

**FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA
CURSO DE MESTRADO EM DIREITO**

DIANA BRANDÃO MAIA MENDES DE SOUSA

**A CONTRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA PARTICIPAÇÃO,
DA SOLIDARIEDADE E DA EFICIÊNCIA NA FORMULAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA
DEFICIENTES MENTAIS**

VITÓRIA
2010

DIANA BRANDÃO MAIA MENDES DE SOUSA

**A CONTRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA PARTICIPAÇÃO,
DA SOLIDARIEDADE E DA EFICIÊNCIA NA FORMULAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA
DEFICIENTES MENTAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Direito.

Orientador: Professor Doutor Carlos Henrique Bezerra Leite

VITÓRIA

2010

DIANA BRANDÃO MAIA MENDES DE SOUSA

**A CONTRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA PARTICIPAÇÃO,
DA SOLIDARIEDADE E DA EFICIÊNCIA NA FORMULAÇÃO
DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA
DEFICIENTES MENTAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Direito.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Henrique Bezerra Leite
Faculdade de Direito de Vitória
Orientador

Professora Doutora Gilsilene Passon Picoretti
Fransischetto
Faculdade de Direito de Vitória

Professor Ricardo Tadeu Marques da Fonseca
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

A consecução deste trabalho se deu em um momento crucial de minha vida. Durante a sua execução, pude constatar, experimentalmente, que a vida é uma troca incessante de cenários, de papéis e de opiniões e que, inevitavelmente, retornamos a pontos dos quais nos afastamos durante muito tempo. Pude vivenciar e comprovar a veracidade do velho ensino popular que aduz que o mundo gira em torno de si mesmo, conduzindo-nos a posições que já ocupamos e a outras que nunca imaginamos ocupar. Diante deste turbilhão de experiências e de emoções, que permearam minha vida, minha alma e minha realidade, em especial no último ano, sinto-me na obrigação de agradecer.

Agradecer, primeiramente, a Deus, Pai Celestial de eterna bondade e misericórdia, que a cada dia me concede novas oportunidades de reparar erros e construir novos amanhã, com horizontes infindáveis. A essa *“inteligência suprema e causa primária de todas as coisas”*, muito obrigada pela minha existência, mesmo não sendo digna desta nova oportunidade.

Ao Professor Carlos Henrique Bezerra Leite também só tenho a agradecer. A este verdadeiro mestre, que aceitou me orientar, mesmo ante a exigüidade de prazos e aumento de expectativas, digo que sou eternamente grata.

Aos meus prezados Professores do Mestrado da Faculdade de Direito de Vitória, Alexandre Bahia, Aloísio Khroling, Carlos Henrique Bezerra Leite, Carolina Bonadiman Esteves, Daury César Fabris, Eneá de Stutz e Almeida, Gilsilene Passon Picoretti Francischetto e José Bittencourt Filho, pelas inestimáveis contribuições para o alcance deste momento.

Lembro-me, também, de minhas colegas de trabalho da Coordenadoria Jurídica da Seção Judiciária do Espírito Santo, Gelciane Ramos Alves e Deise Carmanhanes Pena. Em nome delas, aproveito para agradecer a todos os colegas da Justiça Federal que contribuíram em muito para este momento.

À minha secretária Jô, que torna a minha vida mais fácil com a sua dedicação, bondade e paciência. Querida amiga e comadre, obrigada por você existir.

Recordo-me, também de Adriana, ícone da calma e da verdadeira cristã, a quem agradeço por tudo.

Não posso também me esquecer de meus pais e de meu irmão, que, mesmo não estando academicamente vinculados ao tema desta dissertação, não se furtaram em contribuir, de maneira relevante, para a consecução desta etapa. Sempre presentes de coração, mesmo que fisicamente distantes, eles são o elo fundamental da corrente da minha formação, elo este que foi e é o esteio para o qual retorno nos momentos de dúvidas e desencontros.

Ante todas estas bênçãos, não poderia deixar de mencionar que a vida me brindou com uma criança maravilhosa, amiga, inteligente, perspicaz e caridosa - verdadeiro companheiro - que, infelizmente, não carreguei no ventre. Eduardo não nasceu de minha barriga, mas foi forjado em meu coração. Querido filho, você é muito importante e me auxilia muito com o seu amor e com o seu reconhecimento. Obrigada por você ser quem você é e por haver me aceitado incondicionalmente em sua vida.

