão social. Também serão discutidas as questões relacionadas ao estigma da pessoa com deficiência, ao conceito de pessoa com deficiência — a partir da acepção prevista na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência — e ao conceito de acessibilidade, evidenciando as diversas barreiras sociais a que estas pessoas estão sujeitas. Como aporte bibliográfico, vários autores serão utilizados, dentre eles, destaca-se: Sasaki (1997; 2007), Aranha (2001), Fonseca (2012), Bobbio (2004), Goffman (1961; 1988), Ciampa (1994), Sawaia (1999), Rubio (2014), Santos (1997; 2003), Araújo (2012), Werneck (2005), Cambiaghi; Carletto (2008).

No segundo capítulo, o estudo seguirá com o desenvolvimento de reflexões teóricas sobre o atendimento educacional da pessoa com deficiência, em que serão analisadas as várias perspectivas em torno da educação especial, seu crescimento no Brasil, tal como o surgimento da educação inclusiva, seu conceito e natureza jurídica de direito fundamental, além dos desafios por ela enfrentados. Para a feitura desse capítulo a pesquisa se apoiará em diferentes autores, tais como: Sasaki (1997), Mazzotta (2005), Mantoan (2003), Kassar; Rebelo (2011), Glat (2011), Lima (2016). Além disso, nos dispositivos presentes nas declarações internacionais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), na Constituição Federal de 1988, e nas legislações brasileiras, como, por exemplo, a Lei n° 7.853/89, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n° 9.394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão n° 13.146/2015.

No terceiro capítulo, a pesquisa se delineará em torno dos principais aspectos do discurso dominante de direitos humanos, discutindo-os a partir dos conceitos de colonialidade e descolonialidade. Utilizando-se destes conceitos, será feito, ainda, um panorama da educação brasileira, assinalando a importância da adoção do pensamento descolonial para romper com as concepções hegemônicas no âmbito escolar. Para isso, contará com o auxílio de autores como: Bragato (2014), Leão; Bragato; Teixeira (2014), Constantino; Sparemberger (2014), Sparemberger; Kyrillos (2013), Sparemberger; Reis (2016), Flores (2009), Quijano (1992; 2002; 2005; 2009), Mignolo (2008; 2010), Lander (2005), Santos; Meneses (2009), Walsh (2009; 2010), Magalhães; Stoer (2006), Mantoan (2006), Skliar (2006), Crochík (1996).

No quarto capítulo, expõe-se o enquadre teórico-metodológico da pesquisa, para embasar a Análise Crítica do Discurso (ACD), passando, em seguida, no quinto e último capítulo, às análises minuciosas dos discursos de dois votos integrantes do acórdão prolatado em sede de julgamento da ADI 5357. Alguns autores serão necessários para alcançar esse intento, dentre eles: Colares (2010; 2011), Bragato; Colares (2017), Resende; Ramalho (2004; 2006), Caldas-Coulthard (2007; 2014), Wodak (2004), Fairclough (1995; 2001a; 2003; 2012), Thompson (2011), Anscombre; Ducrot (1981), Koch (2000; 2010a; 2010b).

Assim, a partir da compreensão de que as decisões emitidas pelo Poder Judiciário podem ser dotadas não só de significados estritamente jurídicos, que atendem aos requisitos processuais exigidos pelo ordenamento, mas também que permitem inferir outros sentidos, como tendências do posicionamento doutrinário, ideologias, relação entre poderes, papel funcional, legitimidade democrática, representação de práticas sociais, entre outros, será utilizada a agenda da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Através de uma abordagem crítica, busca-se mostrar conexões e causas que estão ocultas na superfície do texto a ser analisado (FAIRCLOUGH, 2001a), a fim de desarticular estratégias de dominação e contribuir na afirmação do direito fundamental à educação inclusiva. Para isso, parte-se do pressuposto de que o termo “discurso” é “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).

A pesquisa inscreve-se, portanto, na ACD, desenvolvida por Fairclough, que concebe o discurso de forma tridimensional, comportando a análise do texto, da prática discursiva onde o texto se insere, e da prática social onde a prática discursiva está imersa (FAIRCLOUGH, 2001a).

Segundo Fairclough, a Análise Crítica do Discurso possui caráter transdisciplinar (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 230, tradução nossa) e busca responder qual a relação entre a linguagem e os outros elementos do processo social (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 229, tradução nossa). Sendo chamada de crítica, por ter o intuito de mostrar como a linguagem figura dentro das relações sociais de poder e dominação, como ela opera ideologicamente e como se dá a negociação entre identidades pessoais e sociais (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 230, tradução nossa).

Sendo assim, o autor parte da premissa de que a ACD é “um elemento integrante do processo social material” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308) e por isso define esse método da seguinte forma:

A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309)

Fairclough (2012, p. 308) entende a semiose como “parte irredutível dos processos sociais materiais”, que “inclui todas as formas de construção de sentidos: imagens, linguagem

corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308) e se verifica na vida social “como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308).

Por conseguinte, o modo como a ACD trabalha com o discurso fornece subsídios ao propósito desse estudo. Nessa toada, para efeitos de delimitação do *corpus* de pesquisa, será feito um corte analítico do acórdão do STF, que privilegia o voto do Relator e o voto vencido no julgamento da ADI 5357, por serem pronunciamentos judiciais contrários dentro de um mesmo Tribunal. A divisão dos votos em fragmentos será o modo sobre o qual as inferências e interpretações serão lançadas na perspectiva da ACD. Desta feita, adota-se o viés da pesquisa qualitativa, que “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem” (LIMA MADS, 1993 apud CAREGNATO, 2006, p. 682).

Nessa direção, a análise incidirá nas três dimensões discursivas propostas por Fairclough (2001a): texto, que compreenderá a argumentação (operadores argumentativos); prática discursiva, que compreenderá a intertextualidade (constitutiva ou manifesta); e prática social, que compreenderá a ideologia (modos de operação da ideologia e conceitos-chave descoloniais). Esta última, evidenciando “os modos de operação da ideologia” (THOMPSON, 2011) e as suas respectivas estratégias de construção simbólica no discurso das autoridades, dentre elas a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação; bem como os conceitos-chave descoloniais, a saber: alteridade, exterioridade, interculturalidade, pluriversalidade e empoderamento (BRAGATO; COLARES, 2017). Outrossim, para que melhor se identifique a argumentação presente no texto, também será necessário localizar os denominados “operadores argumentativos” (ANSCOMBRE; DUCROT, 1981).

Ressalte-se que o estudo a ser desenvolvido tomará como parâmetro o problema suscitado, possuindo a finalidade de auxiliar na formulação de reflexões acerca do tema, sem, contudo, pretender exaurir as discussões a respeito, e sem pretensões de firmar verdades absolutas, mas sim, no intuito de contribuir para a construção do conhecimento, fomentando a pesquisa no âmbito da Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco e incentivando o aprofundamento dos diálogos envolvendo a questão da inclusão da pessoa com deficiência.

1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

1.1 O processo de afirmação da pessoa com deficiência

A compreensão acerca da deficiência sofreu diversas modificações ao longo do transcurso histórico. Costuma-se dividir o processo de afirmação da pessoa com deficiência em quatro fases distintas: exclusão, que tem início na antiguidade até o começo do século XX; segregação, que remonta às décadas de 20 a 40; integração, pertinente às décadas de 50 a 80; e inclusão, que vai da década de 90 até o século XXI (SASSAKI, 2007).

São poucos os registros a respeito do tratamento da pessoa com deficiência na fase de exclusão. Observa-se que “a maior parte das informações provem de passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão” (ARANHA, 2001, p. 1).

Nas civilizações antigas, esse período é marcado pelo extermínio legitimado das pessoas com deficiência. Nesse sentido, afirma Ricardo Tadeu Fonseca (2012, p. 51): “é sabido que povos como os bárbaros nômades, os espartanos, os romanos e outros, eliminavam as crianças com deficiência em rituais religiosos ou com apoio legal, conforme previa a própria lei romana das XII Tábuas”.

É possível encontrar em diversas passagens bíblicas a menção a cegos, surdo-mudos, coxos, corcundas, leprosos, paralíticos, entre outros, que geralmente viviam em situações precárias e dependiam da caridade para sobreviver. Nos tempos de Jesus Cristo, estas pessoas eram invisíveis, completamente rejeitadas pela sociedade, e se atribuía a deficiência a um castigo divino (ARANHA, 2001).

O Cristianismo contribuiu na tentativa de modificar a visão que a sociedade possuía da pessoa com deficiência, ao defender a vida, a igualdade e a solidariedade, sob o fundamento de que todos são filhos de Deus.

No entanto, a discriminação na sociedade persistiu, inclusive, no período medieval. Sendo assim, não houve avanço no pensamento antecedente, e a deficiência continuou sendo vista “como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca” (ARANHA, 2001, p. 5).

Com os avanços da Medicina no século XVII, desenvolveu-se a tese da organicidade, que defende que a deficiência é decorrente de agentes naturais e não espirituais (MEC, 2005). A partir do modelo médico de deficiência, ela passou a ser considerada uma enfermidade a ser curada (SASSAKI, 1997). Surge, então, a fase de segregação social.

Conforme preleciona Sasaki (1997, p. 31) “se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade”. A fase de segregação, que corresponde ao paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2001) foi responsável pelo isolamento das pessoas com deficiência em abrigos, conventos, asilos, hospitais, instituições residenciais e escolas especiais, entre outras instituições de caráter beneficente.

Erving Goffman (1961, p. 11) em sua obra intitulada “Manicômios, Prisões e Conventos” ao analisar as características desses tipos de instituições, as define como “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídos da sociedade mais ampla por um longo período de tempo, levam juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada”. Goffman (1961) equipara estas instituições à prisões, ainda que levando-se em conta a ausência de comportamento ilegal por parte dos indivíduos que ali se encontram.

Posteriormente, o movimento que emergiu na defesa da integração social, culminou no processo de desinstitucionalização, “e começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (SASSAKI, 1997, p. 31). Nessa fase, a interação entre a sociedade e a pessoa com deficiência faz surgir o chamado paradigma de serviços (ARANHA, 2001), a partir dos princípios da normalização e de *mainstreaming*:

Normalização. O princípio da normalização “tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa portadora de deficiência, especialmente aquela portadora de deficiência mental, tem direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura” (Mendes, 1994). [...] **Mainstreaming.** Adentrando a década de 80 e avançando um pouco mais na tentativa de integração, por exemplo na área da educação especial, desenvolveu-se o princípio de *mainstreaming* termo que na maioria das vezes tem sido utilizado sem tradução e que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade. (SASSAKI, 1997, p. 31-32, grifo do autor)

Maria Salete Fábio Aranha (2001) elenca como exemplos desse paradigma, as Casas de Passagem, os Centros de Vida Independente, as escolas e classes especiais, as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação. Ressalta a referida autora (2001, p. 17) que embora haja uma maior preocupação da comunidade em relação às pessoas com deficiência, na integração “o objeto principal da mudança centrava-se, ainda, essencialmente, no próprio sujeito” e não na sociedade, incapaz de lidar com as diferenças.

Com o passar do tempo, percebeu-se que a integração social não era suficiente para eliminar a discriminação existente e garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Nesse contexto, pode-se inferir que “a integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes” (SASSAKI, 1997, p. 34).

Maria Salete Fábio Aranha (2001, p. 17) ao tratar do tema apresenta outra crítica sofrida pelo modelo de normalização em relação à pessoa com deficiência no que tange “à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual” e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e ser social”.

Desse modo, a integração social resume-se em alocar as pessoas com deficiência em espaços dentro da sociedade, a fim de desempenharem atividades comuns a todos, no entanto, sem concedê-las os mecanismos necessários para isso. Esclarece Sasaki (1997, p. 35):

[...] a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas (Sasaki, 1995a; Amaral, 1994, p. 18, 35-37, 40), e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor, etc.) com autonomia mas não necessariamente com independência.

Por sua vez, a fase de inclusão surge do esforço em disponibilizar as condições capazes de garantir a efetiva e plena participação das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida em sociedade. Diferentemente da fase anterior, esta entende que a inserção das pessoas com deficiência no ambiente social não é suficiente, bem como não obriga o enquadramento dessas pessoas nos modelos já preconcebidos.

Romeu Kazumi Sasaki (1997, p. 41) conceitua inclusão social como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. No entendimento do referido autor (1997, p. 41): “a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais

como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”.

Sendo assim, nessa fase configura-se o paradigma do suporte, que consiste “na disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade” (ARANHA, 2001, p. 19). Tais suportes podem ser de origem social, legal, econômica, física, psicológica e instrumental (ARANHA, 2001). É nesse aspecto que reside a principal diferença entre integração e inclusão:

[...] a grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no “aprontamento” do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (ARANHA, 2001, p. 20)

Sendo assim, de início, constata-se que a inclusão se materializou através das chamadas políticas públicas de ações afirmativas e de amparo assistencial (FONSECA, 2012). Nessa esteira, percebe-se, que a inclusão vem tomando espaço cada vez maior nas políticas públicas, refletindo sua adoção em vários setores sociais. No entanto, ainda é nítido o despreparo na prática para lidar com os instrumentos que garantem o acesso da pessoa com deficiência. Nesse sentido, elucida Aranha (2001, p. 21):

O Brasil mantém ainda, no panorama de suas relações com a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência, resquícios do paradigma da institucionalização total e uma maior concentração do paradigma de serviços. Em qualquer área da atenção pública (educação, saúde, esporte, turismo, lazer, cultura) os programas, projetos e atividades são planejados para pessoas não deficientes. **Quando abertos para o deficiente são, em geral, desnecessariamente segregados e/ou segregatórios, deixando para a pessoa com deficiência ou sua família quase que a exclusividade da responsabilidade sobre o alcance do acesso.** (Grifos nossos)

Diante desse cenário, já aduzia Roberto Bobbio (2004, p. 23) que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Em outras palavras, a dificuldade que se vislumbra na implementação de uma verdadeira sociedade inclusiva, como já previa o mencionado autor em relação aos direitos humanos, não se afigura mais como um problema de legitimidade, mas sim de efetividade. Além disso, ignora-se a dimensão pré-

violadora de tais direitos, concedendo maior importância aos mesmos a partir do momento de sua violação, ou seja, à sua dimensão pós-violadora e, por consequência, ocasionando o abarrotamento do Poder Judiciário (RUBIO, 2014).

1.2 O estigma da pessoa com deficiência

Em que pese alguns avanços no sentido da compreensão da necessidade de efetivação das medidas que promovam a eliminação de barreiras capazes de inviabilizar a real inserção da pessoa com deficiência na sociedade, e, conseqüentemente, possibilitar a sua participação em igualdade de oportunidades, a discriminação por motivo de deficiência ainda se faz cristalina.

É notória a presença no imaginário social da imputação de um caráter depreciativo que inferioriza a pessoa com deficiência colocando-a em situação claramente desvantajosa dentro da sociedade. A qualificação de pessoa frágil, doente e incapaz, continua sendo conferida à pessoa com deficiência, limitando a sua autonomia e impedindo o exercício concreto de suas faculdades físicas e cognitivas.

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência é constantemente relacionada à questão da incapacidade e à dependência do Estado e da família, uma vez que suas limitações de ordem física, mental, intelectual ou sensorial aparentemente não lhe permitem o desfrute de qualquer autonomia.

A partir do breve esboço histórico delineado no tópico antecedente, percebe-se que a deficiência tem se traduzido em uma espécie de estigma, revestido de atributos negativos assente em critérios religiosos, médicos e sociais. Desde a antiguidade, o estigma vem sendo atribuído ao sujeito como uma marca depreciativa, qualificando-o como um ser inferior:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1988, p.11)

Conforme preleciona Goffman acerca do estigma (1988, p. 11): “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. E complementa:

“baseando-nos nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Assim, diante de uma sociedade complexa e pluralista, são estabelecidos modos de agrupar sujeitos que possuem características comuns e, conseqüentemente, institui-se diversas categorias sociais, que determinam os atributos definidores de seus integrantes. Essa dinâmica influencia sobremaneira as relações entre os indivíduos, que passam a se orientar pela existência de estereótipos.

Nesse diapasão, é inegável a influência que o meio social exerce sobre a formação da identidade humana, como bem observa Ciampa (1994, p. 64) ao afirmar que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”.

Goffman (1988) explica que a junção da categoria e dos atributos conferidos a um indivíduo é o que dá origem a sua identidade social, que pode ser virtual, ou seja, com base nas exigências que a sociedade impõe ao indivíduo de como ele deveria ser; ou real, isto é, a categoria e os atributos que o indivíduo na realidade prova possuir.

Desse modo, a presença de um indivíduo que supostamente não possui as exigências que conferem o pertencimento a determinada categoria, pode suscitar a criação de aspectos negativos em relação a sua identidade, permitindo que ele seja excluído daquele grupo social, ou até mesmo da sociedade, tendo em vista as relações de poder que se estabelecem através dessa interação entre os considerados “normais” e os considerados “estranhos”. Nesse sentido, afirma Goffman (1988, p. 12) a respeito do estigma:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Dessa forma, quando um indivíduo possui um atributo distinto dos demais atributos presentes nos membros de uma dada categoria, este atributo se sobressai a todas as suas características, porém de forma negativa, a ponto de estigmatizar o sujeito, atribuindo-lhe uma marca depreciativa. O indivíduo então passa a ser classificado de acordo com esse atributo

que o caracteriza como diferente dos demais, vindo ele a ser considerado um sujeito cuja presença se torna indesejável naquele meio social.

Destarte, a relação entre o indivíduo e ambiente social no qual se encontra inserido nem sempre se desenvolve de maneira benéfica, posto que a existência de um atributo considerado negativo por parte de determinado grupo social, acaba predominando sobre seus demais atributos.

Em geral, a discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real, permite legitimar processos de discriminação e exclusão social, como por exemplo, com a criação de manicômios, hospitais, asilos, presídios, escolas especiais, dentre outros mecanismos, sob o discurso de visar o bem-estar do indivíduo estigmatizado, sendo, na verdade, uma forma de mascarar os atributos diferenciadores.

Assim, a “identidade esconde negociações de sentido, choques de interesse, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, configurando-se como estratégia sutil de regulação das relações de poder, quer como resistência à dominação, quer como seu reforço”. (SAWAIA, 1999, p. 123)

Segundo Sawaia (1999, p. 125) “a referência à identidade só poder ser usada, quando se supera o seu uso político para discriminar e explorar o outro, quando se reconhece a identidade como igualdade e diferença”. Portanto, a identidade deve ser concebida como um “processo de identificações em curso” fruto da interação entre transformação e permanência, ou seja, “identidade que, ao mesmo tempo que se transforma, afirma um modo de ser” (SAWAIA, 1999, p. 121).

Goffman (1988, p. 13) utiliza o termo “estigma” “em referência a um atributo profundamente depreciativo”, mas assevera que o conceito de estigma se refere a uma linguagem de relações e não de atributos, ou seja, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (GOFFMAN, 1988, p. 13). Sendo assim, o atributo só adquire significado quando aferido nessa relação. Mais adiante, o autor classifica o estigma em três tipos: por deformidades físicas, por culpas de caráter individual e estigmas tribais de raça, nação e religião.

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através

de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana [sic] possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (GOFFMAN, 1988, p. 14)

Os diferentes tipos de estigma apresentados por Goffman podem levar a uma discriminação. No contexto da pessoa com deficiência, determinada característica de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que possa lhe individualizar perante a sociedade, acaba por se sobrepôr a todos os seus predicados e competências, passando a ser rotulada como uma pessoa defeituosa, fraca e incapaz, o que impede seu desenvolvimento de forma plena.

Contemporaneamente, o estigma da pessoa com deficiência vai muito além dos sinais corporais realizados pelos gregos. Tal estigma se encontra tão arraigado na sociedade, que se manifesta quase que de forma imperceptível, como se fosse algo natural, através das mais variadas barreiras sociais que se colocam diante dessa pessoa. Esse fenômeno é o que Goffman (1988, p. 15) denomina de ideologia:

Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original.

O estigma da pessoa com deficiência demarca, portanto, a sua inferioridade em relação aos demais indivíduos, reduzindo a sua identidade à inutilidade decorrente de uma situação de infortúnio, colocando-a perante a sociedade como indivíduo digno de pena, um mero “pobre coitado”. Esse tratamento pode ser evidenciado através do trecho extraído da obra de A. G. Gowman (1957, p. 198 apud Goffman, 1988, p. 16):

Alguns podem hesitar em tocar ou guiar o cego, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo. Por exemplo, podem pensar que estão sujeitos a um tipo único de avaliação, supondo que o indivíduo cego recorre a canais específicos de informação não disponíveis para os outros.

A dificuldade que a sociedade possui em lidar com a diferença fica evidente no trecho de Goffman. O problema reside no tratamento concedido à deficiência, que a considera um desvio da normalidade, e, via de consequência, o estigma que a caracteriza acaba por incorporar-se à identidade da pessoa com deficiência.

David Sánchez Rubio (2014) evidencia que o modo como os membros da sociedade se relacionam entre si pode se dar sob dois enfoques: o primeiro, capaz de influenciar nesse processo de categorização e imposição de atributos negativos mencionados por Goffman; e o segundo, responsável por criar espaços de reconhecimento entre esses membros:

A forma de se definir e se comportar com os outros e com os semelhantes se dá através de duas lógicas ou dinâmicas:

- a) relações ou tramas de dominação ou império, que consistem em formas de tratar os outros como objetos, classificando-os e hierarquizando-os a partir de significados de discriminação, marginalização, exploração, exclusão, desprezo e rechaço;
- b) tramas sociais de emancipação e libertação, com as quais uns e outros tratam-se como sujeitos, de maneira horizontal, solidária, de forma a articular reconhecimentos e acompanhamentos mútuos. (RUBIO, 2014, p. 17)

Nessa linha de pensamento, as categorias apontadas por Goffman (1988) criam distinções entre os indivíduos, classificando-os de acordo com os seus atributos, surgindo assim “problemas e conflitos de identidade e de coexistência com base na distinção nós/eles ou outros” (RUBIO, 2014, p. 44), o que permite que a dimensão da diversidade se pautar por lógicas de dominação de um grupo sobre outro, surgindo assim, a figura do sujeito dominante e do sujeito subalterno, e impedindo espaços de reconhecimento entre os sujeitos sociais.

Com base nas lições de Boaventura de Sousa Santos, Rubio (2014, p. 47) propõe então a defesa de “uma interculturalidade-multiculturalidade que não ignore as relações de poder e as pretensões de hegemonia de uma cultura ou grupos sobre outros em todos os níveis (epistemológica, axiológica, ideológica)”.

Nesse sentido, deve-se estar atento, a fim de que a construção da identidade da pessoa com deficiência e dos estigmatizados em geral, não se amparem em uma pretensa aceitação, através da tolerância às diferenças, que pode muito bem estar escondida sob discursos democratizantes, mas que, na verdade, geram práticas discriminatórias e excludentes.

Faz-se necessário, portanto, ter um “olhar” atencioso e problematizador diante do preconceito que legitima a exclusão social da pessoa com deficiência, principalmente, diante de uma cultura em que predomina a homogeneidade e a existência de estereótipos. Infelizmente, a sociedade “continua centrando na pessoa com deficiência os motivos e razões

para sua segregação e exclusão” (ARANHA, 2001, p. 22). Sendo assim, é preciso desconstruir séculos e séculos de estigma, o que não parece ser uma tarefa fácil, porém grandes avanços podem ser observados, quando há um envolvimento efetivo da coletividade em prol dessa parcela da população.

Boaventura de Sousa Santos (1997) afirma que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica, que são os princípios da igualdade e da diferença. A fim de que a sociedade não utilize esses princípios de forma equivocada, notadamente no tratamento concedido à pessoa com deficiência, convém trazer à baila a lição do autor (2003, p. 56) que elucida bem a relação entre esses dois princípios:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Existe uma aparente dicotomia entre igualdade e diferença, todavia como fica evidenciado no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2003), são conceitos não auto-excludentes, mas, na verdade, complementares, em que se deve primar pelo permanente diálogo entre seus termos, e buscar, assim, conceder tratamento digno à pessoa com deficiência, eliminando sua condição de pessoa estigmatizada no âmbito da sociedade e extirpando definitivamente rótulos que a inferiorizam.

1.3 Terminologia e conceito de pessoa com deficiência

Vários termos foram utilizados para se referir às pessoas com deficiência na História da humanidade. Expressões depreciativas como “aleijado”, “doentinho”, “mudinho”, “ceguinho”, “débil mental”, legitimam o processo de estigmatização. Por conseguinte, a primeira forma de libertar a pessoa com deficiência dos estigmas é, além de tudo, atentar para a adoção de expressões que lhe conferem dignidade, através do enfrentamento de barreiras atitudinais.

Romeu Sasaki (2002) faz uma retrospectiva histórica acerca da terminologia utilizada. Segundo o autor, os termos “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado” e “inválido” foram empregados até a década de 80. Com a consagração do ano internacional da pessoa com deficiência em 3 de outubro de 1981, inicia-se o emprego da expressão “pessoa deficiente”. Em pouco tempo, passou-se a utilizar a terminologia “pessoa portadora de

deficiência”. Só em meados da década de 90 é que entrou em uso o termo “pessoa com deficiência”, permanecendo até os dias atuais como o mais adequado.

Percebe-se que a busca por uma nomenclatura adequada culminou na adoção de determinados eufemismos como, por exemplo, “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa portadora de necessidade especial”, “pessoa especial”, “deficiente físico”, “pessoa excepcional”, “pessoa incapaz”, entre outras, que, na verdade, mascaram a exclusão social. Sobre o assunto, elucida Ricardo Tadeu Fonseca (2012, p. 47):

[...] o que é “pessoa portadora de necessidade especial”? As gestantes, os idosos, os namorados apaixonados, enfim, todos nós temos necessidades especiais em circunstâncias específicas, mas, certamente, nenhum de nós as “porta”, uma vez que não são objetos. Trata-se, aqui, de um erro evidente, tanto de definição do conteúdo, quanto de concordância nominal e verbal. Todos nós somos especiais em se considerando o princípio da dignidade humana como nota distintiva de cada indivíduo.

A Constituição Federal de 1988 adotou a terminologia “pessoa portadora de deficiência”. No entanto, como visto, a palavra “portadora” remete a uma pessoa que carrega algo consigo, e não algo que é inerente à pessoa (ARAÚJO, 2012).

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, que foi em 2008 internalizada no ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, nos termos do artigo 5º, § 3º, da Constituição Federal de 1988, sendo promulgada no Brasil pelo Decreto 6.949/2009, utilizou a expressão “pessoa com deficiência” em seu texto (BRASIL, 2009). Expressão esta considerada mais adequada, pois “a deficiência passa a ser parte da pessoa, integrando-se a ela, e não algo que estava perto em virtude de posse ou portabilidade. Ela não carrega; ela é. Mas, antes de tudo, é uma pessoa” (ARAÚJO, 2012, p. 55).

Pode-se concluir que o referido termo é o que mais se coaduna com os anseios desse grupo social, tendo em vista que a sua inclusão no texto da Convenção derivou da participação direta das pessoas com deficiência no âmbito internacional. A participação das pessoas com deficiência em assuntos voltados à tutela de seus direitos decorre da máxima “Nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2007), a qual reivindica a atuação efetiva desse grupo de pessoas na elaboração de leis e políticas públicas.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência inovou ao adotar o conceito social de pessoa com deficiência. Como se verá adiante, há o abandono de forma expressa do modelo médico — que considerava a deficiência uma patologia — para

passar a entendê-la como um fator social, já que decorrente da interação da pessoa com diversas barreiras. Nos termos do artigo 1 da Convenção:

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. (BRASIL, 2009)

Com base no conceito apresentado pela Convenção, observa-se que a deficiência não é uma característica exclusiva do indivíduo, que existe isoladamente, mas é fruto da interação com diversas barreiras impostas pela sociedade, sejam elas de natureza atitudinal, comunicacional, política, econômica, tecnológica ou arquitetônica. Compactuando desse entendimento, explica Fonseca (2012, p. 53):

As pessoas com limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais apresentam tais atributos que são equiparados a qualquer qualidade inerente à diversidade humana como gênero, etnia e orientação sexual. **A deficiência, porém, não reside em tais atributos, decorre da interação destes com as barreiras sociais, o que possibilita afirmar que a deficiência está na sociedade**, desde que não propicie os meios para que os atributos humanos contemplados pela Convenção em estudo sejam acolhidos por políticas públicas que viabilizem a extensão do conjunto de direitos humanos às 600 milhões de pessoas com deficiência de todo o mundo. (Grifos nossos)

Desta feita, a deficiência não pode mais ser vista como um “problema” do indivíduo, mas sim como uma questão que envolve toda a sociedade. Conforme Claudia Werneck (2005, p. 33):

De acordo com o modelo social, a deficiência é a soma de duas condições inseparáveis: as sequelas existentes no corpo e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que tem essas sequelas. Sob esta ótica, é possível entender a deficiência como uma construção coletiva entre os indivíduos (com ou sem deficiência) e a sociedade.

Desse modo, o modelo social se coaduna com o paradigma inclusivo, pois seu enfoque se concentra na análise do “todo”, ou seja, da interação entre as particularidades do indivíduo e o ambiente.

Importante trazer à baila, na discussão acerca do conceito de pessoa com deficiência, a análise do atributo da personalidade jurídica, já que ela se afigura como uma projeção do próprio “eu”. Convém aduzir, inicialmente, que a personalidade jurídica significa “a aptidão

genérica para titularizar direitos e obrigações, ou, em outras palavras, é o atributo necessário para ser sujeito de direito” (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2009, p. 80).

A capacidade de direito se confunde com a própria personalidade jurídica e é atribuída a todas as pessoas, no entanto, nem toda pessoa possui a capacidade de fato, ou seja, a “aptidão para exercer pessoalmente os seus direitos, praticando atos jurídicos” (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2009, p. 88), devido a limitações variadas.

Nesse sentido, dentre as várias mudanças que representaram um avanço para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) altera e revoga os artigos 3º e 4º do Código Civil de 2002, relativos à teoria das incapacidades.

Sendo assim, foram revogados todos os incisos do art. 3º, que previam os absolutamente incapazes para exercer pessoalmente seus direitos, quais sejam: os menores de dezesseis anos; os que por enfermidade ou deficiência mental não tiverem o necessário discernimento para a prática dos atos da vida civil; e os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade (BRASIL, 2002).

Agora, o referido dispositivo (BRASIL, 2002) prescreve apenas que são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de dezesseis anos. Logo, as pessoas com deficiência tratadas nos incisos II e III passam a ser consideradas plenamente capazes.

Com relação aos relativamente incapazes, o artigo 4º do mencionado diploma normativo (BRASIL, 2002) não se refere mais em seu inciso II às pessoas com discernimento reduzido. Também não faz mais menção aos excepcionais sem desenvolvimento mental completo, que tinha incidência em relação à pessoa com Síndrome de Down.

A nova redação enuncia os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos; os ébrios habituais e os viciados em tóxico; as pessoas que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir vontade, o que antes estava previsto no inciso III do art. 3º como hipótese de incapacidade absoluta; e, por fim, os pródigos (BRASIL, 2002).

Diante dessas transformações legais, por conseguinte, pode-se inferir que a incapacidade jurídica é uma exclusividade da menoridade, da impossibilidade de exprimir a vontade e da prodigabilidade.

Não se pode mais atribuir, por exemplo, a incapacidade de fato, no caso da pessoa possuir algum transtorno de ordem psicológica ou ser pessoa com Síndrome de Down. Contribuindo para o paradigma da inclusão, essa alteração normativa confirma que não há relação existente entre a deficiência e a incapacidade.

Destarte, o modo pelo qual a pessoa com deficiência é vista pela sociedade e protegida no ordenamento jurídico, é de fundamental relevância para a sua afirmação como ser significativo no meio social em que vive, o qual deve se orientar a partir de uma concepção inclusiva.

1.4 A necessidade de eliminação das barreiras sociais

A noção de exclusão tem sido utilizada diante das mais variadas situações, muito embora seu significado convirja para a dicotomia decorrente da relação entre inclusão/exclusão, manifestada pelas rupturas sociais e menosprezo às particularidades características de um determinado grupo de indivíduos, como ocorre com as pessoas com deficiência.

Os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Censo Demográfico de 2010 (OLIVEIRA, 2012), demonstram que dentre os quase 46 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência, uma grande parcela dessa população tem encontrado diversas barreiras nos âmbitos da educação, do mercado de trabalho e da acessibilidade no que tange ao aspecto de mobilidade urbana. Vale ressaltar, que a referida pesquisa não analisou os setores relacionados à saúde e à cultura, nos quais também é possível vislumbrar impedimentos de acesso.

Nessa perspectiva, é necessária a eliminação das diversas barreiras sociais que impedem que a sociedade se torne um ambiente viável à convivência entre pessoas com e sem deficiência, para que possam realizar seus direitos e desenvolver suas potencialidades em igualdade de condições.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) traz a definição de barreiras, classificando-as do seguinte modo:

Art. 3º[...]

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o

recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015a)

Sendo assim, o combate às barreiras sociais é feito, inicialmente, pela tomada de consciência de que essas barreiras realmente existem, e posteriormente, por meio da promoção da acessibilidade aos bens e serviços disponibilizados à coletividade.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), constitui a acessibilidade como um de seus princípios (artigo 3) e em seu artigo 9 elenca uma série de medidas a serem adotadas para eliminação de barreiras à acessibilidade, entendendo esta como o direito de:

[...] 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. (BRASIL, 2009)

Para que haja o enfrentamento das barreiras sociais, faz-se necessário impedir qualquer tipo de discriminação. Esse aspecto também foi tratado na Convenção ao conceituar em seu artigo 2 a discriminação por motivo de deficiência:

“Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (BRASIL, 2009)

A Convenção inova ao estabelecer que a recusa de adaptação razoável enseja a discriminação. Desse modo, considera discriminação, inclusive, a negativa de promover medidas que viabilizem o acesso da pessoa com deficiência, quando necessário à sua participação efetiva, em ambientes sociais, como, por exemplo, instituições de ensino, empresas, hospitais, repartições públicas, cinemas, parques, transportes, entre outros.

No Brasil, a Lei n° 7.853/89 em sua redação inicial tipificou como crime a recusa de acesso da pessoa com deficiência a esses locais quando não houvesse justo motivo. A definição de justo motivo se apresentou como uma cláusula aberta ao aplicador do direito,

permitindo que situações de discriminação fossem tidas como aceitáveis. Segundo Fonseca (2012, p. 50):

[...] se uma escola alegasse que não se justificaria a contratação de um professor especial para um aluno cego, porque seria economicamente oneroso ou porque não atenderia a coletividade, a probabilidade de aceitação desse argumento pelo Judiciário para justificar a recusa de matrícula do hipotético aluno cego e para afastar a punibilidade seria, para a época, facilmente acolhida.

Atualmente com a redação dada pela Lei nº 13.146/2015, expressões como “sem justa causa” ou “sem justo motivo” foram suprimidas, como se nota adiante:

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;

II - obstar inscrição em concurso público ou acesso de alguém a qualquer cargo ou emprego público, em razão de sua deficiência;

III - negar ou obstar emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial à pessoa com deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil pública objeto desta Lei, quando requisitados. (BRASIL, 1989)

A partir do conceito de discriminação apresentado pela Convenção, portanto, percebe-se que a Convenção alçou a acessibilidade à categoria de direitos humanos, até porque a deficiência não é um elemento isolado, mas deriva da interação com as diversas barreiras existentes no meio social. Na mesma linha, a Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 53, confere o direito à acessibilidade: “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015a).

Dessa forma, não se pode permitir qualquer tipo de abertura no sistema jurídico à negativa de acesso dessas pessoas aos variados âmbitos da sociedade, sendo condição indispensável para o exercício da dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 abriga disposição expressa em que fica evidente a intenção do legislador constituinte de adotar o conceito de acessibilidade, ao estabelecer nos arts. 227, § 2º e 244 que “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” (BRASIL, 1988).

A lei ordinária referida nos arts. 227, § 2º e 244, só surgiu em 2000 (Lei nº 10.098), doze anos após a promulgação da Constituição, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004, o que configura uma demora significativa diante da urgência do reconhecimento da acessibilidade como um direito que possui caráter tão instrumental em relação aos demais.

No entanto, a acessibilidade não pode ser apenas vista como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004), seu conceito se tornou mais abrangente, não abarcando somente o aspecto de adaptações arquitetônicas, pois envolve também outros aspectos relevantes da vida, decorrentes dos processos sociais os quais cada indivíduo se encontra inserido diariamente.

Nesse diapasão, a Lei nº 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência a denomina como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000)

Vê-se que a referida Lei amplia o conceito de acessibilidade, uma vez que não o restringe à supressão de barreiras físicas do meio, mas informa a necessidade de superar os obstáculos existentes na seara da informação, da comunicação e da tecnologia, o que remete ao setor da cultura; além de mencionar não só a área urbana, mas também a área rural como passível de sua incidência.

Para Sasaki (2009, p. 11), o conceito de acessibilidade pode se traduzir em seis dimensões distintas, quais sejam:

[..] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Nota-se que houve uma grande avanço para as pessoas com deficiência quando o termo “acessibilidade” passa a ser visto para além de barreiras puramente arquitetônicas, considerando essas outras dimensões mencionadas pelo autor, e traduzindo-se, em outras palavras, no direito de ingressar, permanecer e utilizar os bens e serviços dispostos na sociedade em igualdade de condições.

A fim de implementar uma sociedade pautada sob essa ótica de garantia da acessibilidade em todas as suas dimensões, é preciso adotar o modelo de Desenho Universal — “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2000) — que beneficia todas as pessoas, com ou sem deficiência (SASSAKI, 2009). Esclarece Cambiaghi e Carletto (2008, p. 10):

O projeto universal é o processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independente de suas características pessoais, idade, ou habilidades. Os produtos universais acomodam uma escala larga de preferências e de habilidades individuais ou sensoriais dos usuários. A meta é que qualquer ambiente ou produto poderá ser alcançado, manipulado e usado, independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, sua postura ou sua mobilidade.

A ideia de Desenho Universal surgiu após a Revolução Industrial, a partir do questionamento acerca da massificação dos processos produtivos (CAMBIAGHI; CARLETTO, 2008). Até então, o sistema de produção em grande escala se orientava por um modelo de massa, não levando em conta o perfil do indivíduo, nem suas necessidades reais, mas com base em um estereótipo de homem padrão.

Foi então que em 1961, surgiu a primeira conferência internacional sobre o tema, “países como Japão, EUA e nações européias, se reuniram na Suécia para discutir como reestruturar e recriar o velho conceito que produz para o dito “homem padrão”, que nem sempre é o “homem real.” (CAMBIAGHI; CARLETTO, 2008, p. 8).

Em 1963, em Washington, nasceu a *Barrier Design*, “uma comissão com o objetivo de discutir desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequados à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (CAMBIAGHI; CARLETTO, 2008, p. 8).

Em 1981, no Brasil, essa discussão ganhou destaque com a declaração do Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência (CAMBIAGHI; CARLETTO, 2008), e em 1985, foi criada a primeira norma técnica brasileira tratando da questão, intitulada “Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos à pessoa

portadora de deficiência” (CAMBIAGHI; CARLETTO, 2008); no ano de 2000, a Lei nº 10.098, estabeleceu as normas gerais para promoção da acessibilidade, sendo regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.296/2004.

O conceito de Desenho Universal desenvolveu-se nos EUA, onde “em 1987, o americano Ron Mace, arquiteto que usava cadeira de rodas e um respirador artificial, criou a terminologia *Universal Design*” (CAMBIAGHI; CARLETTO, 2008, p. 12), e instituiu os sete princípios do desenho universal que são adotados mundialmente. Cambiaghi (2007, apud CAMPOS; MELLO, 2015, p. 6) explica a aceção de Desenho Universal (ou Design Universal), a partir desses princípios:

- 1- Equiparação nas possibilidades de uso - O design é útil e comercializável às pessoas com habilidades diferenciadas.
- 2- Flexibilidade no uso - O design atende a uma ampla gama de indivíduos, preferências e habilidades.
- 3- Uso Simples e intuitivo - O uso do design é de fácil compreensão, independentemente de experiência, nível de formação, conhecimento do idioma ou da capacidade de concentração do usuário.
- 4- Captação da informação - O design comunica eficazmente ao usuário as informações necessárias, independentemente de sua capacidade sensorial ou de condições ambientais.
- 5- Tolerância ao erro - O design minimiza o risco e as consequências adversas de ações involuntárias ou imprevistas.
- 6- Mínimo esforço físico - O design pode ser utilizado com um mínimo de esforço, de forma eficiente e confortável.
- 7- Dimensão e espaço para uso e interação - O design oferece espaços e dimensões apropriados para interação, alcance, manipulação e uso, independentemente de tamanho, postura ou mobilidade do usuário.

Logo, esse novo modelo rompe com a concepção que projetava o acesso das pessoas com deficiência em espaços específicos, segregados, destinados unicamente a essas pessoas, ou mesmo naqueles espaços integrados, mas que não dispunham de mecanismos propícios ao rompimento de barreiras. Hoje o conceito de acessibilidade compreende um espaço democrático, servindo a todas as pessoas e contemplando todas as diferenças individuais, não sendo de exclusividade das pessoas com deficiência, mas considerando a diversidade humana como um todo.

Sendo assim, o Desenho Universal não visa apenas à elaboração de projetos específicos para pessoas com deficiência, mas objetiva conceber produtos e ambientes adaptáveis a todas as pessoas, com os mais variados perfis e necessidades.

Diante da modernidade das técnicas que muitas vezes são criadas objetivando abranger apenas uma determinada categoria de indivíduos, percebe-se que a adoção desse modelo se torna imperativa, principalmente, em razão da realidade cotidiana acelerada que exige dos indivíduos comandos cada vez mais rápidos e intuitivos.

A partir dessa discussão entre identidade e diversidade, surge então o desafio de se adotar uma concepção de acessibilidade universal, necessitando do comprometimento de diversos atores sociais, a fim de consolidar instrumentos para reversão do quadro de exclusão social.

O papel do Estado nesse quesito é de vital importância, uma vez que as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal, conforme prevê o art. 55, § 5º da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a). Logo, a concepção e implantação de qualquer projeto, programa, obra ou serviço público ou privado que seja direcionado ao uso coletivo deve se pautar pelas regras de acessibilidade instituídas pela Lei nº 13.146/2015.

É preciso se levar em conta, portanto, que uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os indivíduos, notadamente àqueles que possuem maiores dificuldades de usufruir dos setores da vida comunitária, devido as suas particularidades concretas.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

2.1 O atendimento educacional da pessoa com deficiência

Segundo o entendimento de Romeu Kazumi Sassaki (1997) a questão da educação da pessoa com deficiência também decorre de um transcurso histórico com fases bem definidas, quais sejam: de exclusão, de segregação institucional, de integração e de inclusão. Ressalte-se, *a priori*, que não se pode dizer que houve a total superação das fases anteriores ao paradigma inclusivo, uma vez que este ainda se encontra em constante evolução dentro na sociedade.

No contexto da fase de exclusão, “nenhuma atenção educacional foi promovida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas” (SASSAKI, 1997, p. 112).

Com o passar do tempo, surgiram instituições educacionais especializadas no atendimento às pessoas com deficiência. Nessa fase, de segregação institucional, há o fortalecimento do movimento da “educação especial”, “administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosas, com consentimento governamental mas sem nenhum outro tipo de envolvimento por parte do governo” (SASSAKI, 1997, p. 112).

De início, a educação especial assume as mais variadas nomenclaturas, porém em todas elas se identifica a adoção do modelo médico da deficiência, uma vez que os termos utilizados relacionam a deficiência a uma patologia que necessita de tratamento, inclusive em âmbito escolar:

[...] até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. (MAZZOTTA, 2005, p. 17)

De acordo com Mazzotta (2005) a educação especial se difundiu inicialmente na Europa, e posteriormente em países como os Estados Unidos, Canadá e Brasil. A primeira obra impressa sobre educação da pessoa com deficiência foi produzida na França em 1620, tendo como autoria *Jean-Paul Bonet* (MAZZOTTA, 2005). A França também foi cenário para o surgimento da primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos em 1770, em Paris, e para desenvolvimento do método dos sinais pelo abade *Charles M. Eppée*

(LARROYO, 1970, p. 557 apud MAZZOTTA, 2005). Em 1829, um jovem com deficiência visual chamado Louis Braille, criou o sistema de leitura e escrita Braile, que foi desenvolvido a partir de uma adaptação do código militar de comunicação noturna (MAZZOTTA, 2005).

Outrossim, no início do século XIX, obteve destaque a obra do médico *Jean Marc Itard* no atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 2005), a qual serviu de inspiração para a produção do filme francês de 1970 intitulado *L'enfant sauvage* (O Garoto Selvagem):

Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais, Itard trabalhou cinco anos com Vítor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: *De L'Éducation d'un Homme Sauvage*. (MAZZOTTA, 2005, p. 20).

Nas palavras de Mazzotta (2005), a educação especial se expandiu para os Estados Unidos, onde surgiu a *American School*, de West Hartford, Connecticut (1817), considerada a primeira escola pública do país para pessoas com deficiência auditiva. Também surgiram nos Estados Unidos as primeiras escolas para pessoas com deficiência visual como a *New England Asylum for the Blind*, em Massachussetts (1829), o *New York Institute for the Education of the Blind* (1832) e a *Ohio School for the Blind* (1837), esta última considerada a primeira integralmente subsidiada pelo Estado (MAZZOTA, 2005). “Também no ano de 1848, em Massachussetts, foi criado o primeiro internato público para deficientes mentais [...]” (MAZZOTTA, 2005, p. 23), e por volta de 1950 os pais de crianças com deficiência intelectual se organizaram na *National Association for Retarded Children* (NARC), a fim de integrá-las nas escolas públicas, o que inspirou a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil (MAZZOTTA, 2005).

No Brasil, a educação especial teve seu início já na época do Império quando em 12 de setembro de 1854 D. Pedro II editou o Decreto Imperial nº 1.428, fundando na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, que posteriormente passou a se chamar *Instituto Benjamin Constant* (MAZZOTTA, 2005). “Foi ainda D. Pedro II que, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*” (MAZZOTTA, 2005, p. 29). Mazzotta (2005, p. 31) registra o crescimento dessas instituições no Brasil:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Segundo Kassar e Rebelo (2011a, p. 2) “de modo geral, os espaços “especializados” eram preferencialmente separados e vistos como os mais adequados para o atendimento de pessoas consideradas “anormais” para os padrões vigentes”. Exemplificam as autoras mencionando o artigo 794 do Decreto nº 5.884/1933 que ao instituir o Código de Educação do Estado de São Paulo “evidencia a preferência pela criação de escolas especializadas em detrimento de classes especiais para os estudantes que necessitassem de educação especializada” (KASSAR; REBELO, 2011a, p. 2):

Art. 794. - Haverá os seguintes tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos;
- b) escolas para débeis mentais;
- c) escolas de segregação para doentes contagiosos;
- d) escolas anexas aos hospitais;
- e) colônias escolares;
- f) escolas para cegos;
- g) escolas para surdos-mudos;
- h) escolas ortofônicas;
- i) escolas de educação emendativa dos delinquentes.

§ Único - Enquanto não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas para a educação de débeis físicos ou mentais, correção de vícios de pronúncia e para doentes contagiosos, serão organizados, nos grupos escolares, classes para estes fins especiais. (SÃO PAULO, 1933)

Pode-se perceber que, nesse período, há um evidente avanço, pois a “sociedade começou a admitir que pessoas deficientes poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional” (SASSAKI, 1997, p. 112), no entanto, trata-se de uma sociedade que segrega, isto é, que separa o ensino educacional das pessoas com deficiência, isolando-as em espaços educacionais específicos, e eliminando a possibilidade de sua interação com a sociedade, o que dificulta o preparo desses indivíduos para a vida social, bem como para suprir as exigências do mercado de trabalho.

Afirma Mazzotta (2005) que no período de 1957 a 1993 se destacaram as iniciativas oficiais do governo federal através da criação de campanhas voltadas ao atendimento educacional especializado, como a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* pelo Decreto nº 42.728/57, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da*

visão, pelo Decreto n° 44.236/58 e a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* pelo Decreto n° 48.961/60.

Aos poucos, esse modelo de “especialização” fez com que surgissem também as chamadas classes especiais dentro das escolas comuns — fase de integração — cujo objetivo era integrar as pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Explica Kassar e Rebelo (2011a, p. 2):

Durante o século XX, a Educação Especial foi aos poucos se constituindo na Educação Brasileira, entre esses espaços (classes especiais e instituições especializadas) e sob essas duas formas administrativas (pública e privada) e embora haja registro de um considerável número de atendimentos especializados oferecidos pelas escolas públicas brasileiras por todo o país, principalmente após a década de 1970 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP em 1973, de modo geral estes ocorreram de forma desconectada da vida escolar como um todo, nas classes especiais, salas de apoio ou de recursos ou ainda em oficinas pedagógicas.

Explica Mantoan (2003) que no processo de integração, há uma seleção prévia dos alunos que estão aptos à inserção nas turmas de ensino regular, cabendo nesses casos “individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender” (MANTOAN, 2003, p. 15). E complementa: “em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p. 16). Corroborando esse entendimento, afirma Mittler (2003, p. 34) que na integração “o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos”.

Desse modo, “esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum” (BRASIL, 2001, p. 21). Nesse processo, os alunos que não conseguissem acompanhar o currículo escolar não obtinham a integração total, o que impedia que as crianças com deficiência alcançassem os níveis mais elevados de ensino, promovendo, na verdade, a exclusão no sistema educacional (BRASIL, 2001).

Com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n° 4.024/61, surge a determinação prevista em seu artigo 88 de que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961), redação esta que, ao invés de integrar, permite, na verdade, a manutenção de um regime segregacionista:

[...] pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2005, p. 68).

Da leitura literal do dispositivo, não se pode identificar o conceito de “sistema geral de educação” nem os parâmetros utilizados para enquadrar o aluno com deficiência nesse sistema, além de não existir previsão de ação governamental voltada a esse aspecto.

A Lei de Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus – LDB nº 5.692/71, também estabeleceu em seu artigo 9º a previsão legislativa de um tratamento especial às pessoas com deficiência:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Permite-se inferir, que o artigo 9º substitui a expressão “educação de excepcionais” da LDB nº 4.024/61 pela expressão “tratamento especial”, sem qualquer especificação acerca de sua natureza; e coloca o tratamento especial como única possibilidade para a escolarização das pessoas com deficiência, dispensando o tratamento regular como modelo de ensino-aprendizagem. A referida lei, por conseguinte, “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (BRASIL, 2008, p. 10).

A Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, no artigo 175, § 4º, definiu que a lei especial disporá sobre a educação de excepcionais (BRASIL, 1969) e em 1973 foi criado no Ministério da Educação e Cultura o *Centro Nacional de Educação Especial – CENESP*, por meio do Decreto nº 72.425/73, que foi transformado posteriormente na *Secretaria de Educação Especial – SESPE*, pelo Decreto nº 93.613/86, a qual foi extinta e cujas atribuições passaram a ser da *Secretaria Nacional de Educação Básica – SENE*B através do Departamento de Educação Supletiva e Especial – *DESE* (Decreto nº 99.678/1990) (MAZZOTA, 2005). Em 1992, a Lei nº 8.490/92 reestruturou a Administração Pública “e na nova estrutura reapareceu a *Secretaria de Educação Especial – SEESP*, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto” (MAZZOTA, 2005, p. 61).

Nesse contexto, as políticas governamentais ora apontadas “revelam uma tendência de configuração da educação especial no campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não

pedagógico ou mais especificamente escolar” (MAZZOTTA, 2005, p. 74), de modo que “através dos instrumentos legais não ficam respondidas, implícita ou explicitamente, perguntas centrais e fundamentais, tais como: O que é educação especial? A quem ela se destina?” (MAZZOTTA, 2005, p. 74). Portanto, no Brasil houve o fortalecimento da adoção do modelo médico no atendimento educacional da pessoa com deficiência, seja em instituições especializadas, seja em instituições regulares que dispõem de classes especiais:

Esses espaços públicos (principalmente as classes especiais direcionadas ao atendimento de alunos considerados deficientes mentais) sofreram críticas severas a partir de fins dos anos de 1970 (SCHNEIDER, 1977; PASCHOALICK, 1981; PATTO, 1990; BUENO, 1991; FERREIRA, 1993; entre outros), quando foi identificado, dentre outros problemas, que: 1. Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis; 2. Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população; 3. O “especial” do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas. 4. Muitas vezes, as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares. 5. Havia um distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico. (KASSAR; REBELO, 2011a, p. 3)

Da década de 80 em diante, com os avanços nas áreas da Medicina e da Educação, começou, então, a ser ventilada a necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, capazes de atender ao conjunto de características e necessidades de todos os indivíduos, inclusive em âmbito escolar (BRASIL, 2004a).

O ano de 1981 foi proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujo lema “Participação Plena e Igualdade” serviu de inspiração para o surgimento do conceito de inclusão (SASSAKI, 1997). Assim, o paradigma da integração começa a ser questionado, uma vez que o objetivo não é mais centrado em adaptar as pessoas com deficiência à sociedade, mas sim o contrário, em adaptar a sociedade às pessoas com deficiência.

O início do movimento em prol da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais que discutiram a questão escolar em âmbito internacional. O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado pela UNESCO, ocorreu em Jomtien na Tailândia em 1990 e resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este documento preconizava a universalização do acesso à educação e a adoção de medidas que garantam esse acesso às pessoas com deficiência (UNESCO, 1990).

O segundo evento, a Conferência de Salamanca, ocorreu na Espanha no ano de 1994. Foi durante a conferência que o conceito de educação inclusiva passou a ser discutido de forma categórica. Afirma a Declaração de Salamanca que as escolas do sistema regular de ensino devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições. Segundo a Declaração (UNESCO, 1994), “as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”.

Sendo assim, pode-se entender que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 9).

No Brasil, desde a década de 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, já se buscava dar uma atenção maior às questões relacionadas à pessoa com deficiência. Reconhecida como uma constituição principiológica, onde consagra-se um rol extenso de direitos e garantias fundamentais do indivíduo, em seu artigo 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988) e no artigo 5º, caput, prevê o princípio da igualdade ao estabelecer que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

A referida Carta Magna define, no artigo 203, inciso IV, que um dos objetivos da Assistência Social é “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” e garante “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” (BRASIL, 1988).

Ademais, foram previstas diversas garantias como proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão no trabalho (art. 7º, XXXI), previsão de reserva de vagas no serviço público (art. 37, VIII) e a permissão de adoção de requisitos e critérios diferenciados para concessão de aposentadoria no âmbito da previdência especial (art. 40, § 4º, I) e geral (art. 201, § 1º) (BRASIL, 1988).

No que tange à educação, no artigo 205 consagra a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como um dos

princípios para o ensino e determina no artigo 208, inciso III, o dever do Estado de garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), bem como no inciso V, do mesmo artigo, o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Nessa linha, o artigo 227, da Constituição Federal de 1988, preconiza:

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. (BRASIL, 1988)

No mesmo artigo 227, § 2º, dispõe: “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” (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, assegura, no artigo 11, § 1º, que “a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 1990) e no § 2º impõe ao Poder Público o dever de fornecimento gratuito de “medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes” (BRASIL, 1990). No artigo 55, reforça os dispositivos legais já mencionados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Ainda com relação à legislação, registre-se a Lei nº 7.853/89 que estabelece no artigo 2º a obrigação do Poder Público e de seus órgãos de assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive o direito à educação (BRASIL, 1989). No inciso I desse mesmo artigo, prevê, ainda, as medidas a serem adotadas pela Administração Pública Direta e Indireta no âmbito da educação:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)

A Lei nº 7.853/89 também define como crime “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” (BRASIL, 1989).

Com a edição da Política Nacional de Educação Especial de 1994 a educação especial foi redefinida como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p. 17 apud KASSAR; REBELO, 2011a, p. 8).

Nesse conceito, a Política prescreve que a prática pedagógica deve ser compatível com as necessidades específicas dos alunos e coloca a educação especial como parte integrante do sistema geral de educação. No entanto, esse mesmo instrumento demarca o retrocesso em políticas públicas inclusivas ao orientar o processo de “integração instrucional”:

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que **condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”** (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 10 – grifos nossos)

A partir do advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, instituiu-se o dever do Estado em assegurar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 4º, III) e a educação especial passou a ser vista como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58).

É possível desprender que a citada Lei rompe com o paradigma estabelecido nas LDB nº 4.024/61 e LDB nº 5.692/71, que colocavam a educação especial à margem do Sistema Geral de Educação, como se as ações envolvendo alunos com necessidades específicas de aprendizagem tivessem que ser separadas do ensino regular e que tais alunos deveriam frequentar classes e escolas especiais.

Buscando seguir a mesma linha de entendimento da LDBEN nº 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, preveem que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Embora determine a Resolução que as escolas devem se adaptar aos educandos com deficiência e não o contrário, a previsão contida no art. 3º desconstrói essa determinação:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure 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, 2001 – grifos nossos)

Assim, ao mesmo tempo em que as Diretrizes entendem a educação especial como modalidade que possui caráter complementar ou suplementar à escolarização, admite a possibilidade de a mesma substituir o ensino regular, o que vai de encontro à adoção de uma política de educação inclusiva, conforme previsão no artigo 2º.

A Convenção de Guatemala (1999), também conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001, foi um documento significativo no avanço da inclusão, uma vez que estipulou a obrigação dos Estados Partes de

promoverem “medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001). “Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.” (BRASIL, 2008, p. 11)

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, responsável por estabelecer uma série de objetivos e metas a fim de reestruturar o atendimento educacional especializado, destacou que o “grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). O PNE apresentou, ainda, um diagnóstico da realidade da educação especial brasileira até 1998:

[...] Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento"(Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

Segundo dados de 1998, apenas 14% desses estabelecimentos possuíam instalação sanitária para alunos com necessidades especiais, que atendiam a 31% das matrículas. A região Norte é a menos servida nesse particular, pois o percentual dos estabelecimentos com aquele requisito baixa para 6%. Os dados não informam sobre outras facilidades como rampas e corrimãos... A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos. Inexistência, insuficiência, inadequação e

precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela.

Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico. Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental. (BRASIL, 2001)

No ano de 2003, o Ministério da Educação lança o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, tendo “por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias - no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004a). Entre os documentos elaborados pelo Governo Federal, destaca-se o denominado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, publicado em 2006 (KASSAR; REBELO, 2011a, p. 11), o qual define o atendimento educacional especializado da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos,

favorecendo seu acesso ao conhecimento. **O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.** Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. (BRASIL, 2006, p. 15 – grifos nossos)

De acordo com a definição apresentada, compreende-se que o atendimento educacional especializado deve ser visto como apoio, complementação e suplementação, e não como substitutivo da educação comum. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, reforçam esse entendimento ao estabelecer, no artigo 8º, inciso V, que o atendimento educacional especializado em salas de recursos consiste em serviços de apoio pedagógico especializado, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001). Dessa maneira, a sala de recursos multifuncionais é um espaço físico localizado na escola onde se realiza o atendimento educacional especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), representa outro documento divulgado em 2008 pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, devendo a educação especial ser desenvolvida de maneira transversal ao ensino comum, definindo-a como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 15).

Nota-se que a supradita Política classifica a educação especial como modalidade de ensino, enquanto que o atendimento educacional especializado é tido como um instrumento da educação especial, tendo natureza de um recurso ou serviço para identificar e eliminar as barreiras que o aluno enfrenta no contexto educacional comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza o caráter complementar e/ou suplementar do atendimento educacional especializado:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 15)

Pode-se dizer que a formalização dessa Política representou uma crescente mudança no panorama educacional brasileiro, tendo em vista que “as matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares cresceu de 23%, em 2003, para 81%, em 2015 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014)” (ABT Associates, 2016, p. 5).

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto 6.949/2009, documento internacional este que impulsionou o paradigma inclusivo no Brasil, estabelece no artigo 24 que os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, adotando medidas para garantir que:

- a) 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 de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- 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. (BRASIL, 2009)

Em 2011, o Decreto nº 7.611/2011 prevê como diretrizes estatais a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, art. 1º, I), a “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011, art. 1º, III) e a “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011, art. 1º, VII). Ademais, dispõe que um dos objetivos do atendimento educacional especializado “é prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011,

art. 3º, I), bem como “garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular” (BRASIL, 2011, art. 3º, II).

Na mesma esteira, o Decreto nº 7.612/2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, estabelecendo como uma de suas diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011, art. 3º, I). O respectivo Plano possui quatro eixos de atuação, quais sejam: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011, art. 4º).

Em 2014, é lançado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, que define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4 do PNE estipula a intenção de universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados. Ademais, possui como estratégia “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014).

Representando um grande marco legislativo na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, passou a vigorar no país em 02 de janeiro de 2016, após 15 anos de tramitação no Congresso Nacional (BRASIL, 2016). Inspirada na Convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, a citada Lei respalda os direitos desses indivíduos nas diversas esferas sociais, fortalecendo o paradigma da inclusão, e combatendo a discriminação. No âmbito da educação, a Lei assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, tendo como principal inovação a estipulação de obrigações não só para o Poder Público, mas também para as instituições de natureza privada, tendo estas que se adaptem para recebimento de alunos com deficiência, todavia estando proibidas de efetuar cobranças mais onerosas em relação a esses alunos (BRASIL, 2015a).

No ano de 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Com o advento da Lei, as pessoas com deficiência passarão a ser incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, assim como os estudantes egressos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

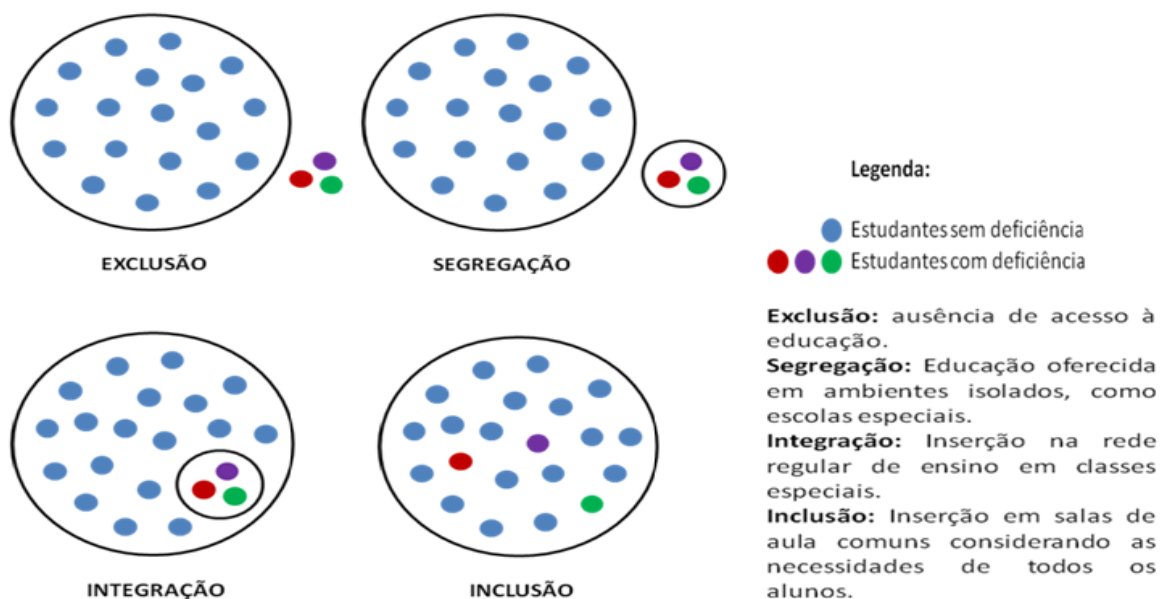
Com base nas considerações feitas, é possível inferir que a partir da década de 90, as ações governamentais no Brasil caminham para a desconsideração do oferecimento da educação especial fora do sistema regular de ensino, admitindo a realização desta somente em caráter complementar e/ou suplementar. Desse modo, “para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade” (KASSAR; REBELO, 2011b, p. 76).

Dessa forma, a educação especial tradicionalmente conhecida no Brasil, que permitiu a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, passa a ter que se reestruturar visando a atender essa nova perspectiva, abandonando o antigo conceito de normalidade/anormalidade, apoiado no modelo clínico da deficiência.

Assim, no paradigma da segregação, alegava-se a incapacidade dos alunos com deficiência para estar inseridos dentro da escola comum. No paradigma da integração, cogitou-se a possibilidade de inserir esses alunos na escola comum desde que estes conseguissem se adequar às suas diretrizes. Por sua vez, no paradigma da inclusão, a educação especial já não pode ser mais considerada o modelo educacional padrão, substitutiva ao ensino comum. Ela é, na verdade, uma modalidade de ensino, não um sistema substitutivo de ensino.

Em suma, pode-se elucidar o estudo acerca dos diferentes paradigmas educacionais por meio do diagrama abaixo:

Figura 1 – Paradigmas Educacionais



Fonte: Elaborada pela autora

Portanto, as práticas escolares tradicionalmente utilizadas e que marcaram a organização da educação no país, legitimando a discriminação das pessoas com deficiência, vem se modificando para assumir o caráter inclusivo. É perceptível um crescimento do movimento da inclusão, obrigando as escolas a reformularem seus conceitos e se adequarem a esse novo paradigma.

Infelizmente, não se pode afirmar que os problemas históricos quanto à garantia da educação aos estudantes com deficiência foram resolvidos. Muitos estudantes com deficiência ainda encontram diversas barreiras para se matricular na rede regular de ensino. A presença de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns expõe alguns problemas, como a precariedade do ensino das escolas brasileiras, em especial na rede pública de ensino, a insuficiência na formação de professores aptos a lidar com essa nova realidade, o baixo investimento e/ou a ausência de recursos na eliminação das barreiras e promoção da acessibilidade, entre outros desafios que merecem ser enfrentados a fim de garantir uma efetiva educação inclusiva.

2.2 Mas afinal, o que é educação inclusiva?

A escola é o principal espaço de disseminação do conhecimento e de formação do indivíduo como ser social, de forma que os estudantes que a frequentam, possam desenvolver suas potencialidades independentemente de possuírem ou não uma necessidade específica na aprendizagem. Sendo assim, o currículo de ensino bem como o método pedagógico devem ser construídos e aplicados levando-se em conta a diversidade do alunado, caso contrário, podem tornar-se um mecanismo de exclusão e acentuar o estigma da pessoa com deficiência.

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994 por intermédio da Declaração de Salamanca, que o adotou como um princípio, determinando aos Estados signatários a matrícula de todas as crianças em escolas regulares (UNESCO, 1994). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma ser um princípio fundamental da escola inclusiva o de que todas as crianças devem aprender juntas, não importando as diferenças, e considera como escola inclusiva aquela capaz de:

[...] 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.

A Declaração de Salamanca (1994) conceitua a educação inclusiva como “o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (UNESCO, 1994) e defende a excepcionalidade da colocação de crianças com necessidades especiais em ambientes isolados e/ou separados:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994)

Para Mantoan (2003, p. 16) a inclusão escolar “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Nesse sentido, a Declaração de Sapporo (2002) estabelece a importância de construir um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos convivam com as diferenças:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. **Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças.** Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva. (Grifos nossos)

Portanto, a convivência escolar entre as crianças com e sem deficiência é benéfica para ambas, uma vez que a inclusão permite a todos os alunos aprender a conviver com a diversidade humana, bem como a adquirir valores como o respeito à diferença, a empatia, a cooperação e a solidariedade. Além disso, esse convívio oferece aos estudantes com deficiência maior oportunidade de desenvolvimento tendo em vista o estímulo oferecido através dessa interação.

Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 14, tradução nossa) afirma que se por um lado a deficiência representa uma limitação, precisamente por criar dificuldades, por outro ela estimula um avanço elevado e intenso da criança, como forma de compensação. Sendo assim, Vygotsky rechaça o argumento de que a deficiência impede a inserção da criança em uma sala de aula comum, pois não se deve levar em conta apenas a limitação em si, mas o quanto ela pode se autocompensar e ampliar o desenvolvimento da criança:

Portanto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode ser limitado à determinação do nível e severidade da insuficiência, mas também inclui a consideração de processos compensatórios, isto é, substitutivos, sobreestruturados e nivelados, no desenvolvimento e comportamento da criança. (VYGOTSKY, 1997, p. 14, tradução nossa)¹

Em vista disso, a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16). Por ensino regular, se entende aquele empregado por instituições que tradicionalmente acolhe alunos que não apresentam algum tipo de deficiência ou outra necessidade especial, sendo a prática baseada no processo de seriação, subdividido em educação infantil, ensino fundamental e médio.

Mantoan (2003, p. 16) esclarece que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Dessa forma, é possível democratizar a educação, promovendo a igualdade de oportunidades e o exercício pleno da cidadania.

Em outras palavras, “a escola é que precisa se adaptar para atender aos alunos e não esses que têm que se adaptar à escola” (GLAT, 2011, p. 8). Portanto, uma escola inclusiva deve satisfazer as necessidades educacionais de todos os estudantes dentro do processo de ensino. Ressalta Glat (2011, p. 5) que necessidade educacional especial não é sinônimo de deficiência:

O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com a qual ele se depara.

Assim, “o conceito de necessidade educacional especial engloba tanto, as características individuais do aluno, como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui” (GLAT, 2011, p. 5), ou seja, a necessidade educacional especial pode se manifestar através de alunos com “deficiências físicas, motoras, sensoriais e cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento, transtornos globais do desenvolvimento e também aqueles com altas habilidades/superdotação” (GLAT, 2011, p. 5), alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes, alunos vindos de áreas rurais, alunos

¹ Tradução livre do original: “Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño” (VYGOTSKY, 1997, p. 14).

que tenham grande defasagem na escolarização e alunos provenientes de escolas com currículos muitos fechados e inflexíveis (GLAT, 2011).

De acordo com Mittler (2003, p. 35) “a educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou outro professor na sala de aula”, ou seja, o atendimento educacional especializado, caracterizado como ferramenta que auxilia, complementa e suplementa o aprendizado na sala de aula comum, deve ser utilizado caso seja indispensável para o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas.

Afirma Glat (2011) que mesmo com uma reorganização metodológica e didática na escola no intuito de desenvolver uma educação inclusiva, alguns alunos necessitarão de um suporte que só a educação especial pode oferecer. Assim, explica a autora:

Por isso que a Educação Inclusiva não significa a descontinuidade da Educação Especial, muito pelo contrário. Seu campo de atuação só se amplia, pois a Educação Especial, não é mais concebida apenas como atendimento direto ao aluno com deficiência em espaços diferenciados. A Educação Especial passa a ter como uma de suas principais atribuições viabilizar o processo de inclusão de alunos com determinados tipos de necessidades especiais no ensino comum, através do suporte e articulação com os professores da escola regular. (GLAT, 2011, p. 9)

Isto posto, pode-se afirmar que a educação inclusiva é um sistema mais amplo do que a educação tradicional, uma vez que a escola se amolda às características de cada aluno, dentro de um mesmo espaço escolar, qual seja, a classe comum, mas sem menosprezar os instrumentos que a educação especial coloca à sua disposição.

Na prática inclusiva, os alunos com deficiência são alocados em turmas comuns, onde recebem o ensino ministrado de forma generalizada, mas são acompanhados por profissionais habilitados para suprir as necessidades especiais de modo individualizado e recebem paralelamente atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais no contra turno escolar.

Glat informa que “além do direito de ingresso e permanência de todos os alunos na escola, a proposta de Educação Inclusiva é pautada em dois conceitos chave: “educação para a diversidade” e atenção às necessidades educacionais especiais de cada aluno” (GLAT, 2011, p. 4).

Sendo assim, não é apenas através da universalização do ensino que se desenvolve a educação inclusiva, ou seja, a política de inclusão não se satisfaz com a mera permanência física do aluno com deficiência na sala de aula comum, mas “representa a ousadia de rever

concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 28).

Em síntese, a educação inclusiva é um novo paradigma educacional que supera a concepção de integração escolar, reformulando o conceito de educação ao determinar o acesso de todas as crianças à rede regular de ensino, em uma sala de aula comum, onde a escola deve propiciar condições para que todos os alunos possam desenvolver suas habilidades, sem, todavia, ignorar as necessidades de cada aluno.

Assim, para garantir o acesso à educação inclusiva, mormente em relação ao aluno com deficiência, a escola necessita de um espaço físico apropriado em que ele possa permanecer e se locomover, podendo transitar entre os vários recintos, bem como ter à sua disposição os equipamentos e materiais indispensáveis às suas necessidades específicas. Também deve ser assegurada acessibilidade ao conteúdo curricular, adequação do método pedagógico e das normas escolares a essas necessidades, capacitação de professores, promoção de atividades de conscientização visando eliminar comportamentos discriminatórios, dentre outras medidas amparadas no conceito de desenho universal.

Ante o exposto e tendo em vista que as crianças de hoje representam a geração de adultos de amanhã, é por intermédio da escola — lócus fundamental na formação do ser humano — que emerge o diálogo responsável por introduzir na sociedade a compreensão de que a deficiência não deve ser encarada como algo incapacitante, anormal e inferior, mas sim como algo natural, a fim de eliminar preconceitos e rótulos estigmatizantes.

2.3 O acesso à rede regular de ensino: direito fundamental da pessoa com deficiência

A Constituição Brasileira de 1988, sob influência das concepções neoconstitucionais, elevou a dignidade da pessoa humana à condição de valor supremo de todo o ordenamento jurídico. Como legítimo Estado Democrático de Direito, a Carta Maior instituiu esse princípio como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, art. 1º). Na mesma esteira, estabeleceu um extenso rol de direitos e garantias fundamentais, dentre eles o direito social à educação, previsto no art. 6º, da Constituição (BRASIL, 1988), o qual está intrinsecamente ligado à dignidade da pessoa humana, por fazer parte do processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento do indivíduo como ser social.