A esse bebê que Deus me encaminhou, que, mesmo sem conhecer, já enche a minha vida de alegria. Heitor Augusto, obrigado por existir.

Felizmente, também, Deus concedeu-me um companheiro sem o qual não teria forças para acordar diariamente e enfrentar as batalhas da vida. Horácio, eu nada seria sem você e, sem você, não chegaria a lugar algum. Agradeço a Deus, todos os dias, por haver te enviado para ficar juntamente a mim e por ser esta pessoa tão maravilhosa. De *“amor amigo”* a *“alma gêmea de minh´alma”* não consigo encontrar palavras para te definir e, portanto, te digo somente duas coisas: eu te amo e muito obrigada.

RESUMO

Os deficientes mentais são relevante grupamento social minoritário sensível na sociedade brasileira, constituindo-se a sua educação em providência que precisa ser adotada prioritariamente, dando efetividade ao seu direito constitucional à igualdade. Isso porque, difícil é conceber igualdade desvinculada de um conhecimento acadêmico mínimo, que viabilize ao indivíduo perceber a importância de conhecer e exigir os seus direitos. Nesse sentido, sabe-se que, no Brasil, segundo a Constituição da República de 1988, para a educação do deficiente, em geral, e do deficiente mental, em específico, delineou-se a inclusão como meta primordial. Significa dizer: busca-se trazer o deficiente mental para as salas de aula do ensino regular, integrando-o aos demais alunos não deficientes mentais. Todavia, oportuno salientar que o paradigma da inclusão educacional não é incompatível ou, mesmo, dispensa um atendimento especializado do deficiente mental. Nesse passo, o deficiente mental deve ser educado no mesmo espaço que os alunos não deficientes mentais, mas recebendo, sempre que necessário, atendimento especializado, compatível com as suas necessidades e potencialidades. Foi dessa forma que pretendeu a Constituição da República de 1988 desenhar o direito à educação desses indivíduos. Nesse passo, os Municípios possuem relevante papel na consecução da educação inclusiva do deficiente mental, especialmente no que tange à educação infantil e ao ensino fundamental, pois esta é a sua órbita específica de atuação. Desse modo, o problema da presente investigação consiste em perscrutar em que medida os princípios da participação, da solidariedade e da eficiência podem contribuir na formulação de políticas públicas, pelos Municípios, para a educação infantil e para o ensino fundamental dos deficientes mentais. Isso porque, compreende-se que na formulação de políticas públicas para atender a esse mister deve a municipalidade pautar-se na tríade principiológica em comento, de modo a dar consecução plena a uma educação para o deficiente mental que garanta o seu direito à igualdade. Daí porque, a presente investigação parte da análise de conceitos sociológicos e filosóficos, tais como alteridade e anti-etnocentrismo, para adentrar a pesquisa do direito fundamental à educação do deficiente mental, de modo a apreciar a educação inclusiva como instrumento preferencial eleito pela Constituição da República de 1988. Por derradeiro, o estudo inclina-se,

especificamente, à problemática investigativa, averiguando cada componente da tríade principiológica e suas contribuições para a formulação das políticas públicas alvitradas.

Palavras chave: Deficiência mental. Educação inclusiva. Políticas públicas. Município. Participação. Solidariedade. Eficiência.

ABSTRACT

The mental deficient are sensible minority social group in the Brazilian society, consisting their education in answer that needs to be given with priority, conferring effectiveness to their constitutional right to equality. It is important because only a minimum academic knowledge makes possible the person to perceive the importance to know and to demand their rights. In this direction, in Brazil, according to Constitution of the Republic of 1988, for the education of the deficient one, in general, and of mental deficient, in specific, is delineated their inclusion as primordial goal. It means to say: this goal searches to bring the mental deficient to the classrooms of regular education, integrating him with the not mental deficient pupils. However, it is opportune to point out that the paradigm of the educational inclusion is not incompatible or, even, it excuses a specialized attendance for the mental deficient. So that, the mental deficient one must be taken care of, in the educational sphere, in the same space that the non mental deficient pupils are, but receiving, whenever necessary, specialized attendance compatible with its necessities and potentialities. It is the intent of the Constitution of the Republic of 1988 when it drew the constitutional law to the equality, in educational sphere, of this social grouping. In this step, the Cities possess important role in the achievement of this goal, especially in what it refers to the infantile education and basic education, therefore this are its specific orbit of performance. So that, the problem of the present inquiry consists on investigate in which measure the principles of the participation, solidarity and the efficiency can contribute in the formularization of public politics, for the Cities, for the infantile education and the basic education of mental deficient ones. It is understood that in the formularization of public politics to take care of this matter, the municipality must act in accordance to this principles, in order to give full achievement to an efficient education for the mental deficient one, that guarantees their right to the equality. So that, the present inquiry started itself from the analysis of sociological and philosophical concepts, such as alterity and antiethnocentrism, to jump on the research of the education as a mental deficient one's basic right, in order to appreciate the inclusive education as the preferential instrument elect for the Constitution of the Republic of 1988. For last, the study inclines itself, specifically, to