Dessa forma, o direito à educação, como manifestação dos direitos básicos inerentes à garantia da dignidade da pessoa humana, impõe ao Poder Público a implementação de prestações positivas no sentido de materializar a vontade do legislador constituinte, e, ao

mesmo tempo, revestir de eficácia plena a norma programática que está contida no artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece que o direito à educação é direito de todos e dever do Estado e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Do mesmo modo, e com idêntica previsão no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 591/92, reconhece em seu artigo 13 o direito de toda pessoa à educação, que “deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 1992).

A fim de atingir esses objetivos, as políticas públicas de inclusão social são essenciais, principalmente em se tratando das pessoas com deficiência que historicamente têm sido excluídas de diversos âmbitos da sociedade. Devido a isso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 23, inciso II, (BRASIL, 1988) estabelece que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência, bem como em seu artigo 24, inciso XIV, fixa a competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988).

Como forma de assegurar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o texto da Carta Maior prevê no artigo 208, incisos III e V, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Na mesma toada, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, no artigo 4º, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Em seguida, no artigo 58, conceitua educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). E no § 1º do art. 58 da LDBEN dispõe que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996), bem como no § 2º que “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” (BRASIL, 1996). Por sua vez, o artigo 60, § único, da Lei, estipula que o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, na própria rede pública regular de ensino (BRASIL, 1996).

Diante desse contexto, indaga-se: o que quis dizer o legislador constituinte com a regra estampada no art. 208, III, da Constituição Federal, ao utilizar o termo “preferencialmente”, o qual foi expressamente reproduzido pelo legislador infraconstitucional na LDBEN nº 9.394/96? Quis o legislador constituinte atribuir às pessoas com deficiência tratamento diferenciado quanto ao direito à educação, colocando-as, preferencialmente na rede regular de ensino, quando possível, e caso não o seja, considera a permanência delas em escolas e classes especiais? Nesse caso, a quem caberia essa escolha?

As dificuldades geradas pela incongruência dos textos normativos referidos estimulam especulações acerca do real significado do termo “preferencialmente”, bem como do sentido atribuído a “atendimento educacional especializado” pela Constituição Federal de 1988.

O termo “preferencialmente” contido nos incisos III do art. 208, da CRFB/88 e do art. 4º, da LDBEN nº 9.394/96, durante muito tempo tem sido equivocadamente interpretado como uma opção ou alternativa atribuída ao Poder Público e à iniciativa privada de fornecer o atendimento educacional na rede regular de ensino, e não como uma prerrogativa, legítimo direito público subjetivo, da pessoa com deficiência que desejar ter acesso ao ambiente escolar comum.

Fortalecendo esse entendimento equivocado a expressão “não for possível” contida no § 2º do art. 58, da LDBEN, “tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial” (BRASIL, 2004b, p. 9). Aliado a isso, o fato de a LDBEN no capítulo V, não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a atendimento educacional especializado, mas à Educação Especial (BRASIL, 2004b), o que aparentemente leva a crer que a Constituição Federal concede a ambas denominações idêntico significado:

Esses termos, atendimento educacional especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos. Se nosso legislador constituinte quisesse referir-se à Educação Especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo Do Direito à Ordem Econômica e Social. (BRASIL, 2004b, p. 10)

Nesse sentido, sob a égide da Constituição anterior, a educação especial era tida como uma modalidade de ensino substitutiva da educação comum. O legislador constituinte de 1988 inovou ao retirar essa expressão do texto constitucional, utilizando o termo “atendimento educacional especializado”, que, como já explanado, não é uma modalidade de ensino, mas indica um serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte/apoio necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2006), com vistas a complementar e/ou suplementar o ensino comum. Sendo assim:

[..] Para não se inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseados no que a Constituição inovou, ao prever o atendimento educacional especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação. (BRASIL, 2004b, p. 10).

Fica evidente, então, que a Constituição Federal não instituiu a educação especial como modalidade obrigatória para o educando com deficiência, ela somente conferiu o atendimento educacional especializado, isto é, a garantia de ter, em todos os níveis de ensino, e dentro da classe comum, os recursos educativos necessários ao seu aprendizado e desenvolvimento como pessoa humana. Além disso, o § 1º do art. 58, da LDB (BRASIL, 1996), prevê a utilização dos “serviços de apoio especializado” “quando necessário” na escola regular, ou seja, quando indispensáveis às necessidades específicas do aluno, o que evidencia mais ainda a sua natureza subsidiária.

Assim, sustenta-se que o atendimento educacional especializado em nada diz respeito à educação especial, é apenas um instrumento à disposição da educação comum. Logo, a Constituição Federal de 1988 não previu educação especial para as pessoas com deficiência, mas educação para todos com atendimento educacional especializado caso necessário.

Corroboram esse entendimento, o artigo 208, inciso V, da CRFB, que determina que o acesso ao ensino, deve observar a capacidade de cada um (BRASIL, 1988), o que confirma que a educação deve se pautar por uma ótica inclusiva. Outrossim, o artigo 203, inciso IV, que coloca a integração da pessoa com deficiência na vida comunitária como preceito constitucional, o artigo 206, incisos I e III, da CRFB/88 que estabelece como princípios da educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, e por fim, o artigo 214, inciso II, que institui como objetivo presente no Plano Nacional de Educação a universalização do atendimento escolar. Desta feita, e por intermédio da interpretação sistêmica, permite-se coligir que o Poder Público tem o dever de incluir a

pessoa com deficiência na rede regular de ensino, e ao mesmo tempo, oferecer atendimento educacional especializado, conforme as necessidades específicas de cada um.

O texto da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) incorpora o paradigma da inclusão e inova ao utilizar a expressão sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2015a):

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Grifos nossos)

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece que tanto o Poder Público como as instituições privadas devem adotar um sistema educacional inclusivo, por meio 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” (BRASIL, 2015a, art. 28, V).

Acerca da importância da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 na interpretação correta do texto constitucional aduz Flávia Danielle Santiago Lima (2016, p. 69):

Resolveu-se, deste modo, querela interpretativa ocasionada pelo emprego da expressão “preferencialmente” - aliada ao termo — “atendimento educacional especializado” que teriam conduzido ao entendimento de que os alunos com deficiência teriam direito ao ensino regular como uma “opção”. Seria a compreensão de que todas essas crianças necessitassem “de **atendimento educacional especializado** e tão somente desse tipo de atendimento, como se também não fosse uma criança como as demais, com direito a convivência, aprendizado e crescimento com sua geração” (GONZAGA, 2015, p. 115). Foi para superar este tipo de interpretação enviesada que a legislação em tela guarda sua relevância.² (Grifos nossos)

Pode-se inferir, portanto, que o texto constitucional não admite o ensino de forma segregada. Em que pese a importância das instituições especializadas, “o atendimento especializado serve de apoio e subsídio para o ensino regular, mas não o substitui. E a criança tem direito aos dois” (PERRI, 2006 apud SEGALLA, 2012, p. 136).

Nesse sentido, a disponibilização do ensino regular às pessoas com deficiência não pode ser considerada uma alternativa ao Poder Público, mas sim um dever. É direito

² Leia-se o termo “atendimento educacional especializado” em negrito no sentido de “educação especial”, realizada em escolas e classes especiais.

fundamental garantido constitucionalmente o acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino se ela assim o requerer, seja na esfera pública ou na esfera privada, não estando este direito condicionado à discricionariedade pública ou à escolha da instituição.

Partindo da premissa que o atendimento educacional especializado não é sinônimo de educação especial conforme mencionado, não há dúvidas de que a Constituição Federal de 1988 coloca duas situações em evidência: o atendimento educacional especializado pode ser prestado de forma segregada em escolas e classes especiais ou de forma inclusiva em classes comuns do ensino regular, dando-se a esta última hipótese primazia. No entanto, a escolha entre o atendimento educacional especializado de forma segregada ou unificada não deve ser feita pelas próprias instituições de ensino. Convergir para que essa escolha fique ao arbítrio do Estado ou da iniciativa privada é impedir a existência de uma escola para todos, sem discriminações.

Mazzotta (2005) afirma que pode existir uma visão dinâmica ou não linear da relação entre a pessoa com deficiência e a educação escolar comum ou especial; ou, ainda, uma visão estática, com a perseverança do legislador em estabelecer a relação direta entre atendimento educacional especializado e a pessoa com deficiência. O autor esclarece:

Na medida em que se entender que as várias alternativas são extensivas ao atendimento educacional dos portadores de deficiência, estará sendo aplicado o primeiro tipo de visão (figura 3.1), que denomino *visão por unidade* (do educando e/ou do atendimento educacional) ou *dinâmica*, por conter as noções de tempo, mudança e flutuação. No caso da vinculação do portador de deficiência à educação especializada, terá prevalecido o segundo tipo de visão (figura 3.2), isto é, *por dicotomia* (do educando e/ou da educação) ou estática. Nesta última circunstância, a relação definida será: *educando portador de deficiência necessariamente educação especial e educando normal necessariamente educação comum ou regular*. (MAZZOTA, 2005, p. 78).

A legislação brasileira não pode mais se coadunar com a visão estática do atendimento educacional da pessoa com deficiência, por isso se faz imperiosa a aplicação do direito à educação com base em uma interpretação que privilegie o paradigma inclusivo. A concretização desse direito não pode ficar a critério da conveniência do Poder Público ou da iniciativa privada, a escolha por exercê-lo cabe única e exclusivamente ao educando com deficiência, pois o direito subjetivo é dele e não do Estado, cabendo a este e a sociedade propiciar meios para que esse direito seja usufruído por esses indivíduos de forma plena.

Nesse diapasão, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, estabelece uma série de medidas a serem implementadas pelas instituições de ensino regular:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em 3 tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001)

No entanto, apesar de todo o aparato legal, o direito fundamental à educação inclusiva ainda carece de efetivação, acarretando por consequência, a judicialização desse direito, sendo necessária a intervenção do Poder Judiciário, para “obrigar o Estado e os particulares a cumprirem estas determinações, como autênticos direitos subjetivos públicos” (LIMA, 2016, p. 64).

Sendo assim, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, no afã de promover os direitos e garantias da pessoa com deficiência, representou um grande marco na luta pelos direitos dessa minoria, todavia, teve sua constitucionalidade questionada. Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal – STF, em sessão plenária no dia 09 de junho de 2016, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), declarou constitucionais as normas do art. 28, parágrafo 1º, e art. 30, caput, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) que determinam a obrigatoriedade de instituições escolares da rede privada promoverem a inserção de pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular e proverem as medidas de adaptação necessárias sem que o ônus financeiro seja repassado às matrículas ou mensalidades desses alunos (BRASIL, 2015b). Os argumentos invocados na exordial pela CONFENEN objetivaram afastar a responsabilidade da iniciativa privada em oferecer o ensino educacional inclusivo:

De acordo com a petição inicial, os citados artigos, por estabelecerem deveres aos estabelecimentos privados de ensino para integração destas pessoas, com vedação da “cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” feririam dispositivos constitucionais referentes ao direito de propriedade e sua função social (art. 5º, caput e incisos XXII e XXIII; art. 170, incisos II e III), à educação como dever do Estado e da família (art. 205); à liberdade de aprender e de ensinar; ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas (art. 206, caput e incisos II e III), ao dever do Estado quanto ao atendimento a “portador de necessidade especial” (sic) (art. 208, caput e inciso III), à liberdade de ensino à livre iniciativa (art. 209), à educação como dever do Estado e da família (art. 227, § 1º, inciso II) (BRASIL, 1988). (LIMA, 2016, p. 70)

Observa Lima (2016, p. 70) que “em momento algum são cogitados os condicionantes ao exercício da liberdade à iniciativa privada: cumprimento das normas gerais da educação nacional e “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (art. 209, CF-88)” na ADI nº 5357. Portanto, embora o art. 205, da Constituição Federal preveja a educação como dever do Estado, esse serviço público não é exclusivo deste, podendo a iniciativa privada

prestá-lo, desde que cumpra as normas gerais presentes na legislação infraconstitucional, a saber: a LDBEN e a Lei Brasileira de Inclusão.

Nesse entendimento, o STF, após indeferir medida cautelar na ADI 5357³, converteu o julgamento do referendo da cautelar em julgamento de mérito, julgando, por maioria e nos termos do voto do Ministro Relator Edson Fachin, improcedente a ADI 5357, vencido o Ministro Marco Aurélio, que a julgava parcialmente procedente (BRASIL, 2015b). Exarou-se acórdão evidenciando que o direito social à educação deve ser assegurado de forma ampla:

Nos termos do voto do Min. Relator Edson Fachin, assentou-se que a Lei 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). (BRASIL, 2015b)

Pode-se depreender, portanto, que o entendimento da Corte Suprema se coaduna com os anseios de uma sociedade pautada na educação inclusiva, pois conferiu eficácia à norma insculpida no Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual possui como inspiração a própria Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no ordenamento jurídico pátrio com status de emenda constitucional.

Cabe às escolas da rede pública e da rede privada, assim, providenciar todas as medidas que se fizerem necessárias ao acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino, dentro das classes comuns, por tratar-se de direito fundamental da pessoa com deficiência (art. 6º, CRFB), essencial à dignidade da pessoa humana (art. 1º, CRFB), a quem também foi dado o direito ao acesso e permanência na escola (art. 206, I, CRFB), configurando crime previsto no artigo 8º, inciso I, da Lei n.º 7.853/89 qualquer atitude cujo objetivo seja “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” (BRASIL, 1989).

Sendo assim, os direitos das pessoas com deficiência não podem ser uma mera carta de intenções. As medidas devem sair do “papel” e se transmutar na aplicação efetiva desses

³ A CONFENEN requereu, cautelarmente, a suspensão da eficácia do parágrafo 1º do art. 28, e caput do art. 30 da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b).

direitos. De certo, há indícios veementes de um olhar atencioso a essas pessoas em termos de arcabouço legal, mas ainda é preciso tornar o discurso legal uma prática.

O que se tem verificado é que em razão das dificuldades que as escolas regulares enfrentam, devido ao desafio da inclusão, os pais ou mesmo os diretores das escolas, terminam por defender a ideia de que o melhor para o aluno com deficiência é estudar nas escolas especiais, visto que elas estão mais bem equipadas em recursos materiais e humanos para acolhê-lo. No entanto, em que pese a importância dessas escolas, dificilmente os educandos adquirem qualificação para a vida em comunidade e para o trabalho.

Sendo a busca por uma sociedade justa e igualitária um desejo comum a todos, torna-se indispensável reavaliar o sistema de ensino das escolas brasileiras, com vistas a proporcionar aos alunos com deficiência igualdade de oportunidades no processo de ensino e aprendizagem. A escola muito mais que um espaço de apreensão do conhecimento, é também um espaço de convivência social na diversidade.

3 A PERSPECTIVA DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

3.1 Colonialidade e descolonialidade em direitos humanos

A teoria dos Direitos Humanos preconcebida e amplamente difundida está apoiada em um discurso universalizante decorrente de concepções eurocêntricas e que foi responsável por “implantar uma cultura excessivamente anestesiada e circunscrita a uma única forma hegemônica de ser humano: a construída pelo Ocidente em sua trajetória e versão de modernidade liberal e burguesa” (RUBIO, 2014, p. 88).

Afirmam Carneiro Leão; Bragato e Teixeira (2014) que os Direitos Humanos selecionam os afortunados e definem a humanidade do sujeito. Exemplificam aduzindo que: “para tal discurso, uma mulher negra do “terceiro mundo” tem a Humanidade de um homem branco, heterossexual, proprietário e europeu” (CARNEIRO LEÃO; BRAGATO; TEIXEIRA, 2014, p. 7). Para Rubio (2014, p. 87) esses direitos “são como uma espécie de traje ou vestimenta” que todos devem usar, inclusive aqueles que não se encaixam no modelo.

Nesse sentido, observa Hunt (2009) que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preconizavam a igualdade de direitos de todos os seres humanos, tomados estes direitos como universais, sem, no entanto, incluírem nesse contexto as crianças, os insanos, os prisioneiros, os estrangeiros, os escravos, os negros livres, as minorias religiosas e as mulheres. Em que pese tais documentos representarem marcos importantes na luta por direitos e garantias mínimos de qualquer indivíduo, não se pode ocultar que seus fundamentos filosóficos e ideológicos são estritamente ocidentais.

Os Direitos Humanos, portanto, são um “projeto moral, jurídico e político criado na Modernidade Ocidental e que, depois de ter sido suficientemente desenvolvido e amadurecido, foi exportado ou transplantado para o resto do mundo” (BRAGATO, 2014, p. 205). Combinando concepções históricas e filosóficas próprias do ideário europeu (BRAGATO, 2014), os Direitos Humanos “constituem o centro dominante da ideologia hodierna em meio à formação da doxa” (CARNEIRO LEÃO; BRAGATO; TEIXEIRA, 2014, p. 5), sendo esta definida, segundo as palavras de Pierre Bourdieu (1996, p. 120), como “um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal; o ponto de vista daqueles que dominam dominando o Estado e que constituíram seu ponto de vista em ponto de vista universal ao criarem o Estado”.

Segundo Flores (2009, p. 28) “os direitos humanos são uma convenção cultural que utilizamos para introduzir uma tensão entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais que buscam tanto seu reconhecimento positivado como outra forma de reconhecimento”. Sendo assim, “nos direitos humanos dá-se uma confluência estreita entre elementos ideológicos (que se apresentam como “universais”) e premissas culturais (que têm a ver com os entornos de relações “particulares” em que as pessoas vivem)” (FLORES, 2009, p. 35). “Desse modo, um conceito que surgiu em um contexto particular (Ocidente) difundiu-se por todo o globo como se fosse o mínimo ético necessário para se lutar pela dignidade.” (FLORES, 2009, p. 37)

Portanto, a ideia de Direitos Humanos oficialmente aceita (RUBIO, 2014), conforme dispõe Quijano (1992, p. 20, tradução nossa), corresponde à pretensão de que a visão de mundo específica de um determinado grupo étnico — Europa Ocidental — seja imposta como racionalidade universal. Para Quijano (1992, p. 20, tradução nossa) trata-se, na verdade, de um provincianismo com o título de universalidade.⁴ Sobre essa visão de mundo européia, Lander (2005, p. 12) aponta as quatro dimensões sobre as quais a modernidade está apoiada:

Esta cosmovisão tem como eixo articulador central a idéia de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.

Lander (2005) afirma que os processos de separações ocorridos no Ocidente, diga-se, entre Deus, homem e natureza; entre corpo e mente; razão e mundo; entre população em geral e o mundo dos especialistas, serviram de fundamento para a conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu e os demais povos. Preceitua Lander (2005) que a conquista ibérica no continente americano é o momento inaugural da modernidade e da organização colonial do mundo, com “a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (Mignolo, 1995) e do imaginário (Quijano, 1992)” (LANDER, 2005, p. 9).

Conseqüentemente, na modernidade, a busca pela verdade pauta-se na “subordinação de toda possibilidade de conhecimento a uma configuração epistemológica totalitária e a uma

⁴ Tradução livre do original: “Pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa Occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad” (QUIJANO, 1992, p. 20).

expressão técnico-científica da racionalidade” (VILELA, 1998, p. 137 apud HENRIQUE, 2005, p. 60). Sobre o assunto aduz Henrique (2005, p. 60):

É certo que, atualmente, se busca uma forma mais aberta para compreender o real, no entanto, todo edifício do conhecimento está ancorado no paradigma da modernidade, cujo motor principal é a racionalização, que se construiu disjuntiva, redutora e monológica, que excluiu (e exclui) outras formas de pensar o real, que origina mitos como os da razão discursiva, da razão tecnológica, da razão matemática e que acentua a necessidade de quantificação.

Constrói-se, assim, a noção de universalidade a partir da experiência particular da história europeia (LANDER, 2005). Essa experiência impõe suas próprias formas de conhecimento, sendo estas consideradas as “únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento” (LANDER, 2005, p. 13). Isso implica que:

As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. (LANDER, 2005, p. 13)

Com isso, institui-se uma universalidade excludente, “na medida em que nega todo direito diferente do liberal, cuja sustentação está na propriedade privada individual” (CLAVERO, 1994; 1997 apud LANDER, 2005, p. 9), que ao lado da racionalidade técnico-científica, se tornam premissas matriciais fundamentais do discurso colonial de poder.

Afirma-se, ainda, que essa ótica colonial estabelece “uma ordem de direitos universais de todos os seres humanos como um passo para exatamente negar o direito à maioria deles” (LANDER, 2005, p. 10). Explica Quijano (1992, p. 12, tradução nossa) que a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais raciais, étnicas, antropológicas ou nacionais, como se fossem fenômenos naturais⁵. Pode-se dizer que foi estabelecida uma “rede de crenças sobre as quais as ações são tomadas e racionalizadas”⁶ (MIGNOLO, 2010, p. 12,

⁵ Tradução livre do original: “Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como “raciales”, étnicas, “antropológicas” o nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión “científica” y “objetiva”) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder” (QUIJANO, 1992, p. 12).

⁶ Tradução livre do original: “La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias” (MIGNOLO, 2010, p. 12).

tradução nossa) e como tal exerce controle sobre a economia, a política, a natureza, o gênero, a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento (MIGNOLO, 2010, p. 12, tradução nossa).

Informam Sparemberger e Kyrillos (2013) acerca do processo de colonização que este “não diz respeito apenas à administração colonial direta sobre determinadas áreas do mundo, mas refere-se a uma lógica de dominação, exploração e controle que inclui a dimensão do conhecimento e também do conhecimento jurídico”. Afirmam, ainda, que no Brasil também “ficaram arraigadas e impressas em nosso ordenamento jurídico, as tendências, as percepções, os entendimentos, e os pré-julgamentos, excludentes da visão etnocêntrica européia” (CONSTANTINO RIBEIRO; SPAREMBERGER, 2014, p. 6). Nessa senda, explica Maliska (1997, p. 20-21 apud SPAREMBERGER; KYRILLOS, 2013):

Sabe-se que a tradição jurídica portuguesa, vinculada à concepção patrimonial de Estado, introduziu no Brasil um Estado deficitário e uma cultura jurídica excessivamente formalista. O Direito e o Judiciário na época colonial não construíram a ideia de cidadania. A igualdade jurídica foi sempre uma tentativa de igualdade formal, nunca material.

Rubio (2014, p. 25) enuncia que há “uma tendência de separar e segmentar as diversas partes que compõem o mundo jurídico”, na qual se verifica a fragmentação dos saberes. Isso decorre do “predomínio de uma cultura lógico-formal cartesiana” (RUBIO, 2014, 26) que reduz o direito ao direito estatal (monismo jurídico), separa o público do privado, o jurídico do político, a prática da teoria, a dimensão pré-violadora da pós-violadora dos Direitos Humanos, e abstrai o mundo jurídico do contexto sociocultural (RUBIO, 2014). Também se verifica em decorrência do positivismo jurídico uma cultura formalista, a separação entre o saber científico e os valores éticos e morais (RUBIO, 2014) e, em razão do capitalismo, “se fragmentam, destroem e se reduzem as relações humanas solidárias e fraternas” (RUBIO, 2014, p. 28).

Desse modo, o pensamento jurídico dominante é um dos pilares desse poder colonial, uma vez que “a retórica positiva da modernidade justifica a lógica destrutiva da colonialidade e acentua o conceito de subalterno” (SPAREMBERGER, KYRILLOS, 2013), já que este “é sempre aquele que não pode falar, pois, se o fizer, já não o é” (SPIVAK, 2010, p. 12 apud SPAREMBERGER, KYRILLOS, 2013).

Saliente-se que os conceitos de colonialismo e colonialidade são distintos, ainda que este esteja vinculado àquele (QUIJANO, 2009). O colonialismo, mais antigo (QUIJANO, 2009), se caracteriza por ser:

[...] uma estrutura de dominação/exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Para Santos e Meneses (2009, p. 13) o colonialismo “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”. A colonialidade, por sua vez, foi engendrada dentro daquele, sendo mais profunda e duradoura (QUIJANO, 2009), assim definida como:

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos [sic], da existência social quotidiana [sic] e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

A Europa, então, expandiu seus ideais humanistas de tal modo que “multiplicou as divisões, as oposições, forjou classes e por vezes racismos, tentou por todos os meios provocar e incrementar a estratificação das sociedades colonizadas” (SARTRE, 1968, p. 6). Isso tudo decorrente de uma lógica de dominação e exploração que subalterniza as culturas e saberes dos povos colonizados e, conseqüentemente, estigmatiza os indivíduos atribuindo-lhes uma inferioridade fictícia. O capitalismo foi determinante para o estabelecimento dessas relações de poder, considerando-se que “as identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Embora a ascensão do capitalismo remonte à época da Revolução Industrial “iniciada primeiramente na Inglaterra na segunda metade do século XVIII” (RUSCONI, 1998, p. 144), expõe Quijano (2005, p. 126) que “só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial”. Elucida Santos e Meneses (2009, p. 11) que esse predomínio se dá de forma abrangente, não se restringindo às relações econômicas ou comerciais:

O capitalismo global, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto, estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de

tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afectam [sic].

Rusconi (1998, p. 141) afirma que, na cultura corrente, o termo capitalismo possui duas acepções, sendo a primeira, restrita, para designar “uma forma particular, historicamente específica, de agir econômico, ou um modo de produção em sentido estrito, ou subsistema econômico” e a segunda, extensa, para designar uma “relação social” geral, tendo em vista que “atinge a sociedade no seu todo como formação social, historicamente qualificada, de forma determinante, pelo seu modo de produção”⁷. Rusconi (1998, p. 141) elenca, assim, algumas características próprias desse modo de produção, são elas:

a) propriedade privada dos meios de produção, para cuja ativação é necessária a presença do trabalho assalariado formalmente livre; b) sistema de mercado, baseado na iniciativa e na empresa privada, não necessariamente pessoal; c) processos de racionalização dos meios e métodos diretos e indiretos para a valorização do capital e a exploração das oportunidades de mercado para efeito de lucro.

Bem observa Rusconi (1998, p. 141) que “ao lado da racionalização técnico-produtiva, administrativa e científica promovida diretamente pelo capital, está em ação uma racionalização na inteira “conduta de vida” individual e coletiva”, e “esta racionalização ou modernização política culmina na formação do sistema político liberal, que historicamente coexiste com o Capitalismo” (RUSCONI, 1998, p. 141). Isto porque, o liberalismo, “enquanto doutrina política e econômica, emerge no feudalismo contribuindo para a derrocada do mesmo e para com a ascensão do capitalismo”⁸ (PEREIRA, 2004, p. 15). Nesse contexto, “gradualmente, o liberalismo se tornou a ideologia da nova classe (burguesia) e do novo modo de produção, o capitalismo” (PEREIRA, 2004, p. 16).

Vale ressaltar que, inicialmente, o liberalismo assumiu uma conotação clássica, que o caracteriza “como um corpo de formulações teóricas que defendem um Estado constitucional [...] e uma ampla margem de liberdade civil” (MERQUIOR, 1991, p. 35) e “consiste em três elementos: a teoria dos direitos humanos; o constitucionalismo; e economia clássica”

⁷ Rusconi (1998) ressalta a insuficiência do conceito de capitalismo como “relação social”, afirmando a necessidade de se determinar a natureza e os termos dessa relação, bem como delinea algumas fases que considera importantes para a definição do capitalismo, a partir da análise crítica marxista e weberiana.

⁸ De acordo com Merquior (1991) o liberalismo surgiu na Inglaterra decorrente da luta política que resultou na Revolução Gloriosa de 1688, cujos objetivos eram a tolerância religiosa e o governo constitucional, os quais se “tornaram pilares do sistema liberal, espalhando-se com o tempo pelo Ocidente” (MERQUIOR, 1991, p. 16).

(MERQUIOR, 1991, p. 36). Fato é que o liberalismo coincidiu com o Iluminismo (MERQUIOR, 1991) uma vez que este reuniu “uma complexa coleção de idéias [sic] que abrangiam direitos humanos, governo constitucional e liberalismo, ou liberdade econômica” (MERQUIOR, 1991, p. 49).

Nessa esteira, o primeiro elemento do liberalismo clássico manifestou-se através da “reivindicação de direitos religiosos, políticos e econômicos – e a tentativa de controlar o poder político” (MERQUIOR, 1991, p. 36), cuja “principal força na legitimação conceitual da moderna idéia [sic] de direitos foi a modernização da teoria de direito natural” (MERQUIOR, 1991, p. 39), e “o modelo do contrato social emergiu como a versão política” (MERQUIOR, 1991, p. 41) dessa teoria.

O segundo elemento, o constitucionalismo, se perfaz na defesa por um “governo da lei” (MERQUIOR, 1991, p. 46), caracterizando-se por ser um:

[...] movimento político, social e jurídico que culminou na organização do Estado, por intermédio da previsão de direitos e garantias fundamentais, em uma constituição, tendo por finalidade a limitação do poder estatal arbitrário e absolutista que reinava no séc. XVIII, de forma irrestrita pelos monarcas. (GONTIJO, 2015, p. 12)

Destarte, enquanto na Idade Média o direito tinha fundamento na outorga divina, “com a formação do Estado moderno, ao contrário, a sociedade assume uma estrutura monista, no sentido de que o Estado concentra em si todos os poderes, em primeiro lugar aquele de criar o Direito” (BOBBIO, 1995, p. 27). Deveras, o crescimento das cidades, a separação entre a igreja e o Estado e o desenvolvimento de uma sociedade ancorada na racionalidade científica, impulsionaram a ascensão do positivismo jurídico. Esta corrente jusfilosófica floresce em busca de segurança jurídica, centrada em uma objetividade que não se preocupa com a justeza da norma legal, mas somente com o aspecto da sua validade do ponto de vista formal.

O terceiro elemento, economia clássica, possui como obra inspiradora “A riqueza das nações” publicada em 1776 por Adam Smith (MERQUIOR, 1991, p. 56), um dos primeiros expoentes do chamado liberalismo econômico, em que este defendia a existência de uma “mão invisível” que “opera a harmonização do interesse individual com o interesse social” (CORAZZA, 1984, p. 75) e por isso “o livre desenvolvimento dos interesses individuais pode constituir a formação e o desenvolvimento da sociedade econômica” (CORAZZA, 1984, p. 76), de modo que o Estado deve permitir que a atividade econômica ande por si mesma tendo

em vista que a produção da riqueza não necessita de sua intervenção e muito menos de seu auxílio (CORAZZA, 1984). Nesse sentido:

Na época do capitalismo nascente, lutaram a favor da liberdade econômica: o Estado não deveria se intrometer no livre jogo do mercado que, sob determinados aspectos, era visto como um Estado natural, ou melhor, como uma sociedade civil, fundamentada em contratos entre particulares. Aceitava-se o Estado somente na figura de guardião, deixando total liberdade (*laissez faire, laissez passer*) na composição dos conflitos entre empregados e empregadores, ao poder contratual das partes; nos conflitos entre as diferentes empresas (no âmbito nacional assim como no supranacional), ao poder de superação da concorrência que sempre recompensa o melhor. (MATTEUCCI, 1998, p. 693)

Dessa forma, enquanto ideologia o liberalismo clássico:

[...] é tão forte e eficaz que faz acreditar na idéia de que o Capitalismo seja uma coisa só com a igualdade dos cidadãos, a liberdade e a função puramente administrativa do Estado. A ideologia liberal e liberalista oculta completamente o momento de coerção, implícito no mercado do trabalho livre e na concepção individualista do Estado. (RUSCONI, 1998, p. 145)

Por conseguinte, “uma sociedade em que os princípios liberais são levados a efeito é, comumente, chamada de sociedade capitalista, e de capitalismo a condição em que se encontra tal sociedade” (VON MISES, 2010, p. 40). Isto porque, o liberalismo visa “ao progresso do bem-estar material exterior do homem” (VON MISES, 2010, p. 35). Portanto, “seu propósito é reduzir a pobreza e a miséria, e o meio que propõe para que esse objetivo seja atingido é a liberdade” (STEWART JR., 1995, p. 71), pois um “sistema baseado na liberdade assegura uma maior produtividade de trabalho humano” (STEWART JR., 1995, p. 72).

Sendo assim, para se alcançar uma maior produtividade e um maior acúmulo de riquezas, o liberalismo preconiza a ausência de restrições à propriedade privada bem como a liberdade de mercado através de uma atuação mínima do Estado no campo econômico, devendo este restringir-se às três funções específicas de “segurança, justiça e obras públicas” (CORAZZA, 1984, p. 80), isto é:

[...] a) de promover a soberania nacional, defendendo a sociedade da violência e invasão externas; b) de promover a proteção interna dos membros da sociedade contra a opressão e injustiças de outros membros, e, c) erigir e sustentar as instituições e obras públicas que sejam vantajosas para a sociedade, mas que não sejam atrativas para os capitalistas, seja pelo lucro, risco ou incapacidade dos mesmos de mantê-los funcionando. (PEREIRA, 2004, p. 17)

Os liberais, ao defenderem a liberdade econômica acreditam fielmente que a “realização da felicidade em geral passa necessariamente pela realização do interesse privado, egoísta, dos homens de negócios, o qual depende da garantia das instituições da propriedade privada, da livre iniciativa e concorrência, asseguradas pelo poder político do Estado” (SILVESTRE, 2004, p. 71). Destarte, “a propriedade privada e a liberdade aparecem assim como elementos fundamentais no capitalismo, tendo a segunda o papel de necessidade orgânica vital para liberalismo” (PEREIRA, 2004, p. 16).

Com o tempo, as bases sob as quais o capitalismo se desenvolveu começaram a ser contestadas pelas organizações proletárias, que pleiteavam melhores condições salariais e de trabalho, o que culminou no surgimento de um capitalismo organizado (RUSCONI, 1998), cujo ápice se deu “somente na década de 30, no contexto da Grande Crise de 29” (RUSCONI, 1998, p. 145).

O Estado liberal, portanto, ao aprofundar as desigualdades sociais, criou a necessidade de uma mudança paradigmática. Nesse momento, proclamou-se um Estado que “assume o papel de garante no processo de institucionalização dos conflitos de trabalho, em particular do conflito industrial entre as grandes organizações sindicais e patronais, chegando a uma espécie de intervencionismo social” (RUSCONI, 1998, p. 145). A demanda por prestações positivas exigiu o abandono de sua atuação absentéista, e a adoção de um novo modelo de governança, o que se intitulou de Estado de Bem-estar Social ou *Welfare State*⁹. Esse novo liberalismo, então, “consistiu em três elementos essenciais: uma ênfase na liberdade positiva, uma preocupação com a justiça social, e um desejo de substituir a economia do *laissez-faire*” (MERQUIOR, 1991, p. 218). Todavia, uma vez que as funções estatais se ampliaram, o Estado se vê, contemporaneamente, diante da obrigação de fazer frente a todos os imperativos sociais, como bem explica Avelãs Nunes (2003, p. 449):

No entanto, o inflacionamento das responsabilidades atribuídas ao Estado (i.é, dos objectivos [sic] atribuídos à política econômica e social) terá gerado uma escalada nas expectativas das pessoas relativamente aos resultados que esperam da acção [sic] dos governos. E estes têm visto acrescidas as suas tarefas e alargada a esfera da actividade [sic] política; e têm visto aumentar as reivindicações e alastrar a politização de problemas vários; e têm sofrido a generalização dos conflitos sociais, emergentes até da dificuldade em cumprir as promessas eleitorais e em satisfazer as aspirações crescentes das comunidades. Daí resultaria a frustração de camadas sociais cada vez mais amplas, o afundamento dos governos e a crise da democracia.

⁹ Sublinhe-se que “as bases (keynesianas) do *Welfare State* são, pois, essencialmente, de natureza econômica, ligadas à necessidade de reduzir a intensidade e a duração das crises cíclicas próprias do capitalismo, e motivadas pelo objectivo [sic] de salvar o próprio capitalismo” (ÁVELAS NUNES, 2003, p. 438).

Vale salientar, conforme evidencia Ávelas Nunes (2003), que os neoliberalistas não pretendiam promover nenhuma revolução social, mantendo-se fiéis ao ideário liberal clássico de *Laissez-faire*¹⁰ visto que “a mão invisível” do mercado referida por Adam Smith foi substituída “pela mão (muito) visível das grandes empresas “monopolistas”, dos cartéis internacionais, dos poderosos conglomerados transnacionais, das grandes empresas públicas, do Estado e suas agências” (ÁVELAS NUNES, 2003, p. 446).

Por essa razão, não se pode afirmar que o abandono de concepções liberais primitivas tenha se verificado, porquanto o Ocidente foi e ainda é o referencial de humanidade tanto do ponto de vista epistemológico, por meio da racionalidade técnico-científica, como do ponto de vista político, econômico e cultural, através do liberalismo.

Desta feita, o fim do colonialismo não representa o fim das desigualdades (SANTOS; MENESES, 2009), de modo que “o colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade de poder e de saber” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12). Quijano (2002, p. 4) assinala os pilares estruturantes desse poder:

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento.

Com efeito, o Ocidente Europeu uniformizou os Direitos Humanos sob as perspectivas liberal individualista, capitalista, monista-estatal e da racionalidade técnico-científica (RUBIO, 2014). Nesta conformidade, contemporaneamente, existe uma padronização (ocidental) dos modos de ser, pensar, fazer, viver, que não se encaixa em um contexto de sociedade multicultural complexa. Por conseguinte, “para que se permita romper com esse plexo é imprescindível contestar a história hegemônica, aquela que foi produzida pelo vencedor, o europeu” (CARNEIRO LEÃO; BRAGATO; TEIXEIRA, 2014, p. 8), permitindo-se o surgimento de outra forma de ver o mundo, a saber: a perspectiva descolonial.

A descolonialidade, portanto, nasce da busca por alternativas aptas à desconstrução do caráter universal e excludente da visão de mundo européia. Visando desalojar a lógica de dominação que se estabeleceu por meio do discurso colonial de poder imbuído pelas

¹⁰ “Laissez-faire é expressão escrita em francês que simboliza o liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade” (LAISSEZ-FAIRE, 2017).

concepções hegemônicas do Ocidente Europeu, propõe a ideia de desobediência epistêmica “que implica desprender-se e abrir-se a possibilidades encobertas e desprestigiadas pela racionalidade como sendo tradicionais, bárbaras, primitivas, místicas, etc.” (MIGNOLO, 2008 apud BRAGATO, 2014, p. 214).

Partindo do pressuposto de que “o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12) Santos e Meneses (2009, p. 12) propõem o reconhecimento da diversidade epistemológica, denominando-a de epistemologias do Sul¹¹. O termo Sul “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12) a fim de romper com a imposição de uma única epistemologia, caracterizada como pensamento universal.

Nesse sentido, Quijano (1992, p. 19, tradução nossa) declara que a crítica ao paradigma europeu de racionalidade/modernidade é indispensável e que para isso é necessária a destruição da colonialidade de poder mundial, por meio da descolonização epistemológica que abre espaço para uma nova comunicação intercultural¹², em que se permita contribuições de “outras epistemologias, outros princípios de conhecimento e compreensão, e portanto, outras economias, outras políticas, outras éticas”¹³ (MIGNOLO, 2010, p. 17, tradução nossa).

A interculturalidade, por sua vez, “trata-se de um compromisso com o fértil cruzamento entre culturas e diferentes formas de saber, considerando que todas as culturas são incompletas” (RUBIO, 2014, p. 47). A interculturalidade é um “processo em construção” (SERVINDI, 2005, p. 30, tradução nossa) que objetiva a integração entre culturas. Para Walsh (2010, p. 4, tradução nossa) a interculturalidade é entendida como:

[...] a construção de relações entre grupos, práticas, lógicas e conhecimentos distintos, às vezes – embora não sempre – com o afã de confrontar e

¹¹ Segundo Santos e Meneses (2009, p. 13) “as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”.

¹² Tradução livre do original: “La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. En primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de una otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad” (QUIJANO, 1992, p. 19).

¹³ Tradução livre do original: “El desprendimiento es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender, y por tanto, otras economías, otras políticas, otras éticas” (MIGNOLO, 2010, p. 17).

transformar as relações de poder e as estruturas e instituições que as mantêm, aquelas que naturalizam as assimetrias e desigualdades sociais¹⁴.

Adverte Flores (2009, p. 164) que “reivindicar a interculturalidade não se restringe, por outro lado, ao necessário reconhecimento do outro. É preciso, também, transferir poder, “empoderar” os excluídos dos processos de construção de hegemonia”. Esse empoderamento surge com a tomada de consciência pelo sujeito subalterno da posição real que este ocupa na sociedade, transmutando-se em efetivas lutas para libertação das relações de dominação e exploração. Para que isso ocorra, antes de mais nada, é imprescindível explicitar essas relações, a partir da adoção de uma ética da exterioridade, que indica ver o “outro” como sujeito transcendental, livre e incondicionado do sistema (DUSSEL, 1996).

Mignolo (2010, p. 15, tradução nossa) corrobora com a necessidade do desprendimento epistêmico, afirmando que “a proposta de Quijano deve ser lida em paralelo com a idéia de um conceito não totalitário de totalidade; isto é, não um todo sem parênteses (uni-versal), mas totalidades entre parênteses, coexistindo na pluri-versalidade [sic]”¹⁵ (MIGNOLO, 2010, p. 16, tradução nossa). Significa dizer que “não há verdade absoluta, universal, uma “verdade sem parênteses”, pois todas as verdades devem estar entre parênteses, ou seja, são válidas em determinado contexto, determinado mundo explanativo” (SPAREMBERGER; DAMÁZIO, 2016, p. 294). Nesse sentido, esclarece Mignolo (2010, p. 17, tradução nossa):

[...] desprender-se pressupõe o movimento em direção a uma geopolítica e uma corpopolítica do conhecimento que, por um lado, denuncia a fingida universalidade de uma etnia particular (biopolítica) localizada em uma região específica do planeta (geopolítica), isto é, a Europa, onde o desenvolvimento do capitalismo tem sido uma consequência do colonialismo. A noção de desprendimento guia o Giro epistêmico descolonial para uma universalidade - outra, isto é, para a pluriversalidade como um projeto universal.

A pluriversalidade, portanto, é “a perspectiva de se construir mundos abertos e plurais, mais dialógicos e compreensivos, sem a pretensão de que exista alguém que habite o lugar supremo capaz de determinar o que é verdadeiro e universal” (SPAREMBERGER;

¹⁴ Tradução livre do original: “[...] la interculturalidad se entiende como la construcción de relaciones entre grupos, prácticas, lógicas y conocimientos distintos, a veces -aunque no siempre- con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder y las estructuras e instituciones que las mantiene, las que naturalizan las asimetrías y desigualdades sociales” (WALSH, 2010, p. 4).

¹⁵ Tradução livre do original: “La propuesta de Quijano debe ser leída en paralelo a su idea de un concepto no totalitario de totalidad; esto es, no una totalidad sin paréntesis (uni-versal) sino totalidades entre paréntesis, coexistiendo en la pluri-versalidad” (MIGNOLO, 2010, p. 16).

DAMÁZIO, 2016, p. 294). Nas palavras de Mignolo (2008b, p. 256, tradução nossa) a pluriversalidade é a ideia de um “mundo onde muitos mundos se encaixam”.

À vista disso, é indispensável desconstruir “o imaginário epistêmico da universalidade” (SPAREMBERGER; KYRILLOS, 2013) característico da colonialidade, que a pretexto de garantir uma ordem de direitos comuns a todos, se apresenta em forma de menosprezo às particularidades concretas dos indivíduos. Vale dizer, a racionalidade estabelecida desde a era moderna se perfaz ainda hoje em um contexto de totalidade “que nega, exclui, opaca a diferença e as possibilidades de outras totalidades”¹⁶ (MIGNOLO, 2010, p. 13, tradução nossa).

Para Bragato e Colares (2017) o oposto da totalidade é a alteridade, e esta “consiste em ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença” (SPAREMBERGER; REIS, 2016, p. 165). Por via de consequência, “quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem” (SPAREMBERGER; REIS, 2016, p. 165). Desta sorte, se faz imperiosa à abertura ao pensamento descolonial, em que “a linguagem do eu e do outro se entrelaçam para constituir novas identidades a partir do diálogo das diferenças” (SPAREMBERGER; REIS, 2016, p. 168).

Efetivamente, “as reivindicações identitárias de gênero, raça, etnia e orientação sexual são um desafio para os Estados-Nação e para a democracia” (SPAREMBERGER; REIS, 2016, p. 166) em pleno século XXI. Portanto, não se pode mais pensar em Direitos Humanos, sem readequá-los a essa nova perspectiva (descolonial), sobretudo, pela necessidade preeminente de conferir voz aos silenciados pelo discurso hegemônico colonial, como os negros, os indígenas, os imigrantes, as mulheres, os homossexuais, as pessoas com deficiência, entre outros. Em síntese, as demandas desses grupos reforçam ainda mais a importância de abertura da sociedade aos discursos contra-hegemônicos, sendo essencial olhar o mundo a partir da pluriversalidade epistêmica e do diálogo intercultural.

3.2 O descolonial na educação: confluências entre diversidade, interculturalidade e inclusão

Questionar a colonialidade do saber é um dos primeiros passos para a construção de uma sociedade pautada no respeito à diferença e no compromisso ético com a inclusão e a cidadania. Processo este, que deve ter início no ambiente escolar, que é, por excelência, o

¹⁶ Tradução livre do original: “[...] totalidad que niega, excluye, opaca la diferencia y las posibilidades de otras totalidades” (MIGNOLO, 2010, p. 13).

espaço social de difusão do conhecimento, e mais do que isso, de formação do indivíduo como agente transformador da realidade.

O panorama educacional brasileiro se apresenta impregnado de concepções coloniais, em que a escola, ao invés de protagonizar o desvelamento das relações de dominação e exclusão, permite a manutenção da ordem liberal-capitalista estabelecida e que é responsável por acentuar as desigualdades sociais.

Ao relatar esse cenário, Carvalho (2000, p. 99) informa que “entramos numa espécie de círculo vicioso comum nos regimes capitalistas, em que a ideologia de mercado interfere na área social para se ajustar às exigências do capitalismo contemporâneo” e complementa a autora (2000, p. 99): “o modelo neoliberal em curso valoriza o econômico em detrimento do social, apesar dos “slogans” com que querem nos convencer do contrário”.

De acordo com Magalhães e Stoer (2006, p. 76) “a escolarização tornou-se no Ocidente, sobretudo a partir do século XIX, a forma hegemônica de educação”. O Brasil adotou esse modelo educacional, por meio do processo de seriação, tendo o paradigma da ciência moderna refletido sobre o perfil organizacional da escola brasileira, através da adoção de uma única epistemologia (européia), da fragmentação e especialização dos saberes, da hierarquização das disciplinas ministradas, da burocratização das práticas escolares e da formação voltada à divisão social do trabalho.

Além disso, a escola tradicionalmente aceita no Brasil se pautou “para atender um aluno idealizado e por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2006, p. 186), produzindo, assim, situações de exclusão. Essa ótica propaga-se, inclusive, “nas políticas públicas, pois traz grandes vantagens, quando se quer avaliar o nível de desempenho escolar dos alunos, para responder as exigências internacionais, para garantir financiamentos e um lugar mais acima na lista das nações mais desenvolvidas em educação” (MANTOAN, 2006, p. 186).

Através do enobrecimento de uma racionalidade mercantil, legitima-se a ideia de “separar os menos dotados, os que trazem problemas de aprendizagem, os que não se ajustam ao que as escolas definem como alunos-“modelo” que, além de aprender, apesar da escola, trazem boa pontuação à avaliação institucional” (MANTOAN, 2006, p. 186). Evidenciam Magalhães e Stoer (2006) a influência que o domínio econômico exerce sobre a escola, elucidando o caso brasileiro:

Destaca-se o exemplo do Brasil, onde a classe média parece ter percebido que, enquanto estratégia de classe para escola, não vale a pena investir no ensino básico público. De fato, a privatização da educação, não só por meio

da expansão do setor privado, mas também por medidas que vão introduzindo na escola pública a lógica do mercado – por exemplo, os famigerados *rankings* e o pagamento de serviços e produtos com o intuito de reduzir as despesas do Estado com a educação –, ameaça a escola como agência fundamental de redistribuição. (MAGALHÃES; STOER, 2006, p. 76)

Segundo Magalhães e Stoer (2006) a preocupação dos pais da “nova classe média” (MAGALHÃES; STOER, 2006, p. 77) é uma educação escolar que promova uma adequada colocação de seus filhos no mercado de trabalho. Citando Martin Carnoy (2001 apud MAGALHÃES; STOER, 2006, p. 79) os referidos autores apontam para a necessidade de redefinição do papel do Estado na educação, “funcionando esta já não como um sistema de seleção para colocar os indivíduos num mercado de trabalho estável e hierarquizado [...], mas como um sistema [...] em que o desenvolvimento das identidades ocupa um lugar central”.

Na mesma linha de pensamento, afirma Mantoan (2006, p. 186) que para a escola o primordial é “a experiência com as diferenças, mas sem exclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária”. É a compreensão de que o sujeito pós-moderno já não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2006) como defende o discurso eurocêntrico, sendo esta, na verdade, um processo caracterizado por descontinuidades, e cuja exteriorização impescinde da dimensão da alteridade.

Destarte, não se pode olvidar que a pós-modernidade tem sido um lugar “de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural” (HALL, 2003, p. 338). Sabe-se, portanto, que o grande desafio da sociedade atual é o de se “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2006, p. 497).

Afirma Fleuri (2003) que desde os anos 1950 eclodiram no Brasil movimentos sociais em defesa de processos educativos que valorizassem a cultura de diversos grupos populares. Contudo, “com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural” (FLEURI, 2003, p. 22). Aduz Fleuri (2003) que só no final dos anos de 1970 esses movimentos reapareceram, tal como os movimentos de indígenas, negros, mulheres, homossexuais, meninos e meninas de rua, terceira idade e de pessoas com deficiência.

Com efeito, uma vez que as “diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero” (MANTOAN, 2006, p. 189) da sociedade brasileira são colocadas em evidência,

concomitantemente exige-se a rediscussão da função escolar a partir dos conceitos de pluralidade/diversidade, interculturalidade e inclusão.

No que diz respeito aos alunos com deficiência, pode-se dizer que durante muito tempo a educação especial não era entendida, pela política educacional brasileira, como parte integrante de uma educação para todos. Só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 rompeu-se com o paradigma que a colocava à margem do Sistema Geral de Educação, passando, assim, a ser oferecida na rede regular de ensino. Pode-se dizer que essa inovação legal demarcou uma nova fase educacional no Brasil, uma vez que a partir desse momento se deram os primeiros passos para a implementação de uma efetiva educação inclusiva.

Desde então, percorre-se um longo caminho no sentido de eliminar os obstáculos à criação de uma educação intercultural, sendo esta “o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos” (FREIRE, 2006, P. 497). É o caso, por exemplo, da oferta de educação bilíngue, notadamente no que tange ao ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Com o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a pretensão do grupo de pessoas com deficiência auditiva ganhou visibilidade, e com a Lei nº 13.146/2015 se instituiu a obrigatoriedade tanto das escolas públicas como privadas em disponibilizar professores, tradutores e intérpretes da Libras (BRASIL, 2015a) em suas salas de aula.

Para viabilizar a Libras, é indispensável romper com a trajetória histórica que se apoiava em um modelo clínico da deficiência, colocando a surdez como doença a ser medicalizada; e “medicalizar a surdez significa curar o problema auditivo, corrigir os defeitos de fala e treinar certas habilidades, [...] sem fazer uso significativo da linguagem de sinais, argumentando que ela pode impedir o desenvolvimento da linguagem oral” (SKLIAR, 1997a apud GUARINELLO, 2007, p. 29).

Por conseguinte, “essa concepção produziu verdadeiras privações sociais, emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, uma vez que propunha que somente por meio da fala é que as crianças surdas poderiam se tornar cidadãs em uma sociedade ouvinte” (GUARINELLO, 2007, p. 30).

Foi então no final da década de 70 que ganhou força a concepção socioantropológica da surdez (GUARINELLO, 2007), que “sustenta que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha a língua de sinais, valores, hábitos culturais e

modo de socialização própria” (GUARINELLO, 2007, p. 32). Dessa forma, a compreensão da língua de sinais como principal língua desse grupo social, promove o respeito a essa especificidade linguística, que não pode ser renegada pela escola.

Ademais, a leitura e a escrita também se afiguram como condições básicas para o exercício da cidadania. Nesse sentido, o Sistema Braille permite que os alunos com deficiência visual possam significar e resignificar o mundo a partir de sua individualidade, muito embora a visão dominante da cultura ocidental permita que a ciência tradicional relegue o sentido do tato a um plano inferior (SOUSA, 2009).

De todo modo, a educação intercultural também se manifesta na disponibilização do ensino do Sistema Braille, cujo reconhecimento legal se deu com a Lei nº 4.169/1962 (BRASIL, 1962), bem como de recursos de tecnologia assistiva nas escolas, que, inclusive, são medidas educacionais obrigatórias para as escolas de acordo com a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015a).

Portanto, o respeito às diferenças linguísticas dos alunos com deficiência auditiva e visual é pressuposto de uma escola inclusiva que transpõe a educação conservadora edificada sob currículos homogeneizadores, monoculturais e monolíngues. A partir de uma perspectiva intercultural, e por isso mesmo, descolonial, é que se constrói um modelo de educação cuja prática escolar possua como eixo central a diversidade cultural do seu alunado, e informando-se pelo princípio da alteridade, contribua para o desvelamento das desigualdades dentro do ambiente de aprendizagem e fora dele.

Nesse contexto, Walsh (2009) aponta para a necessidade de transformar as estruturas, instituições e relações sociais que permitem que “a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes” (WALSH, 2009, p. 24). Por essa razão, defende a adoção de uma interculturalidade crítica na educação:

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25)

Dessa maneira, a interculturalidade crítica se traduz em ferramenta que promove não só a desocultação de estigmas e tramas de poder, como também permite a valorização das

diferentes culturas por meio do diálogo recíproco entre elas, revelando-se, assim, uma grande aliada no processo de inclusão educacional. Esta última, determina o acesso de todas as crianças — com ou sem deficiência — à rede regular de ensino, em uma sala de aula comum, cabendo à escola providenciar todas as medidas que se fizerem necessárias, e de acordo com as necessidades de cada uma, para que elas possam desenvolver suas habilidades. Contudo, ressalta Mantoan (2006, p. 190):

Os sistemas escolares também estão calcados em um pensamento que recorta a realidade, que permite subdividir os alunos em “normais” e com deficiência. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Portanto, na escola se reproduz uma racionalidade científica que nega a diversidade, em prol da homogeneidade e da normalidade. No contexto educacional brasileiro ainda impera a homogeneidade dentro das classes comuns das escolas regulares, transversalmente à “eleição arbitrária de uma identidade “normal”, como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos” (MANTOAN, 2006, p. 193).

Além de que, as terminologias consideradas pedagógicas para referir-se à pessoa com deficiência — eufemismos como, por exemplo, portadores de necessidades educativas especiais — enfatizam ainda mais essa concepção de “normalidade”, visto que “a linguagem da designação não é nem mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os outros” (SKLIAR, 2006, p. 24)

De fato, as mudanças ocorridas na legislação educacional a partir da década de 80 trouxeram alguns avanços — mas que estatisticamente ainda são pouco expressivos — e as entidades escolares se veem diante de uma “crise de identidade institucional” (MANTOAN, 2006, 192), uma vez que precisam se readequar para promover um ambiente escolar inclusivo, onde se permita “realizar a experiência da diferença e de conhecer a riqueza da diversidade” (MANTOAN, 2006, p. 191).

Todavia, Skliar (2006, p. 26) adverte que “quando se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista”. Desse modo, mesmo com as transformações legais em voga, o efetivo cumprimento destas ainda caminha a passos lentos. É por esse motivo que, mesmo nas escolas que se dizem inclusivas, se torna possível identificar

mecanismos de estigmatização. Deveras, isso se dá, em grande parte, pelo “despreparo dos professores e demais agentes educacionais, que não estão capacitados para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe comum” (GLAT, 2010, p. 346).

Outra questão que se mostra aparente, é a dificuldade dos alunos com deficiência em suprir as exigências pedagógicas da instituição. Os casos em que o aluno não consegue atingir o patamar considerado satisfatório culminam no abandono da escola antes mesmo de terminar o ensino médio, o que tem sido demonstrado através do decréscimo no número de matrículas nas classes comuns, conforme estatísticas elaboradas no Censo Escolar do MEC de 2016 (BRASIL, 2016).

Mesmo que se atente para o fato de que a inclusão é um tema recente na história educacional brasileira, é evidente que existe uma barreira que vai muito além de capacitações profissionais, adaptações curriculares e arquitetônicas e materiais pedagógicos específicos: o preconceito. O preconceito institucionalizado e de tal modo enraizado nas entranhas da sociedade brasileira, que permite constatar, em nítido caráter de consternação, o porquê ainda hoje é necessário discutir um tema tão elementar para o ser humano.

Dispõe Crochík (1996), que o preconceito não nasce com o indivíduo, mas é resultado de relações conflitivas entre o psíquico e o estereótipo presente na cultura:

Conforme as pesquisas de Allport (1946) e de Adorno et al. (1965) mostram, o preconceito não é inato; ele se instala no desenvolvimento individual como um produto das relações entre os conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento - que já é uma defesa psíquica contra aqueles - e o estereótipo, o que indica que elementos próprios à cultura estão presentes. (CROCHÍK, 1996, p. 47)

Crochík (1996) explica que o preconceito é a atribuição de um conteúdo (estereótipo) a um objeto que provoca uma reação de negação. Nas palavras de Crochík (1996, p. 49): “o preconceito se caracteriza por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade”. Crochík (1996) chama este conteúdo de estereótipo, sendo que este “compõe-se de uma série de predicados fixos que são atribuídos ao objeto, mas há um principal, do qual os outros são derivados” (CROCHÍK, 1996, p. 49). Como exemplo, Crochík (1996) cita “o intelectual”, que “é visto como alheio ao que ocorre com o mundo material, tem pouco interesse por atividades esportivas, é pedante, julga-se o dono da verdade etc.” (CROCHÍK, 1996, p. 49) cujo

predicado principal é “ser intelectual”, condição que “deriva da própria divisão social do trabalho” (CROCHÍK, 1996, p. 49).

Crochík (1996) evidencia que o predicado principal e os derivados são decorrentes das distinções culturais, que, ao mesmo tempo, atribui juízos de valor à suas distinções. O autor elucida que “os deficientes são desvalorizados por não poder participar da construção e da manutenção da sociedade” (CROCHÍK, 1996, p. 50). Desse modo, Crochík evidencia que essas valorações constituem o preconceito, em especial, porque afirma: “os papéis sociais têm sido valorizados em função da sua importância para a manutenção da ordem social” (CROCHÍK, 1996, p. 50).

Menciona Crochík (1996, p. 50) que “os estereótipos do homem adulto, forte, empreendedor, independente, funciona como padrão de ideal social”, o que se contrapõe ao estereótipo atribuído à pessoa com deficiência, o qual possui como predicado principal o “ser deficiente” e como seus derivados a “anormalidade”, “incapacidade” e “fragilidade” para os estudos, para o trabalho, dentre outras atividades sociais. Sendo assim, os padrões atuais de perfeição humana, tanto do ponto de vista estético, como cognitivo, traduzem o modo como o indivíduo com deficiência é estereotipado:

O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano. (SILVA, 2006, p. 426)

Essa predileção social pelos “eficientes” é uma estratégia político-econômica de cunho capitalista que privilegia a máxima “quem produz mais, consome mais”. Nesta senda, a valorização do corpo e do intelecto que se considera como belo, vigoroso e útil, enfraquece as capacidades múltiplas as quais a pessoa com deficiência é detentora, de tal modo que elas mesmas passam a identificar-se como indignas, ou não merecedoras de participar da vida social em suas variadas dimensões.

Considerar o preconceito em relação à pessoa com deficiência como algo biologicamente determinado é uma regressão aos primórdios da civilização, onde os

conhecimentos acerca da natureza do homem eram quase nulos. A diversidade é ela própria, a condição natural do ser “humano”. Nesse sentido, questiona Sousa (2009, p. 180):

Ora, como podemos abdicar da diferença se ela se inscreve como nossa própria assinatura genética no mundo biológico? Cada um de nós contém um arranjo único no modo como nossos genes se multiplicaram, se reduplicaram. Em cada cérebro humano, os arranjos de sinapses e conexões, o modo como se realizam, são únicos para cada indivíduo.

No âmbito educacional, é possível verificar, no interior das escolas, que a prática do *bullying* em relação às crianças consideradas “diferentes”, se tornou comum, dificultando a possibilidade de uma convivência escolar harmoniosa e construtiva e acarretando em consequências muitas vezes irreversíveis para a criança. Cotidianamente, este tem sido mais um dos desafios a ser enfrentado pela educação inclusiva, “exatamente porque a convivência humana é ainda marcada por conflitos em função dos preconceitos e das discriminações” (SILVA, 2006, p. 429).

Crochík (1996) informa que em uma sociedade gerida a partir de uma racionalidade capitalista voltada para a divisão social do trabalho e para a aquisição de lucro, a possibilidade de rupturas sociais que estabeleçam a igualdade de condições e de expressão da diversidade passa a ser considerada “um sonho, uma alucinação, destacados da realidade” (CROCHÍK, 1996, p. 60). Assim, “não é incompreensível que a predisposição psicológica ao preconceito seja a regra, uma vez que a realidade existente é fixada como eterna e a possibilidade de pensar e de agir para que ela se transforme é convertida em características de visionários” (CROCHÍK, 1996, p. 60).

Desta feita, muito embora a educação brasileira durante séculos venha se sustentando em um discurso colonial, que promove a satisfação de interesses econômicos em detrimento da universalização do ensino inclusivo de qualidade para todos os alunos, não se pode desencorajar-se em relação às perspectivas de mudança. Atribuir à inclusão a condição de utopia, torna ainda mais distante a construção de uma sociedade mais justa, em que a escola assume o papel de formar indivíduos capazes de exercitar a cidadania, a solidariedade, o respeito e a empatia em suas esferas de convívio social.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 Etapas metodológicas

Conforme já exposto anteriormente, a pesquisa inscreve-se na Análise Crítica do Discurso - ACD, desenvolvida por Fairclough (2001a), que concebe o discurso numa perspectiva tridimensional, ou seja, a análise do texto dentro de uma prática discursiva e esta imersa em uma prática social. Com base nesta abordagem teórico-metodológica da ACD é possível angariar subsídios para a realização desta pesquisa de cunho qualitativo cujo principal material empírico compõe-se de duas decisões judiciais proferidas em sede de julgamento da ADI 5357¹⁷.

Nessa perspectiva, trata-se de pesquisa qualitativa porque estuda as relações, identidades e representações sociais, e possui como foco central o trabalho com os textos (FLICK, 2009), tendo na ACD, o auxílio necessário para a descrição, interpretação e explicação dos textos selecionados nesta pesquisa.

A agenda da ACD, então, aplicada a presente pesquisa, fornece o suporte teórico e metodológico necessário para desvelar o que está oculto no discurso judicial que contribui para a manutenção de relações assimétricas de poder (coloniais) orientadas por uma prática de segregação/exclusão educacional de pessoas com deficiência.

Desse modo, as análises realizadas a seguir buscam desalojar as ideologias e estratégias argumentativas que permeiam o discurso judicial, notadamente, identificando os indícios de colonialidade e descolonialidade nos fundamentos do voto do Relator e do voto vencido na ADI 5357 no que concerne ao direito à educação inclusiva.

Nesse intento, a primeira etapa da pesquisa refere-se à coleta de dados. Para operacionalizar isso, a coleta foi realizada a partir de consulta feita pela internet, no sítio eletrônico do Supremo Tribunal Federal - STF (<http://www.stf.jus.br/>), no qual se pôde ter acesso às peças processuais autênticas do acórdão, documentos públicos disponíveis na íntegra, dispensando-se, dessa forma, a tarefa de anonimização.

A segunda etapa a ser realizada é a delimitação do *corpus* de pesquisa. Assim, foi feito um corte analítico do acórdão do STF, que privilegia o voto do Relator e o voto vencido do julgamento da ADI 5357, por ser apresentarem como pronunciamentos judiciais contraditórios dentro de um mesmo Tribunal. A contradição nos julgados se caracteriza pela

¹⁷ Sobre a ADI 5357 vide o tópico 2.3 do capítulo 2.

oscilação dos sentidos envolvendo a temática do acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino e destaca-se pela presença ou ausência da perspectiva descolonial na superfície textual do discurso.

Na terceira etapa da pesquisa foi estabelecida a categorização com base nas leituras prévias dos votos e levando-se em conta as preocupações da pesquisa. Apresenta-se a seguir as perguntas que puderam nortear a escolha das categorias para este estudo e que se afiguram relevantes para responder o problema da pesquisa, a saber: quais os indícios de colonialidade/descolonialidade nos fundamentos do voto do Relator e do voto vencido na ADI 5357 no que concerne ao direito à educação inclusiva?

Pergunta 1: Quais estratégias argumentativas estão presentes nos votos que indicam a adoção de uma postura colonial/descolonial?

Pergunta 2: O modo como outros textos ou discursos são articulados nos votos caracterizam traços de colonialidade/descolonialidade?

Pergunta 3: Que ideologias estão presentes nos votos que evidenciam indícios de colonialidade/descolonialidade?

Dessa forma, a análise incide nas três dimensões discursivas: texto, que compreende a argumentação (operadores argumentativos); prática discursiva, que compreende a intertextualidade (constitutiva ou manifesta); e prática social, que compreende a ideologia (modos de operação da ideologia e conceitos-chave descoloniais). As categorias analíticas são representadas no quadro que se segue:

Quadro 1 - Categorias analíticas da pesquisa

Análise do texto	Análise da prática discursiva	Análise da prática social
Argumentação: Operadores argumentativos	Intertextualidade: Constitutiva ou manifesta	Ideologia: Modos de operação da ideologia / conceitos-chave descoloniais

Fonte: Elaborado pela autora

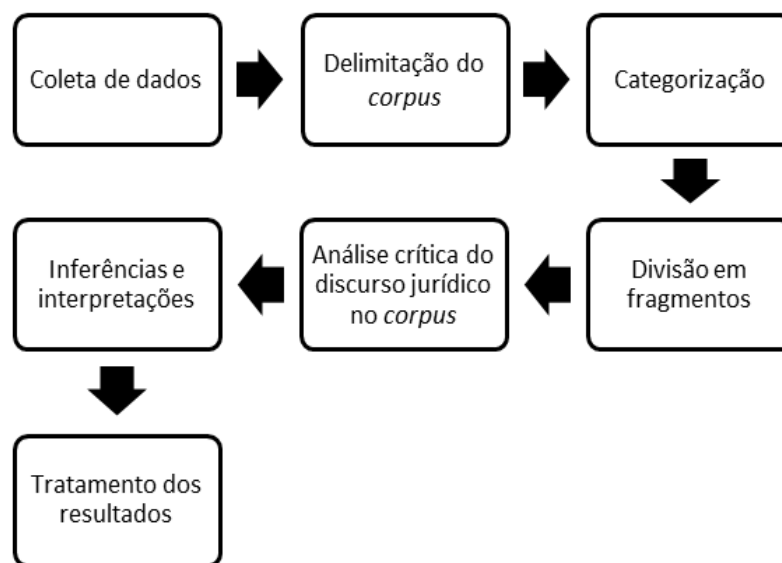
A quarta etapa corresponde à análise do *corpus* da pesquisa, em que a analista estabeleceu contato com os votos, e através da categorização pré-estabelecida, relacionou os elementos do discurso com os referenciais teóricos, de modo a formular inferências e

interpretações, para que, na quinta e última etapa, com o tratamento dos resultados, as conclusões e reflexões fossem expostas.

Para facilitar a análise, o material coletado foi transcrito e realizada a divisão dos votos em fragmentos, adotando-se, ainda, o procedimento de numerar todas as linhas, de modo que, durante a análise, seja possível remeter a cada parte do texto sem necessitar reproduzir cada um dos fragmentos.

Para melhor entendimento dessas etapas metodológicas, propõe-se a figura abaixo:

Figura 2 – Etapas metodológicas



Fonte: Elaborada pela autora

Por fim, ressalte-se que as análises realizadas nesse estudo não tem a pretensão de neutralidade, tendo em vista que “toda análise é necessariamente incompleta, parcial e aberta a revisão” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 118), ou seja, não existe análise textual que seja completa, imparcial e definitiva.

4.2 O aporte teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso

O incentivo à investigação empírica sobre o modo como os juízes decidem, na presente pesquisa, se deu pelo contato com a disciplina Análise Crítica do Discurso Jurídico – ACDJ¹⁸, no âmbito da pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco.

¹⁸ Análise Crítica do Discurso Jurídico - ACDJ é o nome da disciplina oferecida pela Prof^a. Dr^a. Virgínia Colares no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco desde 2005 e está voltada à aplicação da ACD às decisões judiciais.

“Fazendo ancoragem na ACD, a ACDJ tem como fulcro a abordagem das relações específicas – internas e recíprocas – entre linguagem, direito e sociedade.” (COLARES, 2014, p. 124)

A importância da articulação entre Linguagem e Direito advém da constatação de que “no Direito, a linguagem estabelece relações entre pessoas e grupos sociais, faz emergir e desaparecer entidades, concede e usurpa a liberdade, absolve e condena réus” (COLARES, 2010, p. 10). Dessa forma, “linguistas forenses podem instruir profissionais legais na maneira como ‘distinguir’ gêneros discursivos, assim como guiá-los/as na simplificação de textos inacessíveis aos/às envolvidos/as no processo jurídico” (CALDAS-COULTHARD, 2014, p. 3). Os linguistas forenses são geralmente requisitados para auxiliar os tribunais de júri a responder “o que um dado texto “diz” e quem é o autor?” (COULTHARD, 2007, p. 226).

A pesquisa se desenvolve, então, a partir da concepção funcionalista do discurso, tendo em vista que o objetivo central do estudo não é a abordagem das funções internas do sistema linguístico (concepção formalista), isto é, o exame das formas linguísticas, mas sim de suas funções externas, que compreende a “investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13) a fim de que “se compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13).

Sendo assim, a Análise Crítica do Discurso (ACD) constitui o modelo teórico-metodológico a ser adotado nesta pesquisa, tendo em vista que o objetivo da ACD é identificar o significado que as formas linguísticas podem assumir em atos comunicativos inseridos em um contexto de interação social. Nesse sentido, a ACD possui como material de estudo o discurso, e “quando estudamos o discurso, estudamos a maneira pela qual um texto cria sentidos e reflete a visão e a ideologia de seus escritores e da sociedade à qual ele pertence” (CALDAS-COULTHARD, 2007, p. 36).

Nas palavras de Wodak (2004, p. 225) “a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso)”. A Análise Crítica do Discurso adquire relevância então, uma vez que “a desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 22). Nessa direção, Fairclough (2001a) explica que a abordagem “crítica” da ACD implica em mostrar conexões e causas que estão ocultas e, ao mesmo tempo, intervir socialmente fornecendo recursos para produzir mudanças que favoreçam aqueles que se encontram em situação de desvantagem.

É com esse olhar crítico que a ACD examina o discurso, que visa desalojar significados que não estão óbvios na superfície dos textos, marcas que revelam estruturas, instituições e relações sociais que estão naturalizadas e permitem privilegiar indivíduos/grupos em detrimento de outros. Nessa mesma perspectiva, esta pesquisa pretende explicitar na superfície textual dos dois votos proferidos no julgamento da ADI 5357 os indícios de colonialidade/descolonialidade que negam/afirmam o direito à educação inclusiva e consequentemente sustentam/impedem desigualdades no âmbito escolar.

Fairclough (2003, p. 8, tradução nossa) afirma que os textos como elementos de eventos sociais, apresentam efeitos causais de curto prazo, que são aqueles responsáveis por provocar mudanças no conhecimento, nas crenças, nas atitudes e valores; e também efeitos causais de longo prazo, como por exemplo, formar identidades, como ocorre com a exposição prolongada às propagandas e outros textos comerciais que contribuem para moldar as identidades das pessoas como consumidoras, ou ainda, provocar guerras, contribuir para mudanças na educação, na indústria, no design urbano e na arquitetura¹⁹.

Ademais, Fairclough (2001a) entende o discurso como o uso da linguagem como forma de prática social e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. De acordo com Fairclough (2001a) isso implica ser o discurso um modo de ação e de representação, bem como implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Nesse sentido:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91)

Desse modo, Fairclough (2001a) elenca três efeitos produzidos pelo discurso: contribui para a construção de identidades sociais, posições do sujeito e dos tipos de “eu”, contribui para a construção das relações sociais entre as pessoas e contribui para a construção

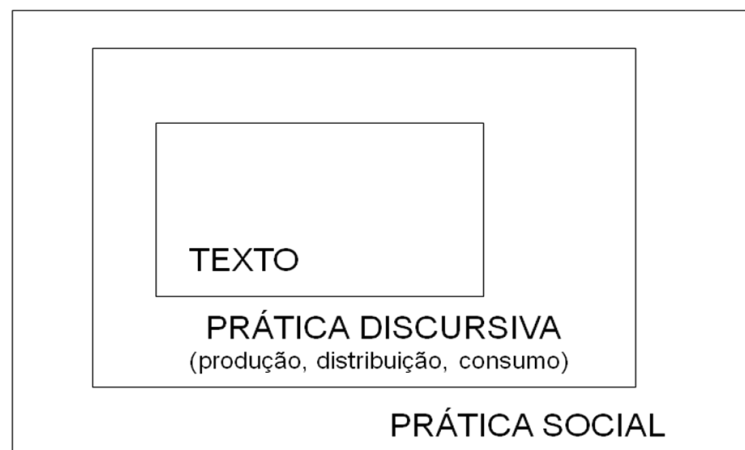
¹⁹ Tradução livre do original: “Texts as elements of social events (see chapter 2) have causal effects – i.e. they bring about changes. Most immediately, texts can bring about changes in our knowledge (we can learn things from them), our beliefs, our attitudes, values and so forth. They also have longer-term causal effects – one might for instance argue that prolonged experience of advertising and other commercial texts contributes to shaping people’s identities as ‘consumers’, or their gender identities. Texts can also start wars, or contribute to changes in education, or to changes in industrial relations, and so forth. Their effects can include changes in the material world, such as changes in urban design, or the architecture and design of particular types of building” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8).

de sistemas de conhecimento e crença, o que correspondem, respectivamente, às funções identitária, relacional e ideacional da linguagem.