the inquiring how each principle contributes for the formularization of the educational public politics for mental deficient ones.

Keywords: Mental deficiency. Inclusive education. Public politics. City. Participation. Solidarity. Efficiency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 DEFICIENTES MENTAIS: IGUALDADE NA DIFERENÇA.....	13
1.1 JUSTIFICATIVA DAS NOMENCLATURAS ADOTADAS NO PRESENTE TRABALHO.....	13
1.2 DEFICIENTES E DEFICIENTES MENTAIS: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES FUNDAMENTAIS.....	15
1.3 PESSOAS DEFICIENTES E A NECESSIDADE DE TRATAMENTO DIFERENCIADO: ALTERIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E ANTI-ETNOCENTRISMO COMO COMPORTAMENTOS FUNDAMENTAIS A TAL MISTER.....	23
1.4 A CONCILIAÇÃO POSSÍVEL ENTRE A NECESSIDADE DE UM TRATAMENTO DIFERENCIADO AOS DEFICIENTES MENTAIS E O PRINCÍPIO DA IGUALDADE.....	38
2 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: A INCLUSÃO COMO INSTRUMENTO PREFERENCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	46
2.1 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS: TERMINOLOGIA E CONCEITO.....	46
2.2 DIREITOS FUNDAMENTAIS E PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA.....	49
2.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E SUA CONSECUÇÃO PARA OS DEFICIENTES MENTAIS.....	56
2.4 DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	74
3 TRÊS PARADIGMAS PRINCIPIOLÓGICOS PARA A FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA DEFICIENTES MENTAIS: PARTICIPAÇÃO, SOLIDARIEDADE E EFICIÊNCIA.....	83
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E O RELACIONAMENTO COM O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES MENTAIS.....	84
3.2 DELIMITANDO PARADIGMAS PRINCIPIOLÓGICOS POSSÍVEIS PARA A FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO PARA DEFICIENTES MENTAIS.....	89
3.2.1 O paradigma principiológico da participação.....	90
3.2.2 O paradigma principiológico da solidariedade.....	97

3.2.3 O paradigma principiológico da eficiência.....	104
3.2.4 A concretização dos paradigmas principiológicos da participação, da solidariedade e da eficiência na convenção internacional para a proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência.....	111
3.3 O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL DO DEFICIENTE MENTAL.....	119
3.3.1 A valorização do papel dos municípios na Federação Brasileira a partir de 1988....	119
3.3.2 Caminhos possíveis para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais para deficientes mentais nos Municípios.....	122
CONCLUSÃO.....	135
REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca investigar a temática da formulação e implementação de políticas públicas municipais para a educação de deficientes mentais, na educação infantil e no ensino fundamental, a partir dos paradigmas principiológicos da participação, da solidariedade e da eficiência.

É dizer: a investigação recai sobre a contribuição que a tríade principiológica em comento pode oferecer na formulação e implementação de políticas públicas, pelos Municípios, para a educação infantil e para o ensino fundamental do supramencionado grupo de indivíduos.

Para tal mister, partiu-se do seguinte problema: Em que medida os princípios da participação, da solidariedade e da eficiência podem contribuir na formulação e implementação de políticas públicas, pelos Municípios, para a educação infantil e para o ensino fundamental dos deficientes mentais?

Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que a educação é direito de todos e dever do Estado (art. 205 da CR/88). Da mesma forma, considerando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado, às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III da CR/88), atuação esta, comumente, denominada de inclusão de pessoas com deficiência. E, por fim, considerando que os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, parágrafo 1º da CR/88), concebeu-se a seguinte hipótese: os princípios da participação, da solidariedade e da eficiência podem oferecer relevantes contribuições para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais inclusivas dos deficientes mentais, na educação infantil e no ensino fundamental, contribuições estas que devem ser aproveitadas pelos Municípios.