A função identitária da linguagem relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional está ligada ao modo como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; e a função ideacional refere-se aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001a).

Dentre as várias abordagens identificadas como Análise Crítica do Discurso, o presente trabalho optou por nortear-se pelos estudos desenvolvidos por Norman Fairclough, um dos principais fundadores da ACD. Em sua obra intitulada *Discourse and Social Change* (1992), Norman Fairclough propôs uma teoria tridimensional do discurso. Sendo assim, segundo Fairclough (1992) o discurso é composto de três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Conseqüentemente, essa concepção comporta uma análise em três níveis específicos: do texto, da prática discursiva onde o texto se insere, e da prática social onde a prática discursiva está imersa, conforme representação na figura a seguir:

Figura 3 – Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: FAIRCLOUGH, 2001a, p. 101

De acordo com Fairclough (1995; 2001a), a parte que trata da análise textual pode ser denominada de descrição e, as partes restantes, que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social podem ser denominadas de interpretação e de explicação, respectivamente.

É o que se extrai da obra *Critical Discourse Analysis: the critical study of language* (1995) onde Fairclough (1995, p. 97, tradução nossa) expõe de forma elucidativa a sua abordagem: “o método de análise do discurso inclui a descrição linguística da linguagem

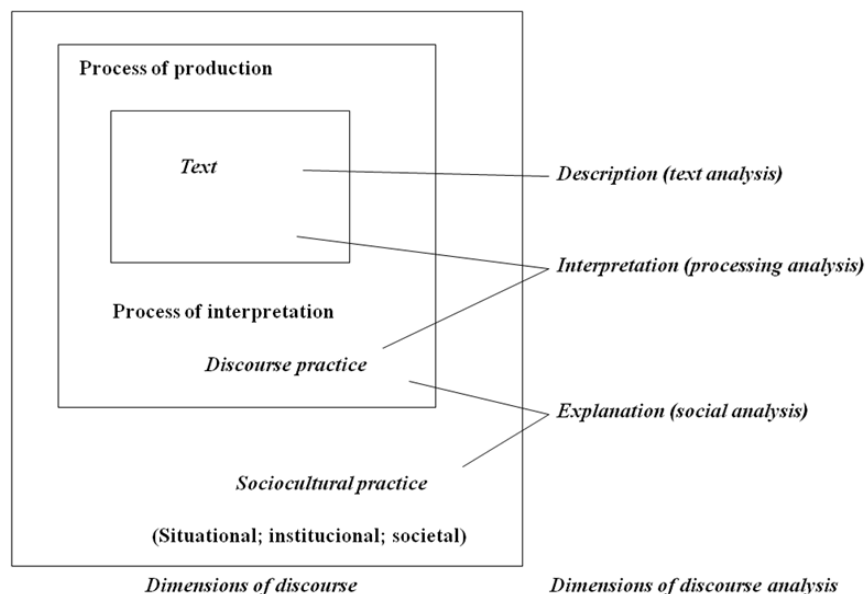
textual, a interpretação da relação entre os processos discursivos (produtivos e interpretativos) e o texto e a explicação da relação entre os processos discursivos e os processos sociais”²⁰.

Esclarece Fairclough (1995, p. 97, tradução nossa) que existe um vínculo entre a prática social (ou sociocultural) e o texto, cuja mediação é feita pela prática discursiva; e explica que o modo como um texto é produzido ou interpretado, ou seja, quais práticas e convenções discursivas são extraídas de que ordem do discurso e como são articuladas, vai depender da natureza da prática social de que o discurso faz parte; isso, sem deixar de levar em consideração as hegemonias²¹.

Fairclough (1995, p. 97, tradução nossa) informa outro aspecto relevante de sua teoria: “a natureza da prática discursiva da produção de texto molda o texto e deixa ‘traços’ nas características de superfície do texto; e a natureza da prática discursiva da interpretação de texto determina como as características de superfície de um texto serão interpretadas”²².

Essa abordagem metodológica é representada no diagrama abaixo:

Figura 4 – Abordagem Metodológica da Análise Crítica do Discurso de Fairclough



Fonte: FAIRCLOUGH, 1995, p. 98

²⁰ Tradução livre do original: “The method of discourse analysis includes linguistic description of the language text, interpretation of the relationship between the (productive and interpretative) discursive processes and the text, and explanation of the relationship between the discursive processes and the social processes” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 97).

²¹ Tradução livre do original: “A special feature of the approach is that the link between sociocultural practice and text is mediated by discourse practice; how a text is produced or interpreted, in the sense of what discursive practices and conventions are drawn from what order(s) of discourse and how they are articulated together, depends upon the nature of the sociocultural practice which the discourse is a part of (including the relationship to existing hegemonies); [...]” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 97).

²² Tradução livre do original: “[...] the nature of the discourse practice of text production shapes the text, and leaves 'traces' in surface features of the text; and the nature of the discourse practice of text interpretation determines how the surface features of a text will be interpreted” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 97).

Fairclough (2001a) ensina que na descrição, analisa-se o texto no que tange ao vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual (em escala ascendente). Vale dizer, “quando estudamos textos, estudamos as características formais, particularmente as escolhas gramaticais e lexicais feitas pelos autores” (CALDAS-COULTHARD, 2007, p. 35).

Desse modo, o vocabulário corresponde às palavras individuais, a gramática refere-se às palavras combinadas em orações e frases, a coesão consiste na ligação entre orações e frases e a estrutura textual está relacionada às propriedades organizacionais de larga escala dos textos (FAIRCLOUGH, 2001a).

A descrição dessas categorias deve ser realizada a partir das noções da Linguística Funcional Sistêmica, que além de enfatizar a multifuncionalidade dos textos, concebe que estes têm simultaneamente funções ideais, interpessoais e textuais, ou seja, os textos representam simultaneamente aspectos do mundo (o mundo físico, o mundo social, o mundo mental); decretam relações sociais entre participantes em eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; e conecta partes de um texto ou textos com seus contextos situacionais²³ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26, tradução nossa).

Da mesma forma, as decisões judiciais como textos autênticos da prática forense não existem num vácuo social. Esses textos reproduzem crenças, costumes, relações, estruturas e instituições. É o que Warat (1994, p. 14) denomina de “senso comum teórico dos juristas”, ou seja, “o fato de que, nas atividades efetuadas pelos diversos juristas de ofício, existe também uma relação imaginária com as mesmas, que determina um campo de significado (um eco de representações e ideias), através do qual determina-se a aceitabilidade do real”.

Quanto à primeira categoria, do vocabulário, Fairclough (2001a) aponta que ela pode ser investigada de diversas formas e elenca os principais focos de análise. O primeiro deles recai sobre as lexicalizações alternativas (relexicalizações) a partir de sua significância política e ideológica, exemplificando o cientista a substituição do vocábulo “terroristas” pela expressão “lutadores pela liberdade” (FAIRCLOUGH, 2001a). Outro foco é a questão do sentido da palavra, que em relações específicas pode assumir a forma de hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001a); e por último, Fairclough (2001a) argumenta a importância da implicação política e ideológica das metáforas, uma vez que estas “não são apenas adornos

²³ Tradução livre do original: “‘Functional’ approaches to language have emphasized the ‘multi-functionality’ of texts. Systemic Functional Linguistics, for instance, claims that texts simultaneously have ‘ideational’, ‘interpersonal’ and ‘textual’ functions. That is, texts simultaneously represent aspects of the world (the physical world, the social world, the mental world); enact social relations between participants in social events and the attitudes, desires and values of participants; and coherently and cohesively connect parts of texts together, and connect texts with their situational contexts (Halliday 1978, 1994)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26).

estilísticos superficiais do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 241) e algumas, se encontram naturalizadas no interior de uma cultura (FAIRCLOUGH, 2001a).

Para Fairclough (2001a, p. 104) “a unidade principal da gramática é a oração” e por isto possui nesta sua premissa de análise. Segundo ele, a oração tem como característica a multifuncionalidade, pois combina significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais, de modo que “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 104).

A coesão, por sua vez, remete ao modo “como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez são ligadas para formar unidades maiores nos textos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 105), o que pode ocorrer pelo uso de vocabulário pertencente ao mesmo campo semântico, pela repetição de palavras, pelo uso de sinônimos, mecanismos de referência e substituição, como pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipses, entre outros; e também pela utilização de conjunções (FAIRCLOUGH, 2001a). Fairclough (2001a, p. 106) enfatiza o papel da análise dessa categoria:

Focalizar a coesão é um passo para o que Foucault refere como “vários esquemas retóricos segundo os quais grupos de enunciados podem ser combinados (como são ligadas descrições, deduções, definições, cuja sucessão caracteriza a arquitetura de um texto)” (ver, no Capítulo 2, o item “A formação de conceitos”)²⁴. Esses esquemas e seus aspectos particulares, como a estrutura argumentativa dos textos, variam entre os tipos de discurso, e é interessante explorar tais variações como evidências de diferentes modos de racionalidade e modificações nos modos de racionalidade, à medida que mudam as práticas discursivas.

A análise da coesão textual, portanto, assume papel de nítida importância, pois evidencia a estrutura argumentativa do texto, sobretudo, pela identificação dos chamados operadores argumentativos, ou seja, das palavras ou expressões utilizadas pelo redator que informam a orientação discursiva pretendida no texto.

Outra categoria de análise referida por Fairclough (2001a) corresponde à estrutura textual, isto é, o que o autor denomina de “arquitetura dos textos”, mormente em relação aos aspectos de planejamento de diferentes tipos de texto, como, “por exemplo, as maneiras e a ordem em que os elementos ou os episódios são combinados para constituir uma reportagem policial no jornal, ou uma entrevista para emprego” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 106).

²⁴ Com base nas lições de Foucault, Fairclough (2001a) descreve as relações que podem existir entre enunciados de um texto, como, por exemplo, as relações de sequência e dependência.

No caso da sentença judicial, sua estrutura textual compõe-se de três partes: a primeira delas é o relatório, que corresponde à narrativa dos fatos relativos ao processo; a segunda é a fundamentação, onde o juiz aprecia a matéria, analisando as questões de fato e de direito envolvidas; e por último, o dispositivo, é a conclusão do juiz sobre o acolhimento ou rejeição do pedido do autor, é o local onde o juiz profere a decisão propriamente dita.

Considera Fairclough (2003, p. 28, tradução nossa) que quando se analisa textos específicos como parte de eventos específicos, isso permite realizar duas coisas que estão interligadas: a primeira, olhar para eles a partir dos três aspectos de significado: ação, representação e identificação, e como estes são realizados nas várias características dos textos, por exemplo, vocabulário e gramática; a segunda, fazer uma conexão entre o evento social concreto e as práticas sociais abstratas questionando quais gêneros, discursos e estilos são desenhados e como estes estão articulados no texto²⁵.

Quanto à interpretação, a análise da prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, isto é, como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos (FAIRCLOUGH, 2001a), o que pode variar de acordo com o contexto social. Como exemplo, Fairclough (2001a) cita a produção de um artigo de jornal que possui um contexto de elaboração específico. No que tange ao consumo, ele cita o caso das receitas, que geralmente não são lidas como textos estéticos, e dos artigos acadêmicos, que não são lidos como textos retóricos. Em relação à distribuição, esta pode ser simples, como uma conversa casual; ou complexa, como textos produzidos por líderes políticos ou relativos à negociação internacional de armas que são distribuídos em vários domínios institucionais.

Fairclough (2001a, p. 110) ensina que a interpretação se dá por um processo que comporta vários níveis em escala ascendente ou descendente:

Nos níveis inferiores, analisa-se uma sequência de sons ou marcas gráficas em frases no papel. Os níveis superiores dizem respeito ao significado, à atribuição de significados às frases, a textos completos e a partes ou a 'episódios' de um texto que consistem de frases que podem ser interpretadas como coerentemente conectadas. Os significados das unidades 'superiores' são construídos em parte dos significados das unidades 'inferiores'. Essa é a interpretação 'ascendente'. Entretanto, a interpretação também se caracteriza por predições sobre os significados das unidades de nível superior no início do processo de interpretação com base com evidência limitada, e esses

²⁵ Tradução livre do original: "When we analyse specific texts as part of specific events, we are doing two interconnected things: (a) looking at them in terms of the three aspects of meaning, Action, Representation and Identification, and how these are realized in the various features of texts (their vocabulary, their grammar, and so forth); (b) making a connection between the concrete social event and more abstract social practices by asking, which genres, discourses, and styles are drawn upon here, and how are the different genres, discourses and styles articulated together in the text?" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28)

significados preditos moldam a maneira como as unidades de nível inferior são interpretadas. Esse é o processamento ‘descendente’.

Na dimensão da prática discursiva, Fairclough (2001a) indica três categorias analíticas: a força, a coerência e a intertextualidade. A esta última, Fairclough (2001a) concede maior destaque por trata-se de categoria que considera a historicidade dos textos e que possui um maior potencial de transformação social.

A força de um texto é seu componente acional, ou seja, a ação social que ele realiza, o ato de fala que o texto desempenha (Fairclough, 2001a), por exemplo: “dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.” (Fairclough, 2001a, p. 111).

Ressalte-se que a teoria dos atos de fala foi desenvolvida por Austin (1970) e aprofundada por Searle (1972) cuja principal contribuição para a Linguística foi a distinção entre enunciações constatativas e enunciações performativas (RIBEIRO, 2004). As enunciações constatativas são aquelas que constata fatos, descrevem estados e objetos ou relatam ocorrências, enquanto as performativas originam-se do verbo em inglês “*to perform*” que corresponde ao substantivo “ação” e que “consiste em realizar uma ação no instante mesmo em que se profere algo” (RIBEIRO, 2004, p. 67), como ocorre com os verbos prometer, ordenar, advertir, pedir, entre outros. Constata-se que nas enunciações performativas tais verbos são conjugados na primeira pessoa, no tempo presente.

Na parte concernente ao dispositivo das sentenças judiciais, por exemplo, os atos de fala são performativos, ou seja, são simultâneos ao fazer. Dessa forma, quando um magistrado enuncia os verbos “julgo”, “decido”, “voto”, “comino”, “condeno” ele realiza a ação social que lhe é outorgada pelo cargo que ocupa, “uma ação que determina mudanças no mundo legalmente estruturado” (COLARES, 2010, p. 10).

Em seus estudos, Austin também distinguiu os atos de fala em três níveis: atos locucionários, que diz respeito à ação de dizer alguma coisa em que há significação no sentido clássico do termo; atos ilocucionários, que se caracteriza pela realização de um ato ao dizer algo dentro de um contexto específico de significação; e atos perlocutórios, que corresponde aos efeitos produzidos pelo fato de enunciar um ato (RIBEIRO, 2004).

A força ilocucionária de um ato, portanto, é identificada através do contexto. Desse modo, “toda proposição proferida em um determinado contexto requer uma força ilocucionária específica, a qual se realiza em um ponto particular” (RIBEIRO, 2004, p. 70). Assim, o contexto (sequencial e situacional) se revela um fator importante o qual deve ser levado em consideração na redução da ambivalência da força (Fairclough, 2001a). São

perguntas que indicam o contexto e afetam a maneira de produção dos textos: “quem escreveu o texto, para quem o texto é escrito, quando, onde e por que foi escrito? Onde o texto apareceu e em que formato?” (CALDAS-COULTHARD, 2007, p. 37).

A coerência, por sua vez, é a propriedade das interpretações (FAIRCLOUGH, 2001a). Aduz Fairclough (2001a) que um texto coerente é aquele cujas partes que o constituem são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo tem sentido, mesmo que apresente poucos marcadores formais dessas relações de sentido. Mas adverte Fairclough (2001a) que a atribuição da coerência depende dos princípios interpretativos utilizados pelo leitor, que geralmente estão associados a elementos ideológicos.

Já a intertextualidade é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 114). Para Fairclough (2001a) a intertextualidade classifica-se em manifesta ou constitutiva (neste caso, denomina-se interdiscursividade). Na manifesta, o redator do texto faz expressa referência à fonte citada. Já a interdiscursividade diz respeito a “como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 152), ou seja, é verificar nos textos, “quais gêneros, discursos e estilos os constituem, e como, no texto, esses aspectos são trabalhados para formar articulações particulares” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 311).

Na explicação, a terceira dimensão de análise, a prática social, relaciona-se aos aspectos ideológicos e hegemônicos do discurso. Baseando-se nas concepções desenvolvidas por Althusser²⁶, Fairclough (2001a) compreende a ideologia a partir de três asserções: ela possui existência material nas práticas das instituições; ela interpela os sujeitos e consequentemente constitui os sujeitos; os aparelhos ideológicos de Estado, como educação e mídia, são locais e marcos delimitadores na luta de classe. Na linha de Thompson, Fairclough (2001a, p. 117) entende que as ideologias:

[...] são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação de relações de dominação. (Tal posição é semelhante à de Thompson (1984, 1990), de que determinados usos da linguagem e de outras ‘formas simbólicas’ são ideológicos, isto é, os que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação).

²⁶ Embora afirme discordar da concepção de Althusser que considera a ideologia como cimento social universal, inseparável da sociedade (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 117; 121).

Fairclough (2001a) considera que a ideologia é tanto uma propriedade de estruturas como uma propriedade de eventos. O cientista do discurso aponta falhas em considerar a ideologia unicamente como propriedade de estruturas, sendo a primeira delas, considerar “os eventos como meras reproduções de estruturas, privilegiando a perspectiva da reprodução ideológica e não a da transformação” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 118) e a segunda, por não conferir primazia às ordens de discurso²⁷ em detrimento das convenções discursivas particulares. Por isso, Fairclough (2001a, p. 119) adota a concepção de que a ideologia “está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras”.

Nessa fase da análise, Fairclough (2001a) destaca a importância de se atentar para os aspectos ou níveis do texto e do discurso que podem conter ideologias, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas e a coerência. Ademais, salienta Fairclough (2001a) que não há uma oposição rígida entre conteúdo/sentido e forma, tendo em vista que “os sentidos dos textos são estreitamente interligados com as formas dos textos, e os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 119).

Criticando o modo como a teoria Althusseriana concebe a constituição ideológica dos sujeitos, Fairclough (2001a) enfatiza que estes também são capazes de modificar as práticas e estruturas ideológicas a que estão submetidos. Explica Fairclough (2001a, p. 121): “as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia”.

Quanto à hegemonia, Fairclough (2001a) faz alusão aos estudos de Gramsci sobre capitalismo ocidental e estratégia revolucionária na Europa Ocidental. Devido a isso, conceitua hegemonia como “liderança” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 122), como “dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 122) e acrescenta: “é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 122).

²⁷ Ordens de discurso são “as combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais”, a faceta socialmente estruturada da linguagem (Fairclough, 2003, p. 220, tradução nossa), em outros termos, “é a estruturação social da variação ou diferença linguística” (Fairclough, 2003, p. 220, tradução nossa).

Enuncia Fairclough (2001a, p. 122) a respeito da hegemonia, que esta se caracteriza por ser “um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”. Para o cientista do discurso (2001a), pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio hegemônico, bem como sua articulação e rearticulação um marco delimitador na luta hegemônica.

Fairclough (2001a) então enfatiza que o conceito de hegemonia auxilia na análise a partir da concepção tridimensional do discurso, pois fornece a este tanto uma matriz, “uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relação de poder” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 126), quanto um modelo, “uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 126).

Em síntese, o método proposto por Fairclough (2001a), se perfaz na análise minuciosa das categorias apresentadas em cada uma das três dimensões do discurso, que podem ser agrupadas no quadro em seguida:

Quadro 2 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia Sentidos Pressuposições Metáforas Hegemonia Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 188

Expostas as bases conceituais da ACD, segundo Fairclough (2001a), passa-se agora à exposição das categorias analíticas escolhidas para esta pesquisa, com base nas leituras prévias do voto do Relator e do voto vencido do julgamento da ADI 5357. A análise destes dois votos, *corpus* deste trabalho, destaca os operadores argumentativos na perspectiva de Anscombe; Ducrot (1981) e Koch (2000; 2010b), a intertextualidade como proposto por Fairclough (2001a), os modos de operação da ideologia segundo Thompson (2011) e os conceitos-chave descoloniais formulados por Bragato e Colares (2017).

4.3 Categorias de análise

4.3.1 Análise do texto: argumentação

Segundo Koch (2010a) um texto não é somente uma soma ou sequência de frases isoladas, pois existem mecanismos utilizados pelo produtor do texto cujo papel é assinalar relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados. Esses mecanismos estão encarregados de compor a tessitura do texto e, portanto, a este fenômeno, dá-se o nome de coesão textual.

Nas palavras de Koch (2010a, p. 16): “a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos”. Koch (2010) ressalta, então, a distinção entre coesão e coerência, reproduzindo o conceito de Beaugrande & Dressler (apud KOCH, 2010a, p. 17) que entendem a coerência como o “modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”.

Dessa forma, em matéria de coesão textual, na modalidade sequencial²⁸, o foco reside na identificação de mecanismos/recursos semânticos empregados entre os enunciados na criação de textos, que permitam a estes progredir. Entre tais mecanismos, os operadores argumentativos²⁹, “responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva” (KOCH, 2000, p. 36) interessa particularmente a esta pesquisa, visto que ela se propõe a identificar, na perspectiva da ACD, indícios de posturas coloniais/descoloniais nos argumentos de duas decisões judiciais que tratam da inclusão educacional.

Os operadores argumentativos, portanto, desempenham a função de conectar enunciados nos textos, isto porque “pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras)” (KOCH, 2010b, p. 29). Assim, quando se argumenta, ao mesmo tempo, se está tentando convencer alguém de algo, influir de alguma forma sobre o comportamento alheio. De tal modo, pode-se afirmar que “o processo

²⁸ A coesão sequencial “[...] diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2004, p. 53).

²⁹ Termo que foi cunhado por Ducrot, criador da Semântica Argumentativa ou Semântica da Enunciação (KOCH, 2010b).

argumentativo transforma a mensagem linguística em ideologia” (WARAT, 1994, p. 94), isto é, “por seu intermédio o emissor da mensagem apropria-se de fatos, objetos, situações ou valores para elaborar, técnica e sutilmente, um processo de sujeição e normalização de relações sociais” (WARAT, 1994, p. 94).

Ainda que de maneira implícita, através da decisão judicial, o juiz reproduz um conjunto de valores, crenças e ideologias sob as quais sofre influência. Warat (1994, p.100) observa a argumentação desenvolvida pelo magistrado na decisão judicial em dois aspectos: “um juiz para produzir uma decisão seleciona seus argumentos não só tratando de persuadir sobre o tecnicismo de sua decisão, mas também atendendo à função socializadora que a sua sentença passará a cumprir”. Para ele, o argumento judicial possui uma dupla função que lhe é inerente: justificar uma decisão e um sistema. Por isso afirma: “nunca uma decisão ficará claramente justificada se não provoca simultaneamente a reiteração periférica do sistema” (WARAT, 1994, p. 100), ou seja, a argumentação judicial tende a reproduzir os valores dominantes, de modo a ratificar e promover a manutenção do sistema político-jurídico correspondente.

Ademais, a maneira como são empreendidas a linguagem e argumentação em decisões judiciais reflete significativamente na questão do acesso à Justiça. O emprego de uma linguagem extremamente técnica em função dos argumentos defendidos pelo magistrado representa um obstáculo para os não juristas. Antes de tudo, é primordial assegurar “o direito do cidadão comum de entender e ser entendido, em contextos institucionais” (COLARES, 2010, p. 10).

A partir da perspectiva de que a argumentatividade é imanente à língua (KOCH, 2010b) Anscombe e Ducrot (1981) entendem ser possível atribuir para cada enunciação³⁰ uma multiplicidade de valores semânticos. Além disso, consideram Anscombe e Ducrot (1981, p. 236) que uma das características de um enunciado é seu aspecto logicóide, ou seja, “sua compreensão exige que o consideremos suscetível de conduzir a outros enunciados”, sendo estes, considerados como legítimos ou verossímeis.

Dessa forma, Anscombe e Ducrot (1981, p. 236) consignam que as propriedades logicóides dos enunciados podem ser classificadas em propriedades sintagmáticas ou discursivas, sendo aquelas “legíveis, para dado enunciado, em seu contexto efetivo” e propriedades paradigmáticas, “que relacionam um enunciado a outros”.

³⁰ Enunciação é “o fato que constitui a produção de um enunciado” (ANSCOMBRE; DUCROT, 1981, p. 233).

Explicam Anscombe e Ducrot (1981) que o fenômeno sintagmático pode ocorrer pela atividade de dedução/conclusão (p. ex. enunciados coordenados pelas conjunções “pois”, “com efeito”, “pois que”) ou apreciação/avaliação sobre as conclusões possíveis de um enunciado (p. ex. “o tempo está bom mas eu estou cansado”, pode levar à conclusão de que eu estou contente ou quero sair).

Anscombe e Ducrot (1981, p. 238) elucidam a diferença entre o ato de conclusão e o ato de avaliação por meio da conjunção “no entanto”, considerando o diálogo abaixo:

X: — Parece que Pedro foi reprovado no exame.

Y: — No entanto, ele parece muito contente.

Aduzem Anscombe e Ducrot (1981, p. 238) que a réplica de Y pode assumir duas funções: a primeira, refutar a de X, por meio da dedução, ou seja, “ele assinala um fato (o ar de contentamento de Pedro), do qual ele tira uma conclusão (sem dúvida, Pedro não foi reprovado) contrária à afirmação de X”, ou “é igualmente possível que Y queira simplesmente assinalar algo bizarro: ainda que ele tenha fracassado, Pedro tem um ar de contentamento”, isso demonstra a distinção das funções que a língua pode atribuir a “no entanto”.

As propriedades paradigmáticas, por outro lado, referem-se às relações inferenciais/lógicas entre os enunciados, isto é, uma vez tomados como verdadeiros determinados enunciados, obrigatoriamente são tomados como verdadeiros os enunciados que são suas consequências (ANSCOMBRE; DUCROT, 1981). Assim, exemplificam Anscombe e Ducrot (1981, p. 239) que se o enunciado “Pedro está com cachumba” é tomado como verdadeiro, logo também será tomado como verdadeiro o enunciado conseqüente “Pedro está doente”. Outra categoria de relações referenciais apontadas por Anscombe e Ducrot (1981, p. 239) está relacionada ao contexto e à situação do discurso, e se verifica, por exemplo, nas conjunções “pois que”, “pois”, “com efeito”. Elucidam Anscombe e Ducrot (1981, p. 240):

Enquanto um enunciado do tipo *Se p, q* põe a existência de uma relação implicativa entre *p* e *q* (donde seu frequente uso para tomar conhecida do destinatário essa relação), a seqüência *q visto que p* pressupõe que *p* justifica *q*. Da mesma maneira, o locutor de *visto que* não se apresenta como desejoso de anunciar tal relação justificativa: ao contrário, ele toma (mais exatamente, ele faz como se tomasse) essa relação como reconhecida. Noutros termos, ele se apoia sobre essa relação, refere-se a ela, faz alusão a ela. Verifica-se facilmente que o mesmo traço pertence às coordenações *p pois q* ou *q com efeito p*. Em todos esses casos, o locutor trata a relação entre *p* e *q* como um elemento constitutivo do universo do discurso, preliminar ao próprio enunciado, que se contenta em explorá-lo. Não se pode compreender um

encadeamento (uma articulação) como *Pedro está aí, pois que (com efeito) seu carro está lá embaixo*, sem supor que, na situação de discurso em que nos encontramos, já é — ou já deveria ser — evidente para o destinatário que a presença do carro atesta a de Pedro.

Com os apontamentos de Anscombre e Ducrot (1981) pode-se observar que são diversos os recursos que a língua dispõe no sentido da argumentação, o que torna a tarefa de delimitar todas as estratégias argumentativas que podem ser utilizadas durante uma interação comunicativa algo impossível. Entretanto, para a presente pesquisa, organiza-se em seguida, um elenco dos principais operadores argumentativos e suas respectivas funções, fazendo uso da classificação proposta por Koch (2000, p. 106-109; 2010b, p. 31-37) com base nos estudos de Ducrot:

1) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala³¹ para uma conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*; ou, operadores que assinalam o argumento mais fraco: *ao menos, pelo menos, no mínimo*;

2) Operadores que somam argumentos no sentido de uma mesma conclusão: *e, também, ainda³², nem (e não), não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., a par de...*;

3) Operador que serve para indicar mudança de estado: *já*;

4) Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados precedentes: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente*;

5) Operadores que introduzem argumentos alternativos que acarretam conclusões opostas: *ou, ou então, quer...quer, seja...seja*;

6) Operadores que servem para estabelecer relações de comparação entre elementos, com vistas a uma determinada conclusão: *mais que, menos que, tão...como*;

7) Operadores que justificam ou explicam um enunciado anterior: *porque, que, já que, pois*;

³¹ Com base em Ducrot, Koch (2010b) diferencia classe argumentativa de escala argumentativa. A primeira se refere a um conjunto de enunciados que servem de argumento para uma mesma conclusão, e a segunda, ocorre “quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão” (KOCH, 2010b, p. 30).

³² O “ainda” também serve como marcador de excesso temporal ou não temporal (KOCH, 2000).

8) Operadores que introduzem uma contraposição entre os argumentos orientados para conclusões opostas: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto), embora (ainda que, posto que, apesar de (que))*;

9) Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora*;

10) Operadores que funcionam numa escala orientada para negar (*pouco*) ou afirmar (*um pouco*);

11) Operadores que introduzem um argumento decisivo, apresentado como um acréscimo, como se fosse desnecessário: *aliás, além do mais*;

12) Operadores que introduzem um esclarecimento, retificação de uma enunciação anterior: *isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras*;

13) Operadores que têm escalas orientadas no sentido da afirmação plena (universal afirmativa: *tudo, todos, muitos*) ou da negação plena (universal negativa: *nada, nenhum, poucos*).

Para uma melhor sistematização, segue abaixo a grade de operadores argumentativos:

Quadro 3 - Grade de operadores argumentativos

TIPO	INDICADORES DE	FUNÇÃO	EXEMPLOS
ORIENTAÇÃO TEXTUAL	ASSUNTO	introduzir novo tópico ou novo direcionamento ao enunciado	quanto a / a respeito de / quando se trata de / no que concerne a / no tocante a
	ADIÇÃO	introduzir informações adicionais às já apresentadas	e / nem / além disso / ademais / também / ainda / mais ainda / mas também / bem como
	INCLUSÃO	indicar a inserção ou o abarcamento de certos elementos	inclusive / até / também / ainda
	REFORMULAÇÃO	retificar ou aprimorar o enunciado	isto é / ou seja / ou melhor / melhor dizendo / quero dizer / isso sim
	SÍNTESE	apresentar as ideias de forma concisa,	enfim / em suma / em síntese / resumidamente /

		reduzida, resumida.	tudo
	RESTRIÇÃO	delimitar a extensão daquilo que se enuncia	somente / tão-somente / apenas / exclusivo / exclusivamente em parte / parcialmente
	CONVENIÊNCIA DO ENUNCIADO/ CORROBORAÇÃO	apresentar ideias oportunamente confirmar / fortalecer uma informação	a propósito / aliás / diga-se de passagem / por falar nisso de fato, em verdade, com efeito
	CONSEQUÊNCIA OU CONCLUSÃO	apresentar ilações / resultados / desfechos em face de algo exposto	logo / conseqüentemente / por isso / por conseguinte / ,pois, / portanto / tamanho... que / tão... que / de forma que / tanto... que / de modo que / de sorte que
	ÊNFASE /DESTAQUE	ressaltar alguma informação a que o enunciador atribui importância	realmente / totalmente / plenamente / mesmo / até mesmo / em especial / inclusive / vale ressaltar que / saliento que / o próprio
ORIENTAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL	LUGAR	prestar informações relativas ao aspecto espacial	onde / em frente a / em cima de / embaixo de / atrás / aqui / dentro de / em que
	TEMPO	prestar informações relativas ao aspecto temporal	quando / depois / até que / mal / apenas / logo que / antes que,
	PROPORÇÃO	apresentar relações que se estabelecem	à medida que / ao passo que /

		entre diferentes elementos no que se refere a dimensão, quantidade, qualidade etc.	à proporção que / conforme
	ORDEM	indicar as ações de modo sequencial	primeiro / a primeira vista / em seguida por último / anteriormente / posteriormente
ORIENTAÇÃO DA MOTIVAÇÃO	CAUSA	apontar a razão / a causa / o motivo da ocorrência de algo	que / porque / como / já que / uma vez que / por causa de
	FINALIDADE	expressar o fim que se pretende alcançar	para que / a fim de que / porque / que / com o propósito de / objetivando
	CONDIÇÃO	introduzir requisitos ou circunstâncias para determinado ato / fato ocorrer	se / caso / contanto que / sem que / uma vez que / desde que / sob a condição de
ORIENTAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VERDADE	INEXATIDÃO	apontar para uma informação aproximada	aproximadamente / cerca de / mais ou menos / por volta de / ao redor de
	NEGAÇÃO	refutar ideias / informações	não / nunca / nada / jamais / nem pensar / nenhum de modo algum
	CORROBORAÇÃO	confirmar / fortalecer uma informação	de fato / em verdade / com efeito / ser certo que
	CONTRAPOSIÇÃO	estabelecer relações de contraste, disjunção, concessão, oposição	mas / porém / contudo / todavia / entretanto / embora / no entanto / conquanto / ainda que / ao contrário de / por outro lado / se bem que / posto que / a seu turno / por sua vez / apesar de / em que pese / a despeito

			de/ muito menos
ORIENTAÇÃO NA ESCALA ARGUMENTATIVA	ÁPICE DE UMA ESCALA	apresentar o elemento mais forte de uma escala argumentativa (mesmo que esta esteja implícita)	até / mesmo / até mesmo / nem / inclusive
	EXCEÇÃO / EXCLUSÃO	retirar certos elementos da consideração	à exceção de / exceto / sob a ressalva de
	CONTRAPOSIÇÃO	estabelecer relações de contraste, disjunção, concessão, oposição	mas / porém / contudo / todavia / entretanto / embora / no entanto / conquanto / ainda que/ ao contrário de / por outro lado / se bem que / posto que / a seu turno / por sua vez / apesar de / em que pese / a despeito de
	EXPLICAÇÃO	justificar certos atos ou fatos	porque / pois / uma vez que / eis que / por / visto que, devido
	EXEMPLIFICAÇÃO	apresentar um modelo daquilo que foi exposto	por exemplo / como
	COMPARAÇÃO	estabelecer relações de igualdade, inferioridade ou superioridade entre determinados elementos	mais... que / menos... que / maior que / menor que / melhor que / tal qual / tão... quanto / tanto... como / como se / como / equivalente a / igualmente
	ALTERNÂNCIA	combinar a existência alternada ou auto- excludente de diferentes elementos, podendo atuar como	ou / ou... ou / ora... ora / seja... seja / quer... quer

		foco de destaque de elementos considerados em separado	
ORIENTAÇÃO QUANTO À EVIDÊNCIA NA VALORAÇÃO DO ARGUMENTO	AUTORIDADE	argumentar com base em citação de uma fonte dotada de prestígio e credibilidade	conforme / consoante / como disse / segundo / de acordo com / à luz de
	MODO	identificar a forma como algo ocorre	assim / desse modo / dessa forma / equitativamente / obrigatoriamente
	INSTRUMENTO	apresentar o elemento através do qual um fato se constitui	mediante / por meio de / através de

Fonte: Material didático elaborado para a disciplina Análise Crítica do Discurso Jurídico - ACDJ a partir de: ANSCOMBRE, J.; DUCROT, O. L'argumentation dans La langue. *Languages* 42. Paris: Didier-Larousse, 1976.

4.3.2 Análise da prática discursiva: intertextualidade

O termo intertextualidade foi criado por Kristeva no final dos anos sessenta com base no trabalho de Bakhtin (FAIRCLOUGH, 2001a). Para Kristeva (apud FAIRCLOUGH, 2001a, p. 134) a intertextualidade é “a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história”, ou seja, no primeiro fenômeno, “o texto absorve e é construído de textos do passado” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 134), e no segundo, “o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribuiu para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 134).

A ideia de que “cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 134) é o ponto de partida para compreensão dessa categoria. Para Fairclough (2001a) os enunciados são inerentemente intertextuais, o que quer dizer que são constituídos por elementos de outros textos. Elucidam Ramalho e Resende (2011, p. 134):

A intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas. Essas vozes podem ser articuladas não apenas em discurso direto, quando se atualizam as palavras exatas do

texto anterior, mas também em discurso indireto, parafraseando, resumindo, ecoando.

Fairclough (2001a) confere uma maior relevância a essa categoria de análise da prática discursiva, quer pela sua característica de historicidade, que favorece processos de mudança social e cultural, quer pela sua capacidade de transformação e reestruturação de tradições textuais e ordens de discurso. Assim, Fairclough (2001a) considera importante a relação entre intertextualidade e hegemonia, pois aquela é utilizada como ferramenta para transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes para produzir novos textos. No entanto, assevera que essa produtividade é restringida pelas relações de poder. Acerca dessa relação, afirma Fairclough (2001a, p. 135):

A combinação da teoria da hegemonia (descrita, anteriormente, no Capítulo 3, item “Hegemonia”) com a intertextualidade é particularmente produtiva. Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que tem efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo.

A partir das contribuições teóricas de Bakhtin, Fairclough (2001a) menciona a distinção entre as dimensões horizontal e vertical da intertextualidade. A primeira perspectiva corresponde à relação entre um texto e aqueles que o precedem, como por exemplo, quando uma carta é relacionada às cartas anteriores e subsequentes na correspondência. A segunda perspectiva diz respeito à relação entre um texto e outros textos que estão interligados por um contexto histórico.

Outra distinção referida por Fairclough (2001a) é a classificação da intertextualidade em manifesta ou constitutiva. Segundo ele, na manifesta, “outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise: eles estão ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 136). A intertextualidade constitutiva (ou interdiscursividade), por sua vez, “é a configuração de convenções discursivas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 136) que entram na produção do texto. Sobre a interdiscursividade, esclarecem Ramalho e Resende (2011, p. 170):

A análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e das maneiras como são articulados. A identificação de um discurso em um texto consiste na identificação de quais partes do mundo são representadas (os ‘temas’ centrais), e na identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares

de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos que podem ser vistos como ‘realizando’ um discurso. O mais evidente desses traços distintivos é o vocabulário, pois diferentes discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras diferentes (cf. Fairclough, 2003a).

A presença de diversos textos e/ou discursos dentro de um mesmo texto enfatiza a heterogeneidade deste, o que permite Fairclough (2001a, p. 137) afirmar que os “textos podem ter uma superfície textual desigual e ‘acidentada’, ou relativamente regular”. Essa heterogeneidade também é capaz de provocar ambivalência, pois os elementos da superfície do texto “não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, e seu sentido pode ser ambivalente; diferentes sentidos podem coexistir, e pode não ser possível determinar ‘o’ sentido” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 137).

Fairclough (2001a) subdivide a intertextualidade, ainda, em sequencial, encaixada e mista. A sequencial ocorre quando “diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 152); a encaixada, quando “um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 152); e a mista ocorre quando “textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 152).

A intertextualidade pode também se manifestar na representação de discurso, na pressuposição, na negação, no metadiscurso e na ironia (FAIRCLOUGH, 2001a).

A representação de discurso sobrevém quando o enunciador representa a fala e a escrita (aspectos gramaticais, organização discursiva, circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas, etc.) de um evento discursivo (texto) (FAIRCLOUGH, 2001a). Configuram-se aqui diferentes vozes no texto: a voz do discurso representado e a voz do discurso representador (FAIRCLOUGH, 2001a). Acerca deste último, o analista do discurso deve estar atento aos verbos referenciadores utilizados no texto, visto que “a escolha do verbo representador, ou verbo do ‘ato de fala’, é sempre significativa” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 155), por marcar a força ilocucionária do discurso representado. No âmbito das decisões judiciais, por exemplo, é possível verificar esse tipo de intertextualidade na parte concernente ao relatório, onde o julgador faz uma breve representação do discurso de uma petição. “Alegou”, “requereu”, “postulou” são alguns dos principais verbos representadores de que o magistrado faz uso nessa espécie de evento discursivo.

A intertextualidade se expressa também por pressuposições, isto é, “proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (Fairclough, 2001a, p. 155). De acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 134) “essas proposições são

incluídas por Ducrot (1977, p. 32) na categoria de implícitos não-discursivos” e estes decorrem “do sentido acionado por marcadores linguísticos, que podem ser sentenças clivadas, verbos factivos, artigos definidos, e outros” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 134).

A pressuposição “tende a levar o/a leitor/a aceitar certas ideias, porque são impostas como verdadeiras” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 139). Fairclough (2001a) observa que as pressuposições podem ser manipulativas, pois “requerem sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, elas contribuem para a constituição ideológica dos sujeitos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 156). Nesse sentido, é recorrente nos discursos judiciais a utilização de pressuposições pelo magistrado, por meio da referência a posicionamentos de autoridades e/ou tribunais como verdades incontestadas.

No que tange à negação, Fairclough (2001a) afirma que as frases negativas possuem o condão de gerar polêmicas. O cientista do discurso (2001a) admite seu uso também como uma forma de pressuposição, que por sua vez, incorpora outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los. Também nas decisões emitidas pelo Judiciário, é possível identificar essa prática discursiva quando o juiz recorre à petição do requerente para denegar a pretensão formulada.

O metadiscurso ocorre quando “o(a) produtor(a) do texto distingue níveis diferentes dentro de seu próprio texto e distancia a si próprio(a) de alguns níveis do texto, tratando o nível distanciado como se fosse um outro texto, externo” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 157). O analista pode evidenciar o metadiscurso através da identificação no texto de expressões evasivas como “uma espécie de”, “um tipo de”, “uma forma de”; ou pelo uso de expressões assinaladas como pertencentes a outro texto ou convenção particular (p. ex. “em termos científicos”) ou como metafórica (p. ex. “falando metaforicamente”); ou ainda, paráfrases ou reformulações (FAIRCLOUGH, 2001a). No metadiscurso, o falante está situado acima ou fora de seu próprio discurso, controlando-o e manipulando-o (FAIRCLOUGH, 2001a). Esse distanciamento do enunciador em relação ao enunciado, também se verifica no discurso judicial, transmitindo a ideia de não envolvimento do magistrado com a temática objeto de exame.

Por último, Fairclough (2001a) aponta a ironia que é tradicionalmente descrita como “dizer uma coisa e significar outra” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 158), contudo sob a forma de intertextualidade, ela representa “o fato de que um enunciado irônico ‘eco’ o enunciado de um outro” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 158). O reconhecimento da ironia pode ser feito através de algumas pistas como: a evidente falta de combinação entre o significado aparente e o contexto situacional, pelo tom de voz do falante ou pelo uso das aspas no texto escrito, ou o

conhecimento prévio dos intérpretes acerca das crenças ou dos valores do produtor do texto (FAIRCLOUGH, 2001a).

4.3.3 Análise da prática social: ideologia

O termo “ideologia” foi utilizado pela primeira vez em 1796 por um filósofo iluminista francês chamado Destutt de Tracy para designar a ciência das ideias (THOMPSON, 2011). Posteriormente, Marx e Engels revolucionaram o conceito de ideologia associando-o ao sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, sendo esta a que detém a força material e intelectual em um dado momento histórico³³ (THOMPSON, 2011). Com base nos estudos de Marx e Engels, Thompson (2011) elabora uma nova concepção de ideologia, a qual ele denomina de “concepção latente de ideologia”:

Ideologia é um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social. (THOMPSON, 2011, p. 58)

Além disso, Thompson (2011) afirma que a ideologia possui dois tipos de concepções: as neutras, que “são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular” (THOMPSON, 2011, p. 72); e as críticas, que “são aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo” (THOMPSON, 2011, p. 73) e “[...] implicam que o fenômeno caracterizado como ideologia — ou como ideológico — é enganador, ilusório ou parcial” (THOMPSON, 2011, p. 73). Nesta última concepção, há um “criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos” (THOMPSON, 2011, p. 73).

Filiando-se à concepção crítica de ideologia, Thompson (2011) preocupa-se com o entrecruzamento entre formas simbólicas³⁴ e relações de poder, ou seja, como o sentido é mobilizado no mundo social de modo a reforçar posições de poder. Para Thompson (2011, p. 76): “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e

³³ Nessa linha, afirma Chauí (2008, p. 85): “a ideologia consiste precisamente na transformação de ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe dominante no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias)”.

³⁴ Segundo Thompson (2011, p. 79) as formas simbólicas são: “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” e enfatiza que as “falas linguísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito”.

sustentar relações de dominação”, portanto, nessa visão “a ideologia é, por natureza, hegemônica e, como tal, inerentemente negativa” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 26).

Conforme mencionado em tópico anterior, a posição de Fairclough (2001a) se coaduna à de Thompson (2011), pois ambos entendem que a linguagem como forma simbólica é um instrumento para constituir e preservar relações de dominação. Assim, para a Análise Crítica do Discurso, Thompson (2011) não só contribui com o conceito de ideologia, como também oferece as ferramentas para se analisar, linguisticamente, os eventos discursivos, através dos cinco modos de operação da ideologia, ligados a estratégias de construção simbólica. A seguir reproduz-se o quadro com os modos de operação da ideologia de acordo com Thompson (2011):

Quadro 4 - Modos de operação da ideologia

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
LEGITIMAÇÃO Relações de dominação são representadas como legítimas	RACIONALIZAÇÃO (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)
	UNIVERSALIZAÇÃO (interesses específicos são apresentados como interesses gerais)
	NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)
DISSIMULAÇÃO Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas	DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e expressões)
	EUFEMIZAÇÃO (valoração positiva de instituições, ações ou relações)
	TROPO (sinédoque, metonímia, metáfora)
UNIFICAÇÃO Construção simbólica de identidade coletiva	PADRONIZAÇÃO (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)
	SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)
FRAGMENTAÇÃO Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante	DIFERENCIAÇÃO (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)
	EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo)
REIFICAÇÃO	NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica)

Retratação de uma situação transitória como permanente e natural	tratada como acontecimento natural)
	ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)
	NOMINALIZAÇÃO/PASSIVIZAÇÃO (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações)

Fonte: Compilado de THOMPSON, 1995, p. 81

Por meio da legitimação, as relações de dominação são representadas como legítimas, justas e dignas de apoio (THOMPSON, 2011). Para tanto, se utilizam estratégias típicas de construção simbólica como a racionalização, em que o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio para defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais; a universalização, em que interesses individuais são apresentados como gerais; e a narrativização, em que se apresentam histórias do passado a fim de considerar o presente como parte de uma tradição eterna e imutável (THOMPSON, 2011).

Na dissimulação, as relações de dominações são estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas, obscurecidas ou representadas de modo a desviar a atenção ou porque passa por cima de relações e processos existentes (THOMPSON, 2011). A dissimulação se expressa através das estratégias de deslocamento, em que um termo normalmente utilizado para se referir a um certo objeto ou pessoa é utilizado para referir a um outro; da eufemização, quando ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas para atribuir-lhes uma valoração positiva; e do tropo, através do uso de figuras de linguagem como sinédoque (uso de um termo que está no lugar de uma parte, a fim de se reportar ao todo, ou uso de um termo que se reporta ao todo a fim de se referir a uma parte), metonímia (uso de um termo que toma o lugar de um atributo, adjunto ou característica relacionada a algo para referir à própria coisa, em que pese não exista conexão entre o termo e a coisa) e metáfora (aplicação de um termo ou frase a um objeto ou ação, que em seu sentido literal, não permite essa aplicação) (THOMPSON, 2011). Thompson (2011) enfatiza o caráter dissimulador da metáfora, tanto na representação das relações sociais como na representação de indivíduos e grupos como possuidores de atributos que eles efetivamente não possuem, e consequentemente, acentuando certas características às custas de outras e impondo sobre elas um sentido positivo ou negativo.

Na unificação, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas por intermédio da construção simbólica de uma forma de unidade que interliga os indivíduos

numa identidade coletiva, independentemente das diferenças ou divisões existentes (THOMPSON, 2011). As estratégias utilizadas nesse intento são a padronização, ou seja, formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão (p. ex. o estabelecimento de uma linguagem nacional em um contexto de várias línguas e dialetos dentro de um mesmo Estado); e a simbolização da unidade, que se dá pela construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas (p. ex. bandeiras, hinos nacionais, emblemas e inscrições).

A ideologia também opera através da fragmentação, em que relações de dominação são mantidas em virtude da segmentação de indivíduos e grupos considerados ameaçadores pelos grupos dominantes (THOMPSON, 2011). As estratégias típicas de construção simbólica usadas com esse objetivo são a diferenciação, pela ênfase nas distinções, diferenças e divisões entre indivíduos e grupos, reforçando esses elementos e impedindo a constituição de um desafio efetivo; e o expurgo do outro, pela construção de um inimigo contra o qual os indivíduos são direcionados a resistir e expurgar (THOMPSON, 2011).

O último modo de operação da ideologia elencado por Thompson (2011) é a reificação. Esta consiste em retratar uma situação transitória, histórica, como permanente, natural, atemporal (THOMPSON, 2011). As estratégias típicas de construção simbólica vinculadas a esse modo são a naturalização, em que um estado de coisas derivado de uma criação social e histórica é tratado como acontecimento natural ou como um produto inevitável de características naturais; a eternalização, em que “fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes” (THOMPSON, 2011, p. 88); a nominalização, pela transformação de ações e objetos em nomes, ou seja, “quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformadas em nomes, como quando nós falamos em “o banimento das importações”, ao invés de “o Primeiro-Ministro decidiu banir as importações”” (THOMPSON, 2011, p. 88); e a passivização, que ocorre quando verbos são colocados na voz passiva, “como quando dizemos que “o suspeito está sendo investigado” ao invés de “os policiais estão investigando o suspeito”” (THOMPSON, 2011, p. 88). Afirma Thompson (2011, p. 88): “a nominalização e a passivização concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas com prejuízo de outros”. Acrescente-se à reificação, a estratégia típica de construção simbólica denominada banalização³⁵, em que se apresenta um tema fundamental de forma trivial.

³⁵ Categoria desenvolvida pelo Grupo de pesquisa Linguagem e Direito da Universidade Católica de Pernambuco.

Os modos de operação da ideologia elencados por Thompson (2011) auxiliam na desconstrução ideológica de textos “tipicamente marcados por assimetrias de poder, como naqueles proferidos na instituição jurídica, durante eventos sociais autênticos” (COLARES, 2010, p. 243), isto porque, “a concepção de ordem jurídica enquanto ordem legal, formulada pela associação entre positivismo dogmático e liberalismo, aparece como modelo hegemônico e fundamenta, inclusive, o senso comum dos leigos” (COLARES, 2011, p. 99).

Aduz Chauí (2008, p. 83) que “o grande instrumento do Estado é o Direito, isto é, o estabelecimento das leis que regulam as relações sociais em proveito dos dominantes” e que a função da ideologia é impedir a revolta dos dominados fazendo com que “o legal” tenha o aspecto de legítimo, justo e bom.

Nessa esteira, a partir dos referenciais teóricos adotados na presente pesquisa³⁶, vislumbrou-se que a ideologia dos Direitos Humanos construída no Ocidente Europeu guarda intrínseca relação com os processos colonialistas que hoje, persistem sob a forma de colonialidade, permitindo, então, a manutenção de relações de dominação e exploração sobre determinados indivíduos ou grupos. Por essa razão, os modos de operação da ideologia de Thompson (2011) se relevam úteis como categorias em análises de discursos jurídicos coloniais/descoloniais.

Esse caráter ideológico (colonial) do discurso jurídico não só se apresenta na superfície textual das leis, mas também nos eventos discursivos denominados decisões judiciais, haja vista que o magistrado é constantemente influenciado por “representações, imagens, pré-conceitos, crenças, ficções, hábitos de censura enunciativa, metáforas, estereótipos e normas éticas que governam e disciplinam anonimamente seus atos de decisão e enunciação” (WARAT, 1994, p. 13).

Por trás de uma pretensa imparcialidade/neutralidade, o julgador deixa marcas de posturas ideológicas (coloniais) na decisão prolatada, uma vez que inevitavelmente enxerga a controvérsia objeto da lide a partir de sua visão de mundo. Desse modo, é possível verificar em cada um das partes que compõem a sentença ou acórdão (relatório, fundamentos e dispositivo) a atitude do magistrado em procurar convencer os leitores, tanto as partes envolvidas como a própria sociedade, quanto ao acerto de sua decisão.

No entanto, as decisões judiciais, como eventos discursivos essencialmente persuasivos, também podem contribuir para o desvelamento das relações de dominação e/ou exclusão a partir da adoção do pensamento descolonial. Assim, na perspectiva da agenda da

³⁶ Vide capítulo 3.

Análise Crítica do Discurso Jurídico - ACDJ, Bragato e Colares (2017) propõem um roteiro de indicadores, os quais intitulam de conceitos-chave descoloniais, como forma de auxiliar o reconhecimento desse tipo de discurso. De acordo com Bragato e Colares (2017, p. 955): “esses conceitos-chave refletem discursos que pretendem romper com as estruturas de poder colonial e que se materializam na superfície dos textos”. Segue abaixo o quadro que sistematiza essas categorias:

Quadro 5 - Conceitos-chave descoloniais

INDÍCIOS DE DESCOLONIALIDADE NO DISCURSO				
Alteridade	Exterioridade	Interculturalidade	Pluriversalidade	Empoderamento
Construção simbólica que evoca a presença do outro minoritário numa construção textual que sinaliza sua própria liberdade e livre determinação.	Explicitação de relações de dominação em relação ao sistema social. Reconhecimento da existência de uma classe opressora que possui determinada transcendentalidade sobre as minorias.	Pistas de superação de visões excludentes na busca de integração entre culturas diversas do sistema social.	Reconhecimento do conjunto de cosmologias conectadas que busca, sobretudo, o universal e só é possível através polirracionalidade - “mundo em que vários mundos possam coexistir”.	Estratégias discursivas que sinalizam o processo social e político de tomada de consciência por parte dos oprimidos de sua condição de inferioridade onde se rebelam de forma crítica.

Fonte: BRAGATO; COLARES, 2017, p. 958

Bragato e Colares (2017) definem os conceitos-chave descoloniais³⁷ apoiadas principalmente nos estudos de Quijano (2005), Mignolo (2002; 2007; 2010), Dussel (1996), Walsh (2008), Albó (2010), Ansion (2007) e Ramose (2009).

Desse modo, entendem que a alteridade se opõe à totalidade, esclarecendo que “enquanto a totalidade é a alienação e a coisificação do outro, que conduz à dominação, a alteridade é o outro na sua própria liberdade e livre determinação, não como uma sistematização da exterioridade” (BRAGATO; COLARES, 2017, p. 955). A exterioridade, por sua vez, é o fato de que “todas as pessoas, inclusive aquelas que fazem parte de determinada classe opressora possuem determinada transcendentalidade em relação ao sistema, possibilitando que se pense o mundo desde a exterioridade alterativa do outro” (BRAGATO; COLARES, 2017, p. 955).

Nas palavras de Bragato e Colares (2017, p. 956) a interculturalidade “constitui-se como uma proposta educacional-política destinada à superação de visões excludentes e

³⁷ Faz-se aqui uma explanação sucinta dessas categorias, tendo em vista que tais conceitos já foram tratados no capítulo 3.

integração entre culturas”; a pluriversalidade opõe-se à ideia de universalidade excludente (BRAGATO; COLARES, 2017) e traduz-se no reconhecimento de “um conjunto de cosmologias conectadas que busca, sobretudo, uma polirracionalidade” (BRAGATO; COLARES, 2017, p. 956), ou seja, um “mundo em que vários mundos possam coexistir” (BRAGATO; COLARES, 2017, p. 956); e por fim, o empoderamento “constitui um processo social e político de tomada de consciência por parte dos oprimidos, [...] podendo assim alcançar a libertação” (FREIRE; SHOR, 1986, apud BRAGATO; COLARES, 2017, p. 956).

5 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO JULGAMENTO DA ADI 5357

5.1 Análise do voto do Ministro Relator Edson Fachin na ADI 5357

09/06/2016 PLENÁRIO

REFERENDO NA MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 5.357 DISTRITO FEDERAL

VOTO

1. O Senhor Ministro Edson Fachin (Relator): Compartilho as razões que me levaram a
2. monocraticamente indeferir a medida cautelar pleiteada.
3. Consigno, de início, não verificar óbice para a propositura desta ação pela Confederação
4. Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN.
5. Este Tribunal chancelou em diversas oportunidades a legitimidade da requerente para acionar
6. a jurisdição constitucional. Nesse sentido confira-se: ADI 3.330 (rel. min. Ayres Britto, DJe
7. 21.03.2013), ADI 3.710 (rel. min. Joaquim Barbosa, DJe 26.04.2007), ADI 1007 (rel. min.
8. Eros Grau, DJ 24.02.2006), ADI 1.266 (rel. min. Eros Grau, DJ 23.09.2005), ADI 2.448 (rel.
9. min. Sydney Sanches, DJ 13.06.2003), ADI 1.472 (rel. min. Ilmar Galvão, DJ 25.10.2002).

Fragmento 01

No fragmento em epígrafe, das linhas 1 a 2, o Ministro Relator demonstra o propósito de externar seu posicionamento quanto à temática, apresentando as razões pelas quais, em sede de decisão monocrática, indeferiu a medida cautelar na ADI 5357. Observa-se, no presente voto, a intenção de construir uma cadeia argumentativa apoiada em uma decisão precedente.

Na linha 3, o enunciador introduz o operador argumentativo de ordem “de início”. Este operador possui a função de orientar a argumentação de modo sequencial. Dessa forma, o primeiro argumento apresentado no voto é de que não se verifica óbice para a propositura da ação pela CONFENEN. Para legitimar este argumento, o Ministro Relator faz remissão ao entendimento jurisprudencial quando afirma: “Este Tribunal chancelou em diversas oportunidades a legitimidade da requerente para acionar a jurisdição constitucional” (linha 5-6). A remissão ao entendimento jurisprudencial sinaliza o modo de operação da ideologia denominado unificação, uma vez que constrói a simbolização da unidade e uma identificação coletiva dos juízes.

No âmbito jurídico, a jurisprudência é tratada como um fundamento racional que dota de credibilidade a argumentação presente em peças processuais. Deste modo, o Ministro Relator valida seu argumento (linha 3-4) e confere legitimidade processual ativa à

CONFENEN, requisito processual para que o magistrado possa proferir um pronunciamento de mérito.

Neste fragmento, se faz presente, portanto, a intertextualidade manifesta (linhas 6-9), pela menção a julgados anteriores proferidos pelo Tribunal, da mesma espécie da ação analisada e organizados sequencialmente de acordo com as datas de julgamento (do mais recente ao mais antigo). Como modo de operação da ideologia, o agrupamento de casos semelhantes, produz uma unificação, pela standardização, isto é, um referencial padrão é proposto como fundamento partilhado.

-
10. Ultrapassado o ponto, passo à análise dos pressupostos do pedido cautelar.
 11. A busca na tessitura constitucional pela resposta jurídica para a questão posta somente pode
 12. ser realizada com um olhar que não se negue a ver a responsabilidade pela alteridade
 13. compreendida como elemento estruturante da narrativa constitucional.
 14. A atuação do Estado na inclusão das pessoas com deficiência, quer mediante o seu braço
 15. Executivo ou Legislativo, pressupõe a maturação do entendimento de que se trata de ação
 16. positiva em uma dupla via.
 17. Explico: essa atuação não apenas diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, mas
 18. também, em perspectiva inversa, refere-se ao direito de todos os demais cidadãos ao acesso a
 19. uma arena democrática plural. A pluralidade - de pessoas, credos, ideologias, etc. - é elemento
 20. essencial da democracia e da vida democrática em comunidade.
 21. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa
 22. com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º,
 23. I, 201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e § 2º, e 244.
 24. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não
 25. prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada
 26. tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio.
 27. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens
 28. jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente
 29. possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta.

Fragmento 02

No fragmento 02, o Ministro Relator inicia seu discurso, pondo fim à discussão acerca da legitimidade processual da Confederação, para então, analisar o mérito da ADI (linha 10).

Na linha 11, faz uso do operador argumentativo de restrição “somente”, que realiza a orientação textual de delimitar a extensão daquilo que se enuncia. A utilização deste operador deixa implícito que existem, além dos argumentos levantados, outros argumentos para a conclusão que se vai propor, mas que não se consideram importantes ou essenciais. Assim, através desse operador, o enunciador orienta a argumentação para a defesa da responsabilidade pela alteridade como elemento estruturante da Constituição (linhas 11-13).

Dessa forma, verifica-se a presença do indício da descolonialidade denominado alteridade, que se traduz na construção simbólica que evoca a presença do outro na plenitude de sua própria liberdade e livre determinação.

Nas linhas 14 e 15, o enunciador prossegue fazendo uso de metáforas mediante as expressões “braço executivo ou legislativo” e “maturação do entendimento”. As metáforas configuram tropos retóricos, um modo de operação da ideologia chamado dissimulação. O tropo sinaliza a alteração semântica de termos ou expressões. Neste fragmento, a primeira metáfora serve para designar a atuação dos Poderes Executivo e Legislativo como partes integrantes do Estado. A segunda remete ao processo de evolução de uma ideia, ou seja, ao seu amadurecimento. Ressalte-se que no enunciado das linhas 14 a 16, o Ministro não menciona a atuação do Estado, mediante a figura do Poder Judiciário, o que sinaliza, de modo implícito, que este último já está “maturado” no entendimento de que a inclusão das pessoas com deficiência se trata de ação positiva em uma dupla via.

Na linhas 17-18 o enunciador emprega o operador argumentativo de adição “mas também”, cuja função é somar os argumentos no sentido de uma mesma conclusão. A relação entre os argumentos se estabelece então na forma *p e q*, onde ambos tem o mesma força argumentativa. Portanto, a argumentação indica que a ação positiva em dupla via refere-se à inclusão das pessoas com deficiência e ao direito de todos os demais cidadãos ao acesso a uma arena democrática e plural.

Das linhas 17 a 19, é possível identificar a estratégia típica de construção simbólica da universalização, uma vez que o Ministro Relator apresenta a inclusão das pessoas com deficiência como um direito não exclusivo destas, mas de todos os demais cidadãos de poder experimentar uma democracia plural, em meio ao convívio com a diversidade.

Nas linhas 21-23, o enunciador faz uso da intertextualidade manifesta, mencionando, de forma explícita, os artigos da Constituição da República. Trata-se da utilização de fundamentos racionais, que fazem apelo à legalidade das regras, um modo de operação da ideologia por legitimação.

Também se identifica aqui, neste fragmento, um indício de descolonialidade denominado pluriversalidade, que se traduz no reconhecimento de um conjunto de cosmologias conectadas que busca o universal e só é possível através polirracionalidade, isto é, “mundo em que vários mundos possam coexistir” (BRAGATO; COLARES, 2017, p. 956), haja vista que o Ministro Relator argumenta em defesa da pluralidade de pessoas, credos e ideologias como elemento essencial da democracia e da vida democrática em comunidade

(linhas 19-20) e em favor do respeito à pluralidade não somente em seu aspecto formal (linhas 24-26).

Na linha 28, o enunciador faz uso do operador argumentativo de contraposição “mas”. Esse operador, do eixo das condições de verdade do enunciado, tem a função de estabelecer relações de contraste/disjunção/oposição entre argumentos orientados para conclusões opostas, na forma $p \text{ mas } q$, em que q nega/anula p . Neste fragmento, no entanto, o “mas” assume o papel semântico de inclusão e não de negação, de modo que o enunciado q acrescenta o enunciado p no sentido de uma mesma conclusão. Logo, a argumentação no fragmento 02 é construída a partir de dois enunciados: (a) “engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta” (linhas 28-29) e (b) “Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos” (linhas 27-28). O argumento (a) acrescenta ao argumento (b) a especificidade de que a previsão normativa não é suficiente por si só, corroborando com a argumentação desenvolvida até agora neste fragmento sobre a importância do aspecto material da igualdade/pluralidade.

-
30. Posta a questão nestes termos, foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 a Convenção
 31. Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dotada do propósito de
 32. promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e
 33. liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela sua
 34. inerente dignidade (art. 1º).
 35. A edição do decreto seguiu o procedimento previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição da
 36. República, o que lhe confere *status* equivalente ao de emenda constitucional, reforçando o
 37. compromisso internacional da República com a defesa dos direitos humanos e compondo o
 38. bloco de constitucionalidade que funda o ordenamento jurídico pátrio.
 39. É imprescindível, portanto, a análise do art. 24 da Convenção, que dispõe:
 40. “Artigo 24
 41. Educação
 42. 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. **Para**
 43. **efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os**
 44. **Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o**
 45. **aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:**
 46. a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além
 47. do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela
 48. diversidade humana;
 49. b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das
 50. pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 51. c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
 52. 2. **Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:**
 53. a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob**
 54. **alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino**
 55. **primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;**

56. *b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e*
 57. *gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na*
 58. *comunidade em que vivem;*
59. *c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;*
 60. *d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema*
 61. *educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;*
 62. *e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem*
 63. *o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.*
64. **3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as**
 65. **competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência**
 66. **sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto,**
 67. **os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:**
68. *a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de*
 69. *comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de*
 70. *facilitação do apoio e aconselhamento de pares;*
 71. *b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da*
 72. *comunidade surda;*
 73. *c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e*
 74. *surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao*
 75. *indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.*
76. **4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas**
 77. **apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados**
 78. **para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes**
 79. **atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da**
 80. **deficiência e a utilização de modos,**
 81. **meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e**
 82. **materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.**
83. **5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao**
 84. **ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação**
 85. **para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para**
 86. **tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com**
 87. **deficiência”.**
88. Ou seja, à luz da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e, por
 89. consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de
 90. educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio. Ao contrário, é imperativo
 91. que se põe mediante regra explícita.
92. Mais do que isso, dispositivos de *status* constitucional estabelecem a meta de inclusão plena,
 93. ao mesmo tempo em que se veda a exclusão das pessoas com deficiência do sistema
 94. educacional geral sob o pretexto de sua deficiência.
95. Se é certo que se prevê como dever do Estado **facilitar** às pessoas com deficiência sua plena e
 96. igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade, bem como, de outro lado, a
 97. necessária disponibilização do ensino primário gratuito e compulsório, é igualmente certo
 98. inexistir qualquer limitação da educação das pessoas com deficiência somente a
 99. estabelecimentos públicos ou privados que prestem o serviço público educacional.

No fragmento 03, o Ministro Relator recorre ao texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para embasar sua argumentação e, para isso, atesta a sua validade (linhas 35-38). O Texto da Convenção está explicitamente presente no fragmento sob análise, o que representa o uso da intertextualidade manifesta. Assim, o

enunciador sinaliza que pretende construir uma cadeia de raciocínio com base no texto legal. Na seara jurídica, a referência à lei é tida como um argumento forte, pois apresenta maior poder de persuasão. Trata-se da utilização de um fundamento racional, que faz apelo à legalidade das regras, um modo de operação da ideologia por legitimação.

Na linha 39, o enunciador faz uso do operador argumentativo de consequência/conclusão “portanto” que estabelece uma relação entre o enunciado antecedente e o outro consequente, de forma que o que se afirma neste último “a análise do art. 24 da Convenção” (linha 39) é a conclusão do que se afirma no primeiro “É imprescindível” (linha 39).

Na linha 88, o enunciador emprega o operador argumentativo de reformulação “ou seja”, cuja função, neste caso, é introduzir um esclarecimento de uma enunciação anterior. Aqui, este operador é utilizado para esclarecer o conteúdo do artigo 24 da Convenção.

Na linha 92 o enunciador utiliza o operador argumentativo de comparação “mais do que”, cujo objetivo na introdução do enunciado é estabelecer uma relação de comparação entre argumentos. Dentro da escala argumentativa, este operador permite introduzir o argumento mais forte da enunciação: “dispositivos de status constitucional estabelecem a meta de inclusão plena [...]” (linhas 92-94).

Já na linha 96, se faz presente no texto o operador argumentativo de adição “bem como” cuja função é somar os argumentos no sentido de uma mesma conclusão: a de que é igualmente certo inexistir qualquer limitação da educação das pessoas com deficiência somente a estabelecimentos públicos ou privados que prestem o serviço público educacional.

Neste fragmento, o Ministro Relator continua uma orientação argumentativa favorável aos conceitos-chave descoloniais da alteridade e da pluriversalidade. Isto porque ele propugna a imperatividade do ensino inclusivo e a inclusão plena em estabelecimentos de ensino públicos e privados. Dessa forma, verifica-se uma argumentação que rompe com o pensamento colonial responsável pela estigmatização, inferiorização e exclusão social de grupos minoritários.

-
100. A Lei nº 13.146/2015 estabelece a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a
 101. inserção das pessoas com deficiência no ensino regular e prover as medidas de adaptação
 102. necessárias sem que o ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas.
 103. Analisada a moldura normativa, ao menos neste momento processual, infere-se que, por meio
 104. da lei impugnada, o Brasil atendeu ao compromisso constitucional e internacional de proteção
 105. e ampliação progressiva dos direitos fundamentais e humanos das pessoas com deficiência.

106. Ressalte-se que, não obstante o serviço público de educação ser livre à iniciativa privada, ou
 107. seja, independentemente de concessão ou permissão, isso não significa que os agentes
 108. econômicos que o prestam o possam fazê-lo ilimitadamente ou sem responsabilidade.
 109. É necessária, a um só tempo, a sua autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público,
 110. bem como o cumprimento das normas gerais de educação nacional - as que se incluem não
 111. somente na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), como pretende
 112. a Requerente, mas também aquelas previstas pela própria Constituição em sua inteireza e
 113. aquelas previstas pela lei impugnada em seu Capítulo IV -, ambas condicionantes previstas no
 114. art. 209 da Constituição.

Fragmento 04

No Fragmento 04, a intertextualidade (linhas 100-105) fornece pistas de que o Ministro Relator defende a aplicação da Lei nº 13.146/2015, no que tange à obrigatoriedade de instituições privadas de ensino promoverem o atendimento educacional inclusivo sem efetuar cobranças adicionais.

Na linha 106, o enunciador faz uso do operador argumentativo de ênfase “Ressalte-se”, cuja função é ressaltar a informação a que o enunciador atribui importância na argumentação, qual seja, o fato de o serviço público de educação ser livre à iniciativa privada não exime os agentes econômicos de responsabilidade.

Nas linhas 111-112, a intertextualidade se manifesta na representação de discurso. A representação de discurso se verifica quando o enunciador representa a fala e a escrita de outro texto. Especificamente, neste fragmento, é possível vislumbrar diferentes vozes: a voz do discurso representado (da Requerente, no caso, a CONFENEN) e a voz do discurso representador (do Ministro Relator). Aqui o Ministro Relator faz uma breve representação de discurso da petição da ADI: “como pretende a Requerente” (linhas 111-112). Nesse intertexto, a representação é utilizada para rejeitar o discurso representado. Isto se confirma pela utilização dos operadores argumentativos de negação “não” (linha 110), de restrição “somente” (linha 111) e de adição “mas também” (linha 112) que somam os argumentos para a seguinte conclusão: é necessário o cumprimento das normas gerais de educação, das normas previstas na Constituição e das normas previstas na Lei nº 13.146/2015.

115. Não se pode, assim, pretender entravar a normatividade constitucional sobre o tema com base
 116. em leitura dos direitos fundamentais que os convolem em sua negação.
 117. Nessa linha, não se acolhe o invocar da função social da propriedade para se negar a cumprir
 118. obrigações de funcionalização previstas constitucionalmente, limitando-a à geração de
 119. empregos e ao atendimento à legislação trabalhista e tributária, ou, ainda, o invocar da
 120. dignidade da pessoa humana na perspectiva de eventual sofrimento psíquico dos educadores e

121. “usuários que não possuem qualquer necessidade especial”. Em suma: à escola não é dado
 122. escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver.
 123. Ademais, o enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana,
 124. privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. Esse
 125. estranhamento “não pode nos imobilizar em face dos problemas que enfrentamos
 126. relativamente aos direitos humanos, isto é, ao direito a ter direitos, ao contrário, o
 127. estranhamento deve ser o fio condutor de uma atitude que a partir da vulnerabilidade assume a
 128. única posição ética possível, a do acolhimento.” (CHUEIRI, Vera Karam de; CÂMARA, H.
 129. Direitos Humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e hospitalidade, Revista
 130. Direito, Estado e Sociedade (PUC-RJ), Vol. 45, 2014. p. 174).
 131. A Lei nº 13.146/2015 parece justamente assumir esse compromisso ético de acolhimento
 132. quando exige que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar
 133. sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito
 134. fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV.
 135. Como não é difícil intuir, a capacidade de surpreender-se com, na e pela alteridade, muito
 136. mais do que mera manifestação de empatia, constitui elemento essencial para um desarmado –
 137. e verdadeiro – convívio e também debate democrático. Nesse sentido e ainda na toada da
 138. Professora Vera Karam de Chueiri ao tratar da hospitalidade, parece evidenciar-se que
 139. somente “no desestabilizar das certezas – de exclusão – surge a necessidade do encontro, do
 140. abraço, de ver os olhos de quem só se vê através da mediação de números” (CHUEIRI, Vera
 141. Karam de; CÂMARA, H. Direitos Humanos em movimento: migração, refúgio, saudade e
 142. hospitalidade, Revista Direito, Estado e Sociedade (PUC-RJ), Vol. 45, 2014. p. 174).