O marco teórico que fundamenta e orienta o presente estudo, parte da investigação de conceitos filosóficos, sociológicos e jurídicos. Neste contexto, destacam-se, especialmente, aqueles relacionados à alteridade, à inclusão social, ao anti-

etnocentrismo, à igualdade, aos direitos fundamentais, à dignidade da pessoa humana, à participação, à solidariedade, à eficiência e às políticas públicas, todos informadores e orientadores da formulação de políticas públicas educacionais especiais, na educação infantil e no ensino fundamental, pelos Municípios, consoante as lições de SANTOS, 2007; SARMENTO, 2008 e MOREIRA NETO, 2008, *passim*.

Para viabilizar a solução da hipótese formulada, adotou-se o método dedutivo de abordagem, utilizando-se a técnica direta de investigação, com ênfase na análise bibliográfica e documental do tema de estudo.

Assim, buscar-se-á, no primeiro Capítulo, analisar a necessidade e a importância de se conferir, aos deficientes mentais, tratamento diferenciado, comparativamente àquele que é concedido aos não deficientes mentais. Isso porque, consoante se pretende demonstrar, a igualdade material, no caso dos deficientes mentais, somente é alcançada considerando a diferença fática de níveis intelectuais, a demandar, portanto, tratamentos distintos.

Nesse viés, em uma abordagem transdisciplinar e dialógica, reconhecendo a relevante contribuição que outras ciências podem oferecer ao Direito, tenciona-se investigar alguns conceitos de importância para a sociologia, filosofia e antropologia, que se encontram diretamente relacionados ao tema de estudo. Trata-se, nesse sentido, da análise dos conceitos de alteridade, anti-etnocentrismo e inclusão social, anteriormente mencionados, que, na vertente da igualdade na diferença, se demonstram de capital importância.

Por derradeiro, ainda no primeiro Capítulo, pretende-se correlacionar o princípio jurídico da igualdade com os conceitos sociológicos, filosóficos e antropológicos anteriormente evidenciados, demonstrando a sua compatibilidade com a necessidade de um tratamento diferenciado para os deficientes mentais, em sede educacional.

Prosseguindo nas considerações, no segundo Capítulo, buscar-se-á investigar o direito fundamental à educação do deficiente mental, analisando a inclusão como

instrumento preferencial de alcance de tal mister constitucional. Para tanto, pretende-se, em primeiro lugar, fazer uma incursão por conceitos relevantes na seara dos direitos fundamentais, estabelecendo um paralelo entre tais direitos e o princípio da dignidade da pessoa humana.

Em segundo lugar, pretende-se analisar a educação como direito fundamental e a sua efetivação para os deficientes mentais. Buscar-se-á correlacionar a necessidade de tratamento diferenciado, interligada no Capítulo anterior – como perspectiva da igualdade – e os parâmetros estabelecidos constitucionalmente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o alcance de tal mister. O principal objetivo desta correlação é, justamente, investigar a existência, ou não, de identificação, contradição ou complementação entre os conceitos de educação inclusiva e de educação especial.

Em terceiro lugar, procurar-se-á evidenciar alguns obstáculos na efetivação prática da educação inclusiva e sua correlação com a opção constitucional em adotá-la, analisando-se algumas dificuldades concernentes a tal implementação. Tal análise tem como finalidade viabilizar, no terceiro Capítulo, a investigação da forma como os paradigmas jurídicos de natureza principiológica da participação, da solidariedade e da eficiência podem contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas com tal mister.

Tendo-se tais premissas em consideração, no terceiro Capítulo, tenciona-se estudar os princípios considerados balizadores da formulação e implementação de políticas públicas de educação para deficientes mentais, sejam eles os paradigmas da participação, da solidariedade e da eficiência.

Buscar-se-á, ainda, investigar a concretização da dita tríade principiológica na Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, inserida no ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda à Constituição da República de 1988.

Por derradeiro, ainda no terceiro Capítulo, considerando que a missão institucional primordial dos Municípios é, justamente, dedicar-se à educação infantil e ao ensino

fundamental, buscar-se-á apreciar o papel desses entes federativos na formulação e implementação de políticas públicas especiais, nestes graus escolares, para os deficientes mentais. Com as considerações acima expressas, pretende-se, em síntese, trazer alguma contribuição para a consecução de um direito tão negligenciado em nosso país, qual seja, a educação do deficiente, mormente do deficiente mental.