Fragmento 05

No fragmento 05, das linhas 117-121, verifica-se, que o Ministro Relator incorpora, de maneira implícita, o texto constante da petição da ADI. A intertextualidade se expressa, neste caso, pela representação de discurso, em que são articuladas diferentes vozes no texto. Isto fica evidente no trecho “usuários que não possuem qualquer necessidade especial” (linha 121) em que o Ministro Relator representa o discurso da Requerente (CONFENEN). É possível verificar que a argumentação empreendida, através desse intertexto, reflete um indício de descolonialidade denominado exterioridade, uma vez que o enunciador explicita relações de dominação em relação às pessoas com deficiência, em especial, pelo reconhecimento da existência de uma classe opressora “educadores” (linha 120) e “usuários que não possuem qualquer necessidade especial” (linha 121) que possui determinada transcendentalidade sobre essas pessoas.

Na linha 123, o Ministro Relator, introduz, por meio do operador argumentativo de adição “ademais” (linha 123) outro argumento em favor da inclusão educacional. Assim, o enunciador orienta sua argumentação no sentido da valorização da diferença e dos processos de trocas culturais que isso resulta. Trata-se do indício de descolonialidade da interculturalidade, que “constitui-se como uma proposta educacional-política destinada à superação de visões excludentes e integração entre culturas” (BRAGATO; COLARES, 2017,

p. 956). A inserção do intertexto (linha 125-130) corrobora esta argumentação pela introdução do conceito do acolhimento. Este conceito é utilizado neste fragmento para afirmar que a Lei nº 13.146/2015 assume o compromisso ético de acolhimento.

Na linha 135, o Ministro Relator evoca mais uma vez um indício de descolonialidade em seu discurso, ao afirmar que a alteridade constitui elemento essencial para um convívio e debate democrático. Em seguida, ele utiliza um fundamento carismático para legitimar sua tese, pois faz apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerce autoridade, o que se percebe do trecho: “Nesse sentido e ainda na toada da Professora Vera Karam de Chueiri ao tratar da hospitalidade [...]” (linhas 137-138). No contexto jurídico, o argumento de autoridade é amplamente utilizado nas peças processuais e corresponde a uma marca argumentativa que possui o efeito de demonstrar que uma ideia é legítima e digna de apoio. Manifesta-se na referência ao pensamento/posicionamento de uma pessoa dotada de prestígio e credibilidade em determinada área do conhecimento.

-
143. Para além de vivificar importante compromisso da narrativa constitucional pátria - recorde-se
 144. uma vez mais a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
 145. pelo procedimento previsto no art. 5º, §3º, CRFB - o ensino inclusivo milita em favor da
 146. dialógica implementação dos objetivos esquadrihados pela Constituição da República.
 147. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode
 148. haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja
 149. promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de
 150. discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB).
 151. Esse foi inclusive um dos consideranda da celebração da Convenção: “m) Reconhecendo as
 152. valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar
 153. comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas
 154. pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena
 155. participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à
 156. sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da
 157. sociedade, bem como na erradicação da pobreza,”
 158. Frise-se o ponto: o ensino privado não deve privar os estudantes – com e sem deficiência – da
 159. construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, transmutando-se em verdadeiro
 160. local de exclusão, ao arpejo da ordem constitucional vigente.

Fragmento 06

Neste fragmento, é possível vislumbrar uma orientação argumentativa que articula os conteúdos da Constituição e da Convenção. Na linha 147, o operador argumentativo de restrição “somente” possui a função de delimitar aquilo que se enuncia. A utilização deste operador implica em deixar de lado alguns argumentos para elencar o mais importante. Assim, o Ministro Relator volta a fundamentar o voto a partir dos conceitos da diferença e do

acolhimento. A fundamentação se desenrola, portanto, em torno de dois objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (artigo 3º, I e IV, CRFB/88), quais sejam, construir uma sociedade livre, justa e solidária e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (linhas 147-150).

Na linha 151, o Ministro Relator faz uso da intertextualidade manifesta, ao referenciar o consideranda da celebração da Convenção. O trecho “[...] a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade [...]” (linhas 153-156) do texto reportado reflete a estratégia discursiva de empoderamento – indício de descolonialidade – que sinaliza o processo social e político de tomada de consciência por parte dos oprimidos de sua condição de inferioridade onde se rebelam de forma crítica.

O enunciador então finaliza este fragmento enfatizando, por meio do operador argumentativo “frise-se” (linha 158), que o ensino privado não deve privar os estudantes com e sem deficiência da construção diária de uma sociedade inclusiva. Isto sinaliza a intenção de romper com o discurso colonial e sua ótica homogeneizadora no âmbito escolar.

-
161. De outro canto, impossível não recordar que o elemento constitutivo do compromisso com o
 162. outro faz-se presente nas reflexões de Emmanuel Lévinas, nas quais se aponta para uma noção
 163. de responsabilidade balizada pela ética.
 164. Vale dizer, o comportamento dá-se (e é avaliado) não a partir do “eu” ou do “nós”, mas sim
 165. pelas “necessidades do outro” como elemento constituinte. Explicam Álvaro Ricardo de Souza
 166. Cruz e Leonardo Wykrota:
 167. “O ‘Mesmo’ é inacabado, incompleto, imperfeito. O ‘Mesmo precisa do Outro para subsistir.
 168. Ele evade em busca de uma eterna impossibilidade: ser! Porque se fôssemos, o tempo deixaria
 169. de ser! Não somos, pois não temos uma essência fixa. Estamos sempre a caminho de ser, sem
 170. nunca sermos um ser para além de si.
 171. A face do Outro, enquanto legítimo estrangeiro diante de nós, sempre nos remete a um
 172. compromisso que nos constitui. É bem simples: se evadirmos para o Outro, porquanto somos
 173. incompletos, não podemos eliminar essa possibilidade exterminando o Outro! Então: ‘Não
 174. Matarás!’ Logo, um compromisso que em Lévinas não é uma obrigação no sentido tradicional
 175. do termo, mas o modo pelo qual nos constituímos como seres humanos. Assim, somente
 176. somos livres quando somos responsáveis, e não o contrário.” (CRUZ, Álvaro Ricardo de
 177. Souza; WYKROTA, Leonardo Martins. *Nos Corredores do Direito*. In: CRUZ, Álvaro
 178. Ricardo de Souza. (Coord.) *(O) Outro (e)(o) Direito*. V. 1. Belo Horizonte: Arraes, 2015. p.
 179. 27)
 180. Nessa mesma linha, em sede doutrinária se percebeu que “(...) conviver com a diferença não é
 181. direito dos diferentes apenas; é direito nosso, da maioria, de poder conviver com a minoria; e
 182. aprender a desenvolver tolerância e acolhimento” (ARAÚJO, Luiz Alberto David. Painel
 183. sobre a Proteção das Pessoas com Deficiência no Brasil: A Aparente Insuficiência da
 184. Constituição e uma Tentativa de Diagnóstico. In: ROMBOLI, Roberto; ARAÚJO, Marcelo

185. Labanca Corrêa de (Orgs.). *Justiça Constitucional e Tutela Jurisdicional dos Direitos Fundamentais*. Belo Horizonte: Arraes, 2015. p. 510).

Fragmento 07

Seguindo a estratégia de utilizar intertextos, o Ministro Relator continua a orientar argumentativamente o voto. Dessa forma, ele introduz fundamentos carismáticos com base em argumentos de autoridade, se utilizando das lições de Emmanuel Lévinas, Álvaro Ricardo de Souza Cruz e Leonardo Martins Wykrota, e Luiz Alberto David Araújo a fim de corroborar sua tese. Neste fragmento, a descolonialidade do discurso se revela pela argumentação favorável ao diálogo do eu e do outro (alteridade).

Nas linhas 173-174, o trecho “Não Matarás!” do texto evocado evidencia o uso da interdiscursividade, pela articulação do discurso jurídico com o discurso religioso (texto da Bíblia). Já no trecho “conviver com a diferença não é direito dos diferentes apenas; é direito nosso, da maioria” (linhas 180-181) se faz presente o modo de operação da ideologia denominado legitimação, em que se utiliza a estratégia de construção simbólica da universalização, onde interesses específicos são apresentados como interesses gerais.

-
187. Diante de tais razões, entendi ser imperativo analisar, ad referendum, o pedido de concessão
 188. urgente de medida cautelar, considerando, a um só tempo, a relevância do tema ora posto à
 189. análise e a necessidade de uma imediata resposta desta Corte Suprema aos questionamentos
 190. levantados nesta ADI, o que fiz com fundamento no art. 21, V, RISTF.
 191. Como expus na decisão monocrática que proferi, não se vislumbra por ora, no olhar prefacial
 192. que caracteriza o juízo cautelar, a fumaça do direito pleiteado, o que igualmente tem reflexos
 193. na análise do periculum in mora invocado pela requerente. Tal ocorre no presente caso pelo
 194. fato de que não se pode dizer que os estabelecimentos de ensino privados tenham sido
 195. surpreendidos por normatividade inconstitucional estabelecida sobre o tema pela lei
 196. impugnada.

Fragmento 08

No fragmento 08, na linha 187, o operador argumentativo “Diante de” aponta para uma conclusão na argumentação. O Ministro Relator, então, direciona o voto para o cumprimento das exigências rituais do processo judicial. Faz apelo a um fundamento racional pela menção ao artigo 21, V, do Regulamento Interno do Tribunal (linha 190).

Aqui, a argumentação se desenvolve em torno da apreciação dos pressupostos para a concessão da medida cautelar pleiteada pela CONFENEN. Os requisitos necessários para se

alcançar providência de natureza cautelar são o *fumus boni juris* (fumaça do bom direito) e o *periculum in mora* (perigo na demora), os quais, de acordo com o Ministro Relator, não estão presentes na ADI (linhas 191-193). No âmbito jurídico, as expressões latinas “ad referendum” (linha 187) e “periculum in mora” (linha 193) são exemplos que se reportam a uma característica muito presente neste tipo de gênero discursivo, qual seja, o uso de termos em latim.

-
197. O ensino inclusivo é política pública estável, desenhada, amadurecida e depurada ao longo do
 198. tempo em espaços deliberativos nacionais e internacionais dos quais o Brasil faz parte. Não
 199. bastasse isso, foi incorporado à Constituição da República como regra.
 200. E ainda, não é possível sucumbir a argumentos fatalistas que permitam uma captura da
 201. Constituição e do mundo jurídico por supostos argumentos econômicos que, em realidade, se
 202. circunscrevem ao campo retórico. Sua apresentação desacompanhada de sério e prévio
 203. levantamento a dar-lhes sustentáculo, quando cabível, não se coaduna com a nobre
 204. legitimidade atribuída para se incoar a atuação desta Corte.
 205. Inclusive o olhar voltado ao econômico milita em sentido contrário ao da suspensão da
 206. eficácia dos dispositivos impugnados.
 207. Como é sabido, as instituições privadas de ensino exercem atividade econômica e, enquanto
 208. tal, devem se adaptar para acolher as pessoas com deficiência, prestando serviços educacionais
 209. que não enfoquem a questão da deficiência limitada à perspectiva médica, mas também
 210. Ambiental. Esta última deve ser pensada a partir dos espaços, ambientes e recursos adequados
 211. à superação de barreiras – as verdadeiras deficiências de nossa sociedade.
 212. Tais requisitos, por mandamento constitucional, aplicam-se a todos os agentes econômicos, de
 213. modo que há verdadeiro perigo inverso na concessão da cautelar. Perceba-se: corre-se o risco
 214. de se criar às instituições particulares de ensino odioso privilégio do qual não se podem furtar
 215. os demais agentes econômicos. Privilégio odioso porque oficializa a discriminação.
 216. Por fim, o fato de a própria Lei nº 13.146/2015 - publicada em 07.07.2015 - ter estabelecido
 217. prazo de *vacatio* de 180 (cento e oitenta) dias (art. 127) por si só igualmente afasta a pretensão
 218. acautelatória.

Fragmento 09

O operador argumentativo “ainda” (linha 200) possui a função de introduzir no enunciado conteúdos pressupostos. Neste fragmento, funciona como uma estratégia argumentativa para inserir um argumento forte na tentativa de obter a adesão do leitor, justamente porque se afirma como algo improvável, que não deveria existir/ocorrer. Todo enunciado apresenta o posto e o pressuposto³⁸ (DUCROT, 1987). O posto é aquilo que se

³⁸ Ducrot (1987, p. 20) diferencia o posto do pressuposto da seguinte maneira: “se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação”.

afirma e o pressuposto é aquilo que se pode inferir do posto. O pressuposto integra o sentido do enunciado. O operador argumentativo “ainda” deflagra o pressuposto de que o que se diz não deveria ser. Tal operador se torna eficaz no sentido de reforçar que sucumbir a argumentos fatalistas que permitam uma captura da Constituição e do mundo jurídico por supostos argumentos econômicos parece algo improvável.

Na linha 205, o operador argumentativo “inclusive” assinala o argumento mais forte de uma escala argumentativa para uma conclusão. Assim, o enunciador introduz um argumento que considera decisivo na persuasão do leitor: “o olhar voltado ao econômico milita em sentido contrário ao da suspensão da eficácia dos dispositivos impugnados” (linhas 205-206).

Na linha 207, a expressão “como é sabido” indica o modo de operação da ideologia da naturalização, onde um estado de coisas é tratado como acontecimento natural. Dessa forma, o Ministro Relator enuncia a notoriedade de que as instituições privadas de ensino exercem atividade econômica e, enquanto tal, devem se adaptar para acolher as pessoas com deficiência.

Dessa forma, é possível identificar neste fragmento a exterioridade — indício de um discurso descolonial — pela apresentação de argumentos contra-hegêmicos orientados para explicitar as relações de dominação dos agentes econômicos em face das pessoas com deficiência. Com isso, o discurso é projetado com o objetivo de colocar a educação a serviço das pessoas com deficiência.

-
219. Desse modo, submeto tal decisão à apreciação deste Egrégio Colegiado e, desde já, reafirmo
 220. meu entendimento pela não concessão da medida cautelar pleiteada.
 221. Apreciada a cautelar pelo Plenário, resta prejudicado o agravo regimental interposto pela
 222. Requerente.
 223. É como voto.
-

Fragmento 10

No fragmento 10, o Ministro Relator utiliza o operador argumentativo de modo “desse modo” (linha 219). O uso deste operador sinaliza a orientação quanto à evidência na valoração do argumento. Sua função é identificar a forma como algo ocorre. E no caso deste fragmento, indica a forma como o magistrado decide.

O Ministro Relator encerra o discurso com a expressão “é como voto” (linha 223). Esta expressão comumente utilizada em decisões judiciais permite racionalizar e legitimar a decisão. Tal expressão possui força ilocucionária, pois indica que o enunciador realiza a ação de decidir.

5.2 Análise do voto do Ministro Marco Aurélio na ADI 5357

09/06/2016 PLENÁRIO

REFERENDO NA MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 5.357 DISTRITO FEDERAL

1. O SENHOR MINISTRO MARCO AURÉLIO – Presidente, em que pese o voto que vou
2. proferir, chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno. Todos temos uma
3. hora marcada.

Fragmento 01

No Fragmento 01, o Ministro Marco Aurélio inicia o voto utilizando o vocativo “Presidente” (linha 1). A função do vocativo é interpelar a pessoa ou coisa a que se está dirigindo, e nesse fragmento, também denota a intenção do emissor de estabelecer uma aproximação com o interlocutor.

Em seguida, o Ministro faz uso do operador argumentativo de contraposição “em que pese” (linha 1). O uso do operador argumentativo “em que pese” sinaliza a orientação das condições de verdade do enunciado. A finalidade de se utilizar esse operador está voltada a estabelecer relações de contraste, disjunção/oposição entre os argumentos. Mais especificamente, no fragmento, indica que o enunciador pretende expor desde logo seu ponto de vista, bem como serve para indicar a escala argumentativa, demonstrando a intenção do enunciador de tornar mais forte o argumento seguinte: “chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno” (linha 2).

A asserção “Todos temos uma hora marcada” (linhas 2-3), um chavão, caracteriza a falácia do apelo popular, uma argumentação apoiada na defesa de ideias através da associação entre as mesmas crenças aceitas pelo senso comum. O uso desse lugar comum constrói a simbolização da unidade, que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, caracterizando o modo de operação da ideologia denominado unificação.

No âmbito da prática discursiva, é possível verificar, neste fragmento, o recurso à interdiscursividade, onde o discurso jurídico é articulado com o discurso religioso. O discurso religioso configura-se como “uma prática discursiva que expressa e difunde um sistema de crenças e valores éticos, morais e espirituais, como visões de mundo e do homem, que são transmitidos, validados e legitimados através de práticas sociais” (PEÑA-ALFARO, 2005, p. 56). Dentre as principais características do discurso religioso, estão a assimetria, pela distinção entre o que é divino e o que é humano; o recurso à autoridade, pelo apelo à autoridade de Deus; a não reversibilidade, pela apresentação do discurso religioso como único e inquestionável; e a intertextualidade, pela remissão às palavras de Deus (PEÑA-ALFARO, 2005). Dessa forma, ao afirmar “chegada a minha hora, espero ir para o céu e não para o inferno” (linha 2), o referido Ministro faz apelo a um fundamento de caráter religioso para justificar sua argumentação. Esse interdiscurso sinaliza a maneira com que o Ministro enxerga a matéria objeto de sua apreciação. Esse deslocamento para a esfera divina realiza uma orientação argumentativa que remete a uma desvalorização da temática do direito à educação inclusiva, estratégia típica de banalização, uma vez que o enunciador deixa transparecer que o voto que irá proferir não é fator de condenação divina. Esse modo de operação da ideologia, a reificação, ocorre pelo uso da estratégia típica de construção simbólica de banalização que confere trivialidade ao tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência, indicando, portanto, um indício de colonialidade.

-
4. A preocupação é geral; a preocupação – diria – dos humanos quanto aos portadores
 5. de necessidades especiais, para não falarmos muito, embora conste da convenção
 6. internacional o vocábulo “deficiente”. Concordamos com os dados metajurídicos, os
 7. calcados na intolerância, no preconceito, em óbices à indispensável integração, mas
 8. as esferas são diversas: do direito, da moral e da religião.

Fragmento 02

No fragmento 02, o enunciado “a preocupação é geral” (linha 4) indica a utilização de uma estratégia típica de construção simbólica denominada universalização, onde interesses específicos são apresentados como gerais. Isto sinaliza que o Ministro inicia seu discurso no intento de universalizar a preocupação atinente às questões envolvendo as pessoas com deficiência.

Mais adiante, o uso do verbo dizer no futuro do pretérito, “diria” (linha 4), modaliza o enunciado com o fim de retificar ou aprimorar o enunciado anterior: “A preocupação é geral” (linha 4). Esta retificação do enunciado anterior, por meio do enunciado “a preocupação – diria – dos humanos quanto aos portadores de necessidades especiais” (linhas 4-5) indica um indício de colonialidade, uma vez que o Ministro tece o seu comentário excluindo as pessoas com deficiência da condição de seres humanos. Isto caracteriza um modo de operação da ideologia chamado de fragmentação, em que relações de dominação são mantidas em decorrência da segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante. Neste caso, ocorre um tipo específico de fragmentação, a diferenciação, pela ênfase na divisão: “humanos” e “portadores de necessidades especiais”.

Nas linhas 4 e 5, o Ministro emprega o termo “portadores de necessidades especiais”, o que configura um ato semântico de suavização: eufemismo. O eufemismo ocorre pela utilização de uma palavra mais agradável, utilizada para suavizar/minimizar o peso conotador de outra palavra menos agradável; e representa, ao mesmo tempo, um indício de colonialidade, já que a linguagem da designação é uma das estratégias que mantém inalteradas as formas de ver e representar indivíduos ou grupos oprimidos. Isto decorre do fato de que na conjuntura jurídica atual, a prática é da utilização do termo “pessoa com deficiência”, sendo este considerado o mais adequado, inclusive, por intermédio da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Na linha 5, o enunciador utiliza a expressão “para não falarmos muito” o que sinaliza a intenção de banalizar o assunto tratado. Em seguida, faz uso do operador argumentativo de contraposição “embora” (linha 5), do eixo das condições de verdade, que tem a função de estabelecer relações de contraste, disjunção/concessão entre argumentos. Note-se que, nesse caso, o operador referido ainda possui a função de auxiliar o redator na construção da intertextualidade por negação.

Assim, no enunciado “embora conste da convenção internacional o vocábulo “deficiente”” (linhas 5-6) a intertextualidade se expressa pela negação, visto que se trata de proposição cuja finalidade é contestar/rejeitar o texto da Convenção. Dessa forma, ao fazer uso do operador argumentativo “embora” o enunciador dota o discurso de maior poder persuasivo, pois se antecipa ao leitor, ao introduzir um argumento possível, mas contrário à sua tese, rejeitando-o de maneira implícita. É mister, nesta senda, a exposição do artigo 1, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual ostenta o status, de norma Constitucional, dada a sua recepção no Ordenamento Jurídico Pátrio:

Artigo 1

Propósito

O propósito da presente Convenção é 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.

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. (BRASIL, 2009 – grifos nossos)

Verifica-se, portanto, que a terminologia empregada pela Convenção é a de “pessoas com deficiência” e não “deficiente” como aduz o Ministro. Observa-se, então, que a argumentação tende a ser manipulativa, pois o produtor do texto estabelece a afirmação “embora conste da convenção internacional o vocábulo “deficiente”” (linhas 5-6) como verdadeira, o que tende a levar o leitor ao convencimento da argumentação desenvolvida, pois requer daquele um conhecimento prévio do texto da Convenção.

Na linha 6, o enunciador utiliza a expressão “concordamos” que sinaliza que o seu ponto de vista é compartilhado entre os “humanos” (linha 4). Isto evidencia o modo de operação da ideologia chamado unificação, pela construção argumentativa que simboliza a unidade e a identificação coletiva.

Mais adiante, o enunciador faz uso do operador argumentativo de contraposição “mas” (linha 7) cujo papel neste fragmento é de negação, ou seja, estabelece-se a relação *p mas q*, em que se verifica que *q* anula *p*. Desta forma, ele introduz a contraposição entre o argumento “Concordamos com os dados metajurídicos, os calcados na intolerância, no preconceito, em óbices à indispensável integração (linhas 6-7) e o argumento “as esferas são diversas: do direito, da moral e da religião” (linha 8), em que este anula/nega o anterior, o que evidencia a intenção de abstrair o mundo jurídico do contexto sociocultural, bem como separar o direito de outros ramos do saber. Isto demonstra a adesão do enunciador à ideologia positivista, pois esta reduz o direito ao que está posto/positivado e atribui cientificidade ao direito apartando-o de outras áreas do conhecimento. Vislumbra-se, aqui, portanto, um indício de colonialidade.

-
9. A Lei que está sendo apreciada pela derradeira trincheira da cidadania, o Supremo, é
 10. a de nº 13.146, de 2015, com um período, para que venha a ter eficácia, dilatado. O
 11. que previu essa Lei? Providências de profundidade maior. Tem-se no artigo 28
 12. atacado, especialmente no § 1º, a encerrarem normas cogentes quanto à adoção de

13. providências, que incumbe, ao setor privado, providenciar sistema educacional
14. inclusivo, (inciso I); o aprimoramento dos sistemas educacionais – todos esses itens
15. voltados à integração dos portadores de necessidades, como disse, especiais –; ter
16. projeto específico pedagógico; adotar medidas individualizadas e coletivas em
17. ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes
18. com necessidades especiais, alude-se a com deficiência; planejamento de estudo de
19. caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado; participação
20. dos estudantes nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; adoção de
21. medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos,
22. culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade,
23. as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; implemento de práticas
24. pedagógicas inclusivas; formação e disponibilização de professores; oferta de ensino
25. da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva; acesso ao
26. ensino superior e à educação profissional; inclusão, em conteúdos curriculares, em
27. curso de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas
28. relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
29. participação da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, em jogos e
30. atividades recreativas; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da
31. educação e demais integrantes da comunidade escolar; oferta de profissionais de
32. apoio escolar; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.
33. Presidente, não é pouco. É muito!

Fragmento 03

Neste fragmento, o redator emprega uma estratégia típica de construção simbólica denominada tropo, por meio da metáfora “derradeira trincheira da cidadania” (linha 9). A metáfora é uma figura de linguagem cuja função é aplicar um termo ou frase a um objeto ou ação em seu sentido não literal. Neste caso, a frase “derradeira trincheira da cidadania” (linha 9) é aplicada ao objeto “o Supremo” (linha 9) a fim de transportar este para um novo campo de significação: instância do Poder Judiciário que detém o poder decisório final para a proteção da cidadania.

Ademais, a referida metáfora possui implicação política, pois sinaliza o sentimento de estima que o enunciador possui em relação ao Supremo Tribunal Federal, bem como serve para legitimar a autoridade da própria instituição.

O Ministro, então, constrói sua argumentação, fazendo o seguinte questionamento: “O que previu essa lei?” (linhas 10-11). Isto reflete que a atitude legalista norteará o fragmento. Constata-se esta, que se confirma nas linhas posteriores, nas quais o Ministro se dedica a apresentar, as diretrizes preconizadas no artigo 28 da Lei 13.146/2015, objeto da ADI 5357. Frise-se, no entanto, que o Ministro realizou um recorte seletivo dos itens previstos no referido artigo, por meio da omissão ou redução de alguns incisos. Observa-se que os incisos IV e VI foram omitidos e os incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XV e XVI

foram reduzidos, o que se depreende a partir da leitura do artigo 28 da Lei 13.146/2015 transcrito abaixo:

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;

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;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

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;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

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;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

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;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

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;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 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.

§ 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. (BRASIL, 2015)

Na linha 15, o operador argumentativo de reformulação “como disse” realiza a orientação textual de esclarecer/aprimorar a expressão: “portadores de necessidades” (linha 15). O aprimoramento dessa expressão pelo termo “especiais” (linha 5) enfatiza a figura retórica do eufemismo, pela suavização da designação.

Verifica-se, ainda, o uso da intertextualidade na forma de negação, pois o Ministro incorpora o texto da Convenção somente para contestar as diretrizes do artigo 28, o que se evidencia pelo enunciado “Presidente, não é pouco. É muito!” (linha 33). O operador argumentativo de negação “não” possui a função de refutar ideias/informações e os operadores argumentativos de quantidade “pouco” e “muito” possuem a finalidade de quantificar um objeto ou ação. Neste caso, os operadores quando combinados apontam para uma mesma conclusão: o artigo 28 da Lei 13.146/2015 prevê providências em excesso. Com isso, identifica-se, neste fragmento, um indício de colonialidade, uma vez que o discurso do Ministro sinaliza a intenção de aniquilar os direitos previstos na Lei nº 13.146/2015, por considerá-los excessivos.

-
34. O artigo 30, com força imperativa – como disse –, cogente, impõe adoção dessas
 35. providências, múltiplas providências, pelo setor privado. E fica este – tem-se
 36. mecanismos previstos a partir de formulários – impossibilitado, como se a vida
 37. econômica não fosse impiedosa – não se dá um passo sem se colocar a mão no bolso
 38. –, de proceder a qualquer cobrança.
 39. Será que essa Lei se coaduna com os ares constitucionais libertários que passamos a
 40. viver, após o regime de exceção, após 1988? Devemos, pelo menos, ter dúvidas.
 41. Mas, como disse o ministro Gilmar Mendes, há leis que são editadas – talvez para

42. dar esperança vã à sociedade, impossível de frutificar – no campo do faz de conta.
 43. Daí ter me referido ao passado, quando o Brasil era pressionado para abolir a
 44. escravatura, veio a balha a denominada, à época, "lei para inglês ver", porque as
 45. pressões maiores vinham da Inglaterra, credora, em diapasão maior do Brasil.

Fragmento 04

O enunciador inicia o fragmento 04 fazendo menção ao artigo 30 da Lei nº 13.146/2015 (linha 34) também atacado pela ADI 5357. Aqui, o emprego da intertextualidade assume um caráter ideológico, pois o Ministro faz referência ao citado artigo, a pretexto de lançar mão de um argumento de natureza liberal-econômica para descaracterizar a obrigatoriedade da adoção das providências pelo setor privado, enfatizando a excessividade das mesmas (linhas 35-38). Desse modo, procura legitimar seu argumento invocando as tradições de mercado, por meio das construções metafóricas (estratégia típica de construção simbólica do tropo) “como se a vida econômica não fosse impiedosa” (linhas 36-37) e “não se dá um passo sem se colocar a mão no bolso” (linha 37).

Nas linhas 39-40, o enunciador elabora uma pergunta retórica: “Será que essa Lei se coaduna com os ares constitucionais libertários que passamos a viver, após o regime de exceção, após 1988?” e em seguida enuncia “Devemos, pelo menos, ter dúvidas” (linha 40). Ambos argumentos se situam em uma escala argumentativa que apontam, com maior e menor força, para a mesma conclusão: não existem evidências concretas de que a Lei 13.146/2015 se coaduna com os ares constitucionais libertários. O operador argumentativo “pelo menos” assinala o argumento mais fraco da escala argumentativa. Essa orientação argumentativa sinaliza, de modo implícito, a intenção de desconstruir a importância da Lei nº 13.146/2015 dentro de um contexto político (banalização), o que se confirma pelas relexicalizações, isto é, pela substituição do vocábulo “democracia” pela expressão “ares constitucionais libertários” e do vocábulo “ditadura” pela expressão “regime de exceção”.

Na linha 41, o enunciador faz uso do operador argumentativo de contraposição “mas” que indica a orientação das condições de verdade do enunciado, pelo estabelecimento de relações de contraste/disjunção entre os argumentos. Nesse caso específico, o “mas” no início do enunciado simboliza a quebra de expectativa, ou seja, primeiramente há a informação de que não existe a certeza de que a Lei não se coaduna com os ares libertários, entretanto o “mas” propõe uma conclusão contrária àquela que se esperava: a conclusão de que há leis que são editadas no campo do faz de conta. Nesta mesma linha, o enunciador introduz um argumento de autoridade “como disse o ministro Gilmar Mendes”. No contexto jurídico, o argumento de autoridade se faz muito presente em peças processuais. Trata-se de marca

argumentativa que possui o efeito de demonstrar que uma ideia é legítima e digna de apoio. Manifesta-se na referência ao pensamento/posicionamento de uma pessoa dotada de prestígio em determinada área do saber, de modo a corroborar a tese de quem argumenta. Assim, o enunciador recorre ao pensamento de uma autoridade para basear a validade de seus argumentos.

O enunciador, em seguida, sinaliza, de maneira implícita, o menosprezo ao conteúdo da Lei nº 13.146/2015, pelo tom de pilhéria com que afirma que “há leis que são editadas [...] no campo do faz de conta” (linhas 41-42).

Na linha 43, se faz presente o operador argumentativo temporal “quando”, cuja função é prestar informações relativas ao aspecto temporal e, neste caso, serve para remeter a um momento passado, em um contexto histórico específico: “quando o Brasil era pressionado para abolir a escravatura” (linhas 43-44).

Nas linhas 43, 44 e 45, o Ministro realiza a argumentação por analogia. Esta se dá pela comparação com outro caso semelhante ao discutido de forma a reforçar determinado aspecto do argumento. Dessa forma, o enunciador, utiliza a expressão “lei para inglês ver” (linha 44), remetendo implicitamente à Lei Áurea nº 3.353/1888 (BRASIL, 1988), diploma legal que extinguiu a escravidão no Brasil na época do Império. Através da expressão citada, o enunciador afirma que tal lei, na verdade, tratava-se de mera legislação simbólica³⁹, pois não eliminava o problema da exclusão social dos ex-escravos, servindo somente para apaziguar as pressões provenientes da Inglaterra. Este caso é tido, pelo enunciador, como semelhante ao da Lei nº 13.146/2015 objeto de sua análise.

Outrossim, vislumbra-se nessas linhas (43-45) a estratégia típica de construção simbólica denominada naturalização, em que uma criação social e histórica é tratada como acontecimento natural. Isto se verifica uma vez que o enunciador trata uma inovação legal inclusivista – a Lei nº 13.146/2015, considerada um marco na legislação brasileira no que tange às questões que envolvem as pessoas com deficiência e fruto de um processo histórico de lutas dessa minoria, como um acontecimento natural.

Assim, identificam-se marcas de colonialidade no fragmento apresentado, haja vista que o Ministro constrói uma cadeia de raciocínio que sinaliza uma posição ideológica de cunho liberal-capitalista, em que confere primazia aos ideais da liberdade econômica e da autonomia privada, em detrimento das diretrizes inseridas na Lei Brasileira de Inclusão.

³⁹ De acordo com Marcelo Neves (1994) a legislação simbólica se verifica quando o sentido político de um texto legal prevalece sobre o seu sentido normativo, isto é, trata-se de legislação que serve para confirmar valores sociais, demonstrar a capacidade de ação do Estado e adiar a solução de conflitos sociais através de compromissos dilatatórios. Assim, trata-se de lei sem pretensão de efetividade social.

-
46. Não se faz milagre no campo econômico-financeiro, e não pode o Estado
47. cumprimentar com o chapéu alheio; não pode o Estado, se é que vivemos sob a
48. proteção de uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o
49. que ele não faz, porque, quanto à educação, a obrigação principal é dele. Em se
50. tratando de mercado, Presidente, a intervenção estatal há de ser minimalista. A
51. educação é dever de todos, mas é dever precípua do Estado.
-

Fragmento 05

Nas linhas 46 e 47 apresenta-se, três vezes seguidas, o operador argumentativo de negação “não”. O “não”, do eixo das condições de verdade, é empregado pelo enunciador para refutar a informação que se segue. Assim, o Ministro constrói uma escala argumentativa, em que três enunciados (argumentos) de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. Desta forma, os argumentos 1) “Não se faz milagre no campo econômico-financeiro”, 2) “e não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio” e 3) “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”, coligem para o argumento central de que cabe ao Estado e não à iniciativa privada prover educação. Isto é uma evidência de racionalização, um modo de operação da ideologia por legitimação, que constrói uma cadeia de raciocínio, procurando justificar um conjunto de relações em torno da não obrigatoriedade de prestação do atendimento educacional inclusivo pela iniciativa privada.

Na linha 47, o enunciador utiliza a metáfora, estratégia típica de construção simbólica do tropo, “cumprimentar com o chapéu alheio”, o que sinaliza uma crítica à postura do Estado de compelir a iniciativa privada a assumir uma obrigação que supostamente é sua. Trata-se, portanto, de um ato semântico de suavização (eufemismo), uma vez que adota o termo a fim de não descaracterizar a polidez do seu discurso. Em seguida, o Ministro questiona a classificação da Constituição como democrática (linhas 47-48), aduzindo, de forma implícita, que o Estado não pode forçar (ação geralmente interligada a regimes ditatoriais) a iniciativa privada a promover um atendimento educacional inclusivo.

Neste fragmento, verifica-se o modo de operação da ideologia chamado legitimação, pela adoção de estratégia típica de construção simbólica denominada universalização, uma vez que o enunciador trata uma questão singular, qual seja, os interesses econômicos do setor privado, como universal.

No fragmento 05, o enunciador permanece, então, adotando em seu discurso a lógica colonial, pela defesa das concepções hegemônicas liberais, em especial, quando propugna a intervenção estatal mínima no mercado (linha 50). O Ministro conclui o fragmento afirmando que “A educação é dever de todos, mas é dever precípua do Estado” (linha 51). Neste enunciado, o operador argumentativo de contraposição “mas” estabelece a relação *p mas q* de modo que assume a função de invalidar/anular o argumento anterior, ou seja, de que a educação é dever de todos.

-
52. Existe a abertura, no artigo 209 da Constituição Federal, à iniciativa privada, que
 53. deve ser subsidiária. E, nesse mesmo artigo, existem aspectos a serem considerados
 54. – desde que o particular queira adentrar o campo educacional: cumprimento de
 55. normas gerais de educação nacional, autorização estatal para funcionamento do
 56. estabelecimento e avaliação de qualidade.

Fragmento 06

No fragmento 06, verifica-se que o Ministro corrobora o argumento esposto no fragmento anterior, em que defende que a educação é dever precípua do Estado. Isto é evidenciado quando ele afirma que a atuação da iniciativa privada deve ser subsidiária (linha 53). O enunciador então faz alusão explícita ao artigo 209 da CRFB/88, o que indica no âmbito da prática discursiva, a utilização da intertextualidade manifesta. No entanto, é de se notar, que o referido dispositivo constitucional nada diz a respeito dessa atuação subsidiária, o que remete à criação de uma tese discursiva pelo Ministro, que sinaliza a intenção de legitimar a autonomia privada no campo educacional por meio de um fundamento racional, qual seja, o artigo 209, da CRFB/88, a seguir transcrito:

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. (BRASIL, 1988)

O enunciador introduz os requisitos do dispositivo utilizando-se do operador argumentativo de adição “E” (linha 53) cuja finalidade, neste fragmento, é introduzir uma informação adicional a já apresentada. Já na linha 54, ele insere o operador argumentativo de condição “desde que”, que orienta a motivação do enunciado, por introduzir requisitos ou circunstâncias para determinado ato/fato ocorrer. Assim, o operador tem um papel implicativo

porque nele se encontra a relação: *se p, q*. Dessa forma, se o particular quiser adentrar o campo educacional, existem aspectos a serem considerados. Com isso, conclui-se pela facultatividade da prestação do serviço educacional pela iniciativa privada.

No entanto, o raciocínio delineado nas linhas subsequentes (54-56) evidencia a falta de coerência textual, uma vez que o Ministro defendeu a não aplicação das diretrizes ao setor privado em fragmento anterior e neste apresenta as condicionantes ao exercício da liberdade da iniciativa privada, em especial, o cumprimento das normas gerais da educação nacional, no qual estão incluídas as normas presentes nos artigos 28 e 30 da Lei nº 1316/2015, atacados pela ADI 5357.

57. A Convenção Internacional citada, não há a menor dúvida, é a única que ganhou
 58. envergadura de emenda constitucional, porque passou pelo critério alusivo às
 59. emendas constitucionais, com dupla votação em cada uma das Casas do Congresso
 60. Nacional e observância do quórum de 3/5. Tem, realmente, envergadura de emenda
 61. constitucional. Mas será que a Convenção Internacional chegou ao ponto de
 62. interferir, com grandeza maior, na iniciativa privada? Chegou ao ponto de colocar,
 63. em segundo plano, a Lei das leis, a Constituição Federal? Não, Presidente. Conforme
 64. consta do artigo 24 da Convenção, tem-se direcionamento: a adoção de
 65. providências, não pela iniciativa privada, mas pelos Estados-partes que viessem a
 66. subscrever a Convenção.

Fragmento 07

No fragmento 07, o Ministro inicia a argumentação atestando a validade da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (linhas 57-60). O operador argumentativo de explicação “porque” (linha 58) é utilizado para justificar este ato. Por sua vez, o operador argumentativo de ênfase “realmente” (linha 60) ressalta o status de emenda constitucional da Convenção. Em seguida, o enunciador utiliza o operador argumentativo de contraposição “mas” (linha 61) ao introduzir uma pergunta. A utilização do “mas” no início do enunciado cumpre a função de quebrar a expectativa do leitor, ou seja, primeiro o enunciador declara, em tom de ênfase, a força normativa da Convenção (linhas 60-61) e posteriormente sinaliza uma mudança na orientação argumentativa: “Mas será que a Convenção Internacional chegou ao ponto de interferir, com grandeza maior, na iniciativa privada?” (linhas 61-62).

Nas linhas 61 a 63 o Ministro elabora perguntas retóricas. Tais perguntas não têm por objetivo obter respostas, pois estas já se encontram subentendidas, ou no caso específico deste fragmento, expostas de maneira explícita, quando o Ministro afirma “Não, Presidente” (linha

63). Trata-se, portanto, de um recurso utilizado pelo enunciador para persuadir o leitor a aderir aos argumentos.

O Ministro questiona, de forma retórica, se a Convenção chegou ao ponto de interferir na iniciativa privada, bem como se esta estaria colocando em segundo plano a Constituição Federal. Observa-se aqui, a contradição na argumentação, uma vez que anteriormente o Ministro atestou a validade da Convenção, inclusive pela descrição do procedimento de aprovação de emendas, qual seja, “com dupla votação em cada uma das Casas do Congresso Nacional e observância do quórum de 3/5” (linhas 59-60). Ao levar-se em conta que Emenda constitucional aprovada por este rito (artigo 5º, parágrafo 3º, da CRFB/88) tem força de norma constitucional, portanto, é Constituição; pode-se inferir logicamente que o Ministro afirma que a Constituição está colocando a si mesma em segundo plano.

O enunciador utiliza, ainda, o operador argumentativo de autoridade “conforme” (linha 63) cuja função é indicar uma argumentação com base em citação de uma fonte dotada de prestígio e credibilidade. Neste fragmento, tal operador é utilizado para mencionar o artigo 24 da Convenção. Com isso, o enunciador objetiva conferir credibilidade ao argumento de que a iniciativa privada não tem o dever de adotar as providências da Convenção, apenas os Estados-partes. Trata-se da utilização de fundamentos racionais para legitimar o voto. Verifica-se também neste fragmento a intertextualidade por pressuposição, pois leva o leitor a aceitar como verdadeira a ideia de que o artigo 24 possui aplicação restrita aos Estados-partes. Este tipo de pressuposição tende a ser manipulativa, pois requer do leitor o conhecimento prévio do texto da Convenção.

-
67. Se formos ao primeiro artigo do Diploma Maior, veremos, como dizia e ressaltava a
 68. saudosa Lúcia de Figueiredo, que houve a opção pelo privado. E o ministro Carlos
 69. Ayres Britto costumava frisar que, pela vez primeira, a Carta de 1988 tratou dos
 70. direitos sociais antes de cuidar da própria estrutura do Estado. Mais do que isso,
 71. pinço do artigo 1º da Constituição que é fundamento da República a homenagem
 72. aos valores sociais do trabalho, à livre iniciativa, que, por sua vez, também, está no
 73. artigo 170, como fundamento da ordem econômica.

Fragmento 08

No fragmento 08, o Ministro continua seu discurso, fazendo uso do operador argumentativo de condição “se” (linha 67), que orienta a motivação do enunciado e cuja função é introduzir requisitos ou circunstâncias para determinado ato/fato ocorrer. Esse tipo de operador coloca o argumento como hipotético, o que permite ao enunciador retratar-se,

dada a sua condição de mera possibilidade. No caso deste fragmento, o operador “se” tem caráter implicativo, pois existe uma relação de condicionalidade, na forma *se p, q*, isto é, “Se formos ao primeiro artigo do Diploma Maior, veremos, [...], que houve a opção pelo privado” (linhas 67-68).

Evidencia-se, neste fragmento, o modo de operação da ideologia chamado legitimação, por meio da estratégia típica de construção simbólica da racionalização, uma vez que o Ministro constrói uma cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações em torno da ideia de que no Diploma Maior houve a opção pelo privado. Para isto, ele faz uso de um fundamento racional, qual seja, o apelo à legalidade, quando cita o Diploma Maior (intertextualidade manifesta) na linha 67, bem como utiliza fundamentos carismáticos, pois faz apelo à pessoas individualizadas que exercem autoridade no assunto, quais sejam, Lúcia de Figueiredo e Carlos Ayres Britto (linhas 68 e 69). Assim, neste fragmento se verifica mais uma vez a presença do argumento de autoridade.

O redator, ainda no uso da intertextualidade manifesta, referencia o artigo 1º da CRFB/88, utilizando-se do operador argumentativo de comparação “mais do que” (linha 70) que se orienta textualmente para estabelecer relações de comparação entre os argumentos. O papel deste operador, neste fragmento, é o de adicionar um argumento mais forte na escala argumentativa. Assim, o enunciador tende a levar o leitor a crer que irá introduzir o argumento mais importante até agora.

Para uma melhor análise, importa transcrever os dispositivos constitucionais citados pelo Ministro neste fragmento (linhas 71-73):

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - **os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;**
- V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988 – grifos nossos)

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e **na livre iniciativa**, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

- I - soberania nacional;
- II - propriedade privada;
- III - função social da propriedade;
- IV - livre concorrência;
- V - defesa do consumidor;

- VI - defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação;
- VII - redução das desigualdades regionais e sociais;
- VIII - busca do pleno emprego;
- IX - tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País. (BRASIL, 1988 – grifos nossos)

A partir da leitura desses artigos, fica evidente que o enunciador realizou um recorte seletivo dos incisos constitucionais, apresentando no fragmento apenas os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (inciso IV do artigo 1º e caput do artigo 170, da CRFB/88). Saliente-se que ambos os artigos acima transcritos asseguram a livre iniciativa, mas também buscam compatibilizá-la com a defesa da cidadania, da dignidade da pessoa humana e da redução das desigualdades sociais (incisos II e III do artigo 1º e inciso VII do artigo 170, da CRFB/88). A omissão desses incisos no fragmento sinaliza a intertextualidade por pressuposição, cujo objetivo é levar o leitor a aceitar certas ideias como verdadeiras, pois requer deste o conhecimento prévio acerca do texto mencionado.

Observa-se, portanto, que o Ministro continua a orientar a sua argumentação em defesa da autonomia privada, da propriedade privada e da liberdade econômica, aduzindo neste fragmento que a Constituição Federal fez a “opção pelo privado” (linha 68), o que demonstra uma postura de adesão intelectual a uma ideologia liberal-capitalista, típico indício de colonialidade.

-
- 74. 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
 - 75. normativo e regulador da atividade econômica, exerce, na forma da lei, as funções
 - 76. de fiscalização, incentivo e planejamento. Há, no caso, lei que versa, sob a minha
 - 77. óptica e com a devida vênua dos demais integrantes do Supremo, planejamento.
 - 78. Vem a cláusula final do artigo: sendo este, o planejamento, determinante para o
 - 79. setor público e cogente para o privado? Imperativo para o privado? Não. Indicativo,
 - 80. está em bom português, em bom vernáculo, para o setor privado.
 - 81.

Fragmento 09

O Ministro inicia o fragmento 09 com a expressão “Há mais”, utilizando-se do operador argumentativo de adição (linha 74) cuja função é introduzir argumentos adicionais aos já apresentados no fragmento anterior. Em seguida, faz uso da intertextualidade manifesta,

ao referenciar o artigo 174 da Constituição Federal para legitimar seu discurso (linha 75). Considera-se o apelo à legalidade da norma uma forma de racionalizar o discurso.

Na linha 78 por meio da expressão “minha óptica”, o enunciador sinaliza a mudança na orientação argumentativa, uma vez que inicia um argumento com base em um conhecimento oriundo de suas crenças. A expressão “devida vênia” (linha 78) é comumente utilizada na linguagem jurídica e serve para, de maneira respeitosa, pedir permissão para discordar do ponto de vista do receptor, o qual se considera digno de respeito. Na prática forense, essa expressão tem uma implicação política, pois é empregada de maneira diplomática. O enunciador ao fazer uso dessa expressão no fragmento confere uma maior polidez ao seu discurso.

Já na linha 79 o Ministro emprega os dois pontos para dar ênfase aos questionamentos que serão feitos acerca da compulsoriedade do planejamento para o setor privado. Responde as perguntas retóricas utilizando o operador argumentativo de negação “não” para refutar a obrigatoriedade do planejamento para setor privado, o qual é seguido do ponto final, a fim de conferir um impacto maior ao seu pronunciamento. Na linha 81, ao empregar as expressões “em bom português” e “em bom vernáculo” o enunciador concede pistas de que faz uso da ironia como recurso argumentativo. Sem apelar para o conceito de contrário, essa ironia se expressa pela ênfase em algo que o enunciador sinaliza ser notório e de fácil percepção.

-
82. Presidente, creio que está a merecer não o acolhimento total o [sic] pedido formulado na
 83. inicial desta ação direta de inconstitucionalidade, mas parcial, para estabelecer-se
 84. que é constitucional a interpretação dos artigos atacados no que encerram
 85. planejamento quanto à iniciativa privada, sendo inconstitucional – daí a
 86. interpretação conforme à Carta da República sem redução do texto – a que leve a
 87. ter-se como obrigatórias as múltiplas providências, numa reviravolta incrível,
 88. previstas nos artigos 28 e 30 da Lei em comento, da Lei nº 13.146, de 2015.
-

Fragmento 10

No fragmento 10, o Ministro utiliza a expressão “creio” (linha 82), o que sinaliza que ele assume um certo saber, mas sem avocar o poder de estar dizendo uma verdade incontestada.

Na linha 83, o enunciador utiliza o operador argumentativo de contraposição “mas”. Trata-se de operador que introduz uma contraposição entre os argumentos orientados para conclusões opostas. Na relação *p mas q* o produtor do texto apoia-se no segundo enunciado,

que por sua vez nega o primeiro. Assim, neste fragmento esta relação leva o leitor a concluir que o pedido formulado na ADI merece o acolhimento parcial.

Vislumbra-se, neste fragmento, que o Ministro refuta o acolhimento total do pedido através de um fundamento racional, qual seja “interpretação conforme à Carta da República sem redução do texto” (linhas 85-86).

O Ministro afirma ser constitucional a interpretação dos artigos atacados no que encerram planejamento quanto à iniciativa privada (linha 85) e considera inconstitucional a interpretação que defende a observância das providências previstas na Lei nº 13.146/2015 pelo setor privado (linha 87-88).

Na linha 87 o enunciador utiliza a expressão “reviravolta incrível”. Trata-se de uma hipérbole, figura de linguagem cuja função é expressar exagero em relação a algo. É um recurso semântico utilizado para dramatizar. O enunciador, neste fragmento, faz uso dessa expressão para afirmar uma mudança no estado das coisas de forma inexplicável. Na argumentação este pode ser considerado um recurso persuasivo, pois confere um maior impacto ao que está sendo dito pelo enunciador.

89. É como voto, esperando, quando chegar a minha hora, ir para o céu, porque atuo,
90 Presidente, com pureza d'alma.

Fragmento 11

No fragmento 11, o Ministro utiliza a expressão “é como voto” (linha 89), com intuito de racionalizar e legitimar a decisão perante o Presidente do tribunal. No âmbito jurídico, essa expressão é amplamente usada nas decisões judiciais pelos magistrados. Essa expressão possui força ilocucionária, pois indica que o enunciador realiza uma ação. No caso em apreço, é o ato de decidir.

O Ministro então justifica o voto proferido através de uma crença religiosa, ao afirmar que espera ir para o céu, porque atua com pureza de alma. Verifica-se, portanto, o emprego da interdiscursividade, pela articulação dos discursos jurídico e religioso. Esta articulação visa validar o voto, utilizando-se como parâmetro uma promessa de salvação divina.

O uso do operador argumentativo de explicação “porque” (linha 89) possui a função de justificar a forma pela qual o Ministro decide (linhas 90).

Neste fragmento, o Ministro fundamenta a adoção da sua postura não só em elementos religiosos, mas também subjetivos. Estes últimos se baseiam na ideia que ele tem de si

mesmo, considerando o seu voto merecedor de acolhimento em virtude de sua atuação com pureza de alma. Essa é uma estratégia linguístico-discursiva utilizada pelo enunciador para se colocar numa posição mais confortável, retirando de si a responsabilidade pelo o que está sendo dito.

Por fim, apresenta-se no discurso a contradição na argumentação, tendo em vista que a cadeia de raciocínio construída com base em dispositivos constitucionais se desconstrói neste fragmento, uma vez que o Ministro utiliza da visão que tem de si mesmo para justificar a plausibilidade do voto.

5.3 Resultados

Conforme abordado no capítulo 2, os artigos 28, § 1º e 30, caput, da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 tiveram sua constitucionalidade questionada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Esses artigos determinam a obrigatoriedade de instituições escolares da rede privada promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, em classes comuns, e proverem as medidas de adaptação necessárias sem que o ônus financeiro seja repassado às matrículas ou mensalidades desses alunos. A ADI 5357 trouxe, portanto, demanda que envolve a questão de direitos de um grupo minoritário, qual seja, pessoas com deficiência.

O STF, então, após indeferir medida cautelar na ADI 5357, converteu o julgamento do referendo da cautelar em julgamento de mérito, julgando, por maioria e nos termos do voto do Ministro Relator Edson Fachin, improcedente a ADI 5357, vencido o Ministro Marco Aurélio, que a julgava parcialmente procedente.

Nesta senda, a análise crítica do discurso dos votos do Ministro Relator Edson Fachin e do Ministro Marco Aurélio, permitiu, neste caso, confirmar a hipótese segundo a qual a falta de êxito dessa demanda, qual seja, a ADI 5357, está marcada por rupturas do pensamento colonial assinalado pelas concepções hegemônicas, notadamente pela presença de indícios de descolonialidade na fundamentação do voto do Relator, assim como o voto vencido está marcado por um discurso colonial.

A análise crítica do discurso de fundamentação do voto do Ministro Relator do julgamento da ADI 5357, ao desalojar o que está oculto no plano do posto, identificou indícios de descolonialidade na superfície textual desse discurso judicial. Observou-se que a argumentação empreendida pelo Ministro Relator nesse discurso corresponde às propostas da concepção descolonial. Os argumentos são usados como estratégias para afirmar a

responsabilidade pela alteridade, a pluralidade de pessoas, credos e ideologias como elemento essencial da democracia, a inclusão educacional plena, a valorização da diferença e da integração entre culturas, através do acolhimento e do diálogo do eu e do outro, a legitimidade das pessoas com deficiência como plenos participantes da sociedade, bem como para explicitar relações de dominação, notadamente, dos agentes econômicos em face das pessoas com deficiência, todas essas leituras compatíveis com os conceitos-chave descoloniais, respectivamente: alteridade, pluriversalidade, interculturalidade, empoderamento e exterioridade.

Verificou-se a utilização de intertextos no discurso como uma estratégia discursiva para romper com o discurso colonial, em especial porque, em diversas passagens, o Ministro Relator atesta a validade da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Através da articulação entre os textos da Convenção, da Constituição Federal e da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 o Ministro Relator desenvolveu sua argumentação em favor da imperatividade do ensino inclusivo em instituições públicas e privadas. Outrossim, por intermédio da representação de discurso o Ministro Relator desconstrói o discurso contido na ADI 5357. O argumento de autoridade também se faz presente em vários trechos do voto. A referência ao pensamento de doutrinadores é utilizada para corroborar a tese defendida e se coaduna à perspectiva descolonial.

Dentre os modos de operação da ideologia, constatou-se que a estratégia típica de construção simbólica mais evidente foi a universalização, uma vez que ao longo do discurso o Ministro Relator apresenta a inclusão das pessoas com deficiência como um direito não exclusivo destas, mas de todos os demais cidadãos de poder experienciar uma democracia plural, em meio ao convívio com a diversidade.

Por sua vez, a análise crítica do discurso de fundamentação do voto do Ministro Marco Aurélio na ADI 5357, identificou indícios de colonialidade na superfície do texto dessa decisão. O voto do Ministro é consentâneo ao discurso colonial, pois apresenta argumentos como estratégias para afirmar as concepções ideológicas/hegemônicas da separação entre direito, moral e religião (positivismo jurídico), da intervenção estatal mínima no mercado, da autonomia privada, da liberdade econômica, da opção pelo privado e da livre iniciativa.

O termo “portadores de necessidades especiais” é enfatizado no discurso, de forma que o eufemismo aponta para mais um indício de colonialidade, já que a linguagem da designação é uma das estratégias que mantém inalteradas as formas de ver e representar indivíduos ou grupos oprimidos.

Neste discurso, a intertextualidade com a Lei nº 13.146/2015 serve para negar as medidas/diretrizes que esta impõe aos estabelecimentos de ensino privado para inclusão das pessoas com deficiência. Já a interdiscursividade se verificou pela articulação entre o discurso judicial e o religioso, sinalizando uma desvalorização da temática da inclusão educacional. Ressalte-se que a negativa/depreciação de direitos de um grupo minoritário em favor de uma classe dominante corresponde a um dos pilares da estrutura colonial de poder, o que fica evidente ao longo do voto analisado.

Quanto aos modos de operação da ideologia, constatou-se o predomínio da estratégia típica de construção simbólica do tropo, pois é recorrente no discurso a utilização de construções metafóricas, dentre as quais, “como se a vida econômica não fosse impiedosa”, “não se dá um passo sem se colocar a mão no bolso” e “não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio” todas convergindo para o argumento central da não obrigatoriedade da adoção das providências da Lei nº 13.146/2015 pelo setor privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que o paradigma da inclusão decorre de um longo processo histórico de afirmação da pessoa com deficiência na sociedade. No Brasil, a legislação educacional começou a sinalizar a adoção efetiva desse paradigma a partir da década de 90, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. A promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Decreto nº 6.949/2009 impulsionou o estabelecimento da educação inclusiva no Brasil. Com inspiração na Convenção Internacional, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 fortaleceu ainda mais esse paradigma, ao assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, estipulando obrigações para o Poder Público e para a iniciativa privada.

No entanto, no contexto educacional brasileiro os dados estatísticos confirmam que o número de crianças e jovens com deficiência incluídos nas classes comuns da rede regular de ensino ainda é bastante reduzido. Isto se dá porque a escola tradicionalmente aceita no Brasil busca ajustar-se à lógica do mercado. A ideologia liberal-capitalista, voltada para a divisão social do trabalho e para a aquisição de lucro, interfere no âmbito escolar, permitindo a manutenção de um “projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2006, p. 186). Tal fato se confirma através da propositura da ADI 5357 pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN em que esta questiona a constitucionalidade dos dispositivos que obrigam as escolas privadas a promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, em classes comuns, e proverem as medidas de adaptação necessárias sem que o ônus financeiro seja repassado às matrículas, mensalidades e anuidades. A pesquisa, então, voltou-se especificamente ao âmbito do discurso judicial que versa sobre este conflito.

Para tanto, foi inicialmente abordada a disciplina dos direitos humanos das pessoas com deficiência, em que se delineou um breve panorama histórico acerca do processo de afirmação dessas pessoas, discutiu-se a questão do estigma, o conceito de pessoa com deficiência e de acessibilidade. Percebeu-se que historicamente a pessoa com deficiência tem sido socialmente estigmatizada como pessoa frágil, doente e incapaz e que a remoção das barreiras sociais só é possível a partir da adoção do modelo de Desenho Universal que visa conceber produtos e ambientes adaptáveis a todas as pessoas.

Em seguida, o estudo se desenrolou em torno da temática do atendimento educacional da pessoa com deficiência. Discorreu-se acerca dos paradigmas educacionais da exclusão, segregação, integração e inclusão articulando-os com os documentos legais sobre a matéria,

bem como definiu-se a educação inclusiva e sua natureza jurídica de direito fundamental. Verificou-se incongruências nos artigos 208, inciso III, da CRFB/88 e no artigo 4º, inciso III da LDBEN nº 9.394/96, onde os termos “atendimento educacional especializado” e “preferencialmente” têm levado à errônea interpretação de que a oferta do ensino inclusivo por estabelecimentos públicos e privados é uma opção ou alternativa. Viu-se que a Constituição Federal, na verdade, quis atribuir à expressão “atendimento educacional especializado” o sentido de serviço disponibilizado para oferecer suporte às necessidades educacionais dos alunos com vistas a complementar o ensino comum, e não substituí-lo, é o caso, por exemplo, das chamadas Salas de Recursos Multifuncionais.

Após a análise do direito à educação fez-se necessário abordar os principais aspectos do discurso dominante de direitos humanos, discutindo-os a partir dos conceitos de colonialidade e descolonialidade. Inferiu-se que a matriz colonial de poder assenta-se na ideologia liberal-capitalista e como tal exerce influência sobre os mais variados setores da sociedade, naturalizando relações de dominação e exploração sobre determinados indivíduos ou grupos. Em contrapartida, vislumbrou-se a necessidade de adoção do giro descolonial, que propõe a ideia de desobediência epistêmica, em que se busca desconstruir o discurso colonial por meio dos conceitos de interculturalidade, empoderamento, exterioridade, pluriversalidade e alteridade.

Para conferir um referencial mais concreto sobre o conflito em questão, procurou-se contextualizar a perspectiva descolonial no âmbito educacional, apontando as concepções coloniais inscritas na educação brasileira, dentre as quais observou-se principalmente a burocratização, a elitização, a meritocratização, a homogeneização, o monoculturalismo e a estereotipação, o que demonstrou ser essencial a rediscussão acerca da função escolar, em especial, através das noções de diversidade, interculturalidade e inclusão.

Compreendeu-se que no paradigma teórico-metodológico da ACD, o discurso assume uma perspectiva tridimensional, em que a análise não se limita aos aspectos formais da linguagem, mas vai além e busca identificar o significado ideológico que as formas linguísticas podem assumir dentro de um contexto de interação social. A desocultação do que está no plano do posto, através da ACD, pode revelar estruturas, instituições e relações sociais que contribuem para a naturalização de desigualdades.

Dessa forma, a ACD funciona como ferramenta para a mudança social, e quando aplicada às decisões judiciais assume um papel de notável importância no desvelamento de discursos que legitimam práticas excludentes. As decisões judiciais, em razão da ação social que desempenham, e por isso mesmo em virtude de seu caráter transformador da realidade,

são mecanismos estatais que vão além do “dizer o direito”, pois reproduzem os valores dominantes e promovem a manutenção do sistema político-jurídico. Por essa razão necessitam de um “olhar” mais atento, que transcenda a obviedade do texto.

Com o auxílio do método da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, aliado ao arcabouço teórico sobre o direito à educação inclusiva e numa perspectiva descolonial, foi possível colher da análise crítica do discurso de fundamentação do voto do Ministro Relator e do voto vencido do julgamento da ADI 5357 indícios de colonialidade/descolonialidade. A hipótese da pesquisa então foi confirmada, pois, observou-se que a falta de êxito da ADI 5357, decorreu de rupturas do pensamento colonial, por intermédio do voto do Ministro Relator que apresentou na superfície textual do discurso a presença de indícios de descolonialidade, enquanto que no voto vencido foram identificados indícios de colonialidade.

O discurso do voto do Ministro Relator no julgamento da ADI 5357 imprimiu dignidade ao grupo de pessoas com deficiência, colocando o direito à educação inclusiva acima de argumentos econômicos e impedindo atitudes discriminatórias no ambiente escolar. A imperatividade que se atribuiu aos dispositivos da Lei nº 13.146/2015 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino inclusivo sem cobranças de valores adicionais se coaduna aos textos da Convenção Internacional e da Constituição Federal e colaboram na construção de uma sociedade inclusiva, em que todos os indivíduos podem usufruir dos setores da vida comunitária em igualdade de condições e oportunidades. Já o discurso do voto vencido da ADI 5357 apresentou fundamentos que assinalam concepções hegemônicas que representam um obstáculo à garantia do direito fundamental à educação inclusiva.

A pesquisa demonstrou que as estratégias utilizadas no discurso judicial dos votos mencionados se dão nas três dimensões discursivas, quais sejam, texto, prática discursiva e prática social. No entanto, atente-se para o fato de que não existe dimensão estática, visto que as dimensões recebem influência umas das outras. Nesse sentido, verificou-se ao longo da análise que um mesmo indício pode ser analisado sob o ponto de vista da argumentação, da intertextualidade e da ideologia. Como salienta Fairclough (2001a), a divisão entre o texto, a prática discursiva e a prática social não corresponde a etapas de análise, pois simultaneamente os três são considerados, daí o termo tridimensionalidade.

Uma das fragilidades da presente pesquisa é o fato de que o analista do discurso, assim como os juízes ao prolatarem suas decisões, não está apartado de seus valores, crenças e ideologias, de modo que a análise realizada nesse estudo não é neutra ou imparcial. Através de suas próprias “lentes” o analista do discurso buscou desalojar os indícios de

colonialidade/descolonialidade que estavam ocultos na superfície textual dos votos mencionados. Da mesma forma, a análise empreendida não teve a pretensão de ser completa e definitiva, pois o discurso é dinâmico e assume significações diferentes a depender do contexto histórico, político e sociocultural.

REFERÊNCIAS

- ABT Associates. *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. 2016. Disponível em: < http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.
- ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. Leis lógicas e leis argumentativas. In: *Provar e Dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*: NBR 9050. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2017.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173. Disponível em: <http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial_PARADIGMAS_DA_RELA%C3%87%C3%83O_DA%20SOCIEDADE_COM%20AS_PESSOAS_COM_DEFICI%C3%8ANCIA_19abril_2012.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2016.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seus reflexos na ordem jurídica interna no Brasil. In: FERRAZ, Carolina Valença, et al. *Manual dos Direitos das Pessoas com deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- AVELÂS NUNES, António José. Neoliberalismo e Direitos Humanos. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 98, p. 423-462, jan. 2003.
- BOBBIO, Norberto. *O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.
- _____. *A era dos direitos*. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica*, Vol. 19 - n. 1 - jan-abr 2014. p. 201-230. Disponível em: <www.univali.br/periódicos>. Acesso em: 21 de julho de 2016.
- _____. *A Colonialidade no Direito*. 07 de março de 2016. Disponível em: <<http://emporiadodireito.com.br/a-colonialidade-no-direito-por-fernanda-frizzo-bragato/>>. Acesso em: 21 de julho de 2016.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo; COLARES, Virgínia. Índícios de descolonialidade na Análise Crítica do discurso na ADPF 186/DF. *Revista Direito GV*. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 949-980, Set-Dez, 2017.

BRASIL. Agência Senado. *Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em 21 de outubro de 2017.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

_____. Código Civil: Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

_____. Constituição, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

_____. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 22 de outubro de 2017.

_____. Decreto nº 3.956/2001 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

_____. Decreto nº 6.949/2009 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

_____. Decreto 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 16 de outubro de 2017.

_____. Decreto 7.612/2011 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em 16 de outubro de 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1969. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 30 de novembro de 2017.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 4.169 de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm>. Acesso em: 3 de janeiro de 2018.

_____. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em 01 de junho de 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Portal da Legislação*, Brasília, DF: 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2016.

_____. Ministério de Educação. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha: 1994. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H4eqNW4hwFcJ:portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. Maria Salete Fábio Aranha (org.).

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. O processo histórico de construção de um Sistema Educacional Inclusivo no Brasil. In: *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 20 de julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Re. Educ. Esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, 2006.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357. Relator: Ministro Luis Edson Fachin. Brasília, 4 de agosto de 2015b. *Jurisprudência: Inteiro Teor de Acórdãos*. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>>. Acesso em: 21 julho de 2016.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Da Análise do Discurso à Análise Crítica do Discurso: introduzindo conceitos. In: CALDAS-COULTHARD, C. R. ; SCLiar-CABRAL, L. (Orgs.) *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: ED. Da UFSC, 2007.

_____. *ReVEL na Escola: O que é a Linguística Forense?* ReVEL, vol. 12, n. 23, 2014.

CAMBIAGHI, Silvana S.; CARLETTO, Ana C., *Desenho Universal: um conceito para todos*. Mara Gabrielli, 2008. Disponível em: <http://www.vereadoramargabrielli.com.br/files/universal_web.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

CAMPOS, Talita de; MELLO, Maria Aparecida Ferreira de. O Desenho Universal e a Tecnologia Assistiva como Potencializadores dos Processos de Ensino e Aprendizagem Parte II. *Medicina de Reabilitação*. V. 93, 2015. p. 6-10. Disponível em: <http://technocare.net.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/desenho_universal.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, Out-Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000400017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 21 de julho de 2016.

CARNEIRO LEÃO, D. R.; BRAGATO, F. F.; TEIXEIRA, J. P. A. Por uma crítica descolonial da ideologia humanista dos direitos humanos. *Derecho y Cambio Social*, v. 38, p. XI, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLARES, Virgínia. Direito, produção de sentido e o “regime de liberdade condicional”. In:_____ (Org.). *Linguagem e direito*. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

_____. *Apresentação: por que a linguagem interessa ao direito?* In:_____ (Org.). *Linguagem e direito*. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

_____. Análise Crítica do Discurso Jurídico: o caso da vasectomia. In: TFOUNI, L.V., INDURSKY, F., INDURSKY, F, Monte-Serratn, D.M. *A Análise do Discurso e suas Interfaces*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 97-124.

_____. *Análise Crítica do Discurso Jurídico (ACDJ): o caso Genelva e a (im)procedência da mudança de nome*. ReVEL, vol. 12, n. 23, 2014.

CONSTANTINO RIBEIRO, B.; SPAREMBERGER, R. F. L. Os Direitos Humanos e as perspectivas decoloniais: a condição do sujeito subalterno no Brasil. *Revista Amicus Curiae*, v. 11, p. 1-12, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/amicus/article/view/1709>>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

COULTHARD, Malcolm. Algumas aplicações forenses à linguística descritiva. In: CALDAS-COULTHARD, C. R. ; SCLiar-CABRAL, L. (Orgs.) *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: ED. Da UFSC, 2007.

CORAZZA, Gentil. Estado e liberalismo em Adam Smith. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 1984. p. 75-94.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CROCHÍCK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, n. 03, 1996. p. 47-70.

DECLARAÇÃO de Sapporo. 2002. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Disponível em: <http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_sapporo_de_2002.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

_____. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Isabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

_____. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.) *Discourse as data: a guide for analysis*. London: Sage, 2001b, p. 229-266.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge, London, 2003.

_____. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dez. 2012. Trad. de Iran Ferreira Melo. Disponível em: <<http://periodicos.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em: 21 de março de 2017.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 2ª Região*, São Paulo, SP, n. 10, 2012, p. 45-54.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 16-35, maio/jun/jul/ago. 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 95; p. 495-520, maio/ago. 2006.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera. *A reinvenção dos direitos humanos*. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson aparecido Dias. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. *Novo Curso de Direito Civil: Parte Geral*. 11ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ltc Editora, 1988.

GONTIJO, Manfredo Schwaner. *Constitucionalismo: evolução, características, tendências*. Belo Horizonte: Ed. Do Autor, 2015.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GLAT, R.. *Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade*. 2011. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>>. Acesso em: 24 de outubro de 2017.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O paradigma do silêncio ou a racionalização como absoluto. *Holos*, vol. 3, ano 21, dezembro de 2005. p. 57-65.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: *VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2011,

Nova Almeida, ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011a. v. 1. p. 1-17.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b. Editora UFPR.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010b.

LAISSEZ-FAIRE. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>>. Acesso em: 29 de dezembro de 2017.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. p. 227-278. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

LIMA, Flávia Danielle Santiago. Democracia, inclusão e direitos sociais no Supremo Tribunal Federal: o julgamento da constitucionalidade da lei brasileira de inclusão na ADI 5357. *Direito e Desenvolvimento*, João Pessoa, v. 7, n. 13, p. 59-78, 25 de junho de 2016.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: Rodrigues David (Org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusão*. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-84.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MATTIEUCCI, Nicola. Liberalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 11. ed. Brasília: Editora UNB, 1998, v. 1.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo antigo e moderno*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, 2008a. p. 287-324.

_____. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No. 8: 243-281, enero-junio. 2008b.

_____. *Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Marcelo. *A constitucionalização simbólica*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

OLIVEIRA, L. M. B. *Cartilha do Censo 2010: Pessoas com deficiência*. Brasília-DF: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicações/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

PEÑA-ALFARO, Alex Antonio. *Estratégias discursivas de persuasão em um discurso religioso neo-pentecostal*. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20, 1992.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-28, maio./ago. 2002.

_____. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. p. 227-278. Disponível em:<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso(para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise do discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

_____. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Antônio Luiz. Considerações sobre a teoria dos atos de fala: análise de uma reportagem. *Cad. Cespuc de Pesq.*, Belo Horizonte, n. 13, p. 65-78, jun. 2004.

RUBIO, David Sánchez. *Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

RUSCONI, Gian Enrico. Capitalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 11. ed. Brasília: Editora UNB, 1998, v. 1.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA: 1997.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: <<http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458>>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

_____. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago. 2007. p. 8-16.

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

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, nº 48, junho, 1997. p. 11-32.

_____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 03 de outubro de 2017.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SAWAIA, Bader. Identidade – uma ideologia separatista? In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. Direito à educação. In: FERRAZ, Carolina Valença, et al. *Manual dos Direitos das Pessoas com deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2012.

SERVINDI. *Interculturalidad: desafío y proceso en construcción*. Manual de capacitación. 2005. Disponível em: <<https://www.servindi.org/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.11, n. 33, set/dez. 2006.

SILVESTRE, José Maurício. *Campo de forças: fragmentos de economia política*. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

SOUSA, Joana Belarmino de. O que percebemos quando não vemos? *Revista de Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 179-184, Jan./Abr. 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Discurso constitucional colonial: um olhar para a decolonialidade e para o “novo” Constitucionalismo Latino-Americano. *Pensar*, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 271-297, jan./abr. 2016.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; KYRILLOS, Gabriela de Moraes. Desafios coloniais e interculturais: o conhecimento jurídico colonial e o subalterno silenciado. *Revista Contribuciones a Las ciencias sociales*. Universidad de Málaga, Espanha, 2013. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/24/colonialidade.html>>. Acesso em 22 de dezembro de 2017.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; REIS, Mauricio Martins. Identidade e alteridade do ser: os desafios da pluriversalidade à interculturalidade. *CONPEDI Law Review*, Oñati, Espanha, v. 2, n. 3, p. 154 - 173, Jan/Jun. 2016.

STEWART JR., Donald. *O que é o liberalismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:570X6BzUZZcJ:unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=B>R>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 31 de outubro de 2017.

VON MISES, Ludwig. *Liberalismo segundo a tradição clássica*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas – V Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

_____. *Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico*. Seminário Pluralismo Jurídico e Multiculturalismo, Brasília, 13-14 de abril 2010. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/eventos/2005/esmpu-curso-pluralismo-juridico-e-interculturalidade/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico/view>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

WARAT, Luis Alberto. *Introdução geral ao direito. Volume I. Interpretação da lei: temas para uma reformulação*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994.

WERNECK, Claudia. *Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo*. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.