1 DEFICIENTES MENTAIS: IGUALDADE NA DIFERENÇA

1.1 JUSTIFICATIVA DAS NOMENCLATURAS ADOTADAS NO PRESENTE TRABALHO

Primeiramente, é importante esclarecer a nomenclatura que vem a ser eleita no presente trabalho. Escolheu-se, para utilização, a nomenclatura “deficientes mentais” por três motivos primordiais: o primeiro possui caráter metodológico; o segundo – de espectro sociológico e político - relaciona-se ao respeito que devem merecer as opções desses membros do corpo social e o terceiro tem viés estritamente jurídico.

O primeiro motivo para a eleição da nomenclatura, este de caráter metodológico, relaciona-se, especificamente, à opção pela não utilização do difundido termo “portadores de necessidades especiais”. Optou-se por sua não adoção, tendo-se em conta que são sujeitos do presente trabalho os indivíduos que detêm déficit intelectual, comparativamente à média populacional, como será visto adiante, não se tratando, nessa sede, de pessoas com superávits intelectuais – comumente conhecidos por superdotados.

Nesse sentido, os superdotados possuem necessidades especiais, mas não são deficientes mentais. Assim, a utilização do termo “portadores de necessidades especiais”, no que tange ao aspecto intelectual, poderia conduzir a uma falsa conclusão acerca dos indivíduos ora estudados, levando à compreensão de que tanto os deficientes mentais, como os superdotados, seriam tratados nesta pesquisa, o que não é o caso.

Por outro lado, o segundo motivo, de natureza sociológica e política, que determinou a escolha do termo “deficientes mentais”, relaciona-se à necessidade de que os principais interessados no tratamento elejam como desejam ser chamados. Nesse sentido, informa Sasaki (2003, p. 16) que

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas

com deficiência” em todos os idiomas. E esse termo faz parte da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência [...]. Eis os princípios básicos para os movimentos terem chegado ao nome “pessoas com deficiência”: 1. Não esconder ou camuflar a deficiência; 2. Não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência; 3. Mostrar com dignidade a realidade da deficiência; 4. Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 5. Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências especiais”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas dEficientes”, (sic) “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (i. é, “aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”); [...]

Assim, conforme muito bem destacado pelo autor, é, justamente, o deficiente que necessita eleger a forma de tratamento que considera mais respeitosa para si, sem camuflar ou escamotear a própria deficiência.

É dizer: somente aquele que vive o cotidiano da deficiência e, por conseguinte, das dificuldades dela decorrentes, é que pode avaliar quais formas de tratamento lhe incomodam ou elevam, devendo, tais escolhas, mormente num trabalho de índole pluralista e multiculturalista, ser respeitadas. Por outro lado, consoante salientado, inegável admitir que há uma deficiência. Trata-se de circunstância fática inexorável, necessitando-se constatar, contudo, a melhor forma de lidar com a questão.

Ademais, o terceiro motivo que conduz à eleição da nomenclatura adotada possui caráter eminentemente jurídico. É que os termos “pessoas portadoras de deficiência” e “deficientes” são os eleitos pela Constituição da República de 1988, por opção do Poder Constituinte Originário¹.

Além disso, posteriormente, com a aprovação do Decreto Legislativo nº 186/08, nos moldes do que determina o art. 5º, § 3º, da CR/88², sabe-se que a Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas

¹ Exemplificativamente: Arts. 23, II; 37, VIII; 208, III; 227, § 2º, e 244, todos da Constituição da República de 1988.

² Sabe-se que o então Projeto de Decreto Legislativo, que originou a norma em comento, foi aprovado, na Câmara dos Deputados, em 1º turno, em 13 de maio de 2008, com 418 votos e, em segundo turno, em 28 de maio de 2008, com 353 votos, sendo necessários 308. Já no Senado Federal, o então Projeto foi aprovado em dois turnos, ambos ocorridos em 02 de julho de 2008, primeiramente com 59 votos e, posteriormente, com 56 votos, sendo necessários 48.

com Deficiência, firmada na ONU, em 30 de março de 2007, foi incorporada ao ordenamento jurídico pátrio, com *status* de emenda constitucional.

É, justamente, nesse ato normativo, que há a opção dos deficientes, mencionada no estudo de Sassaki (2003, p. 16), acima citado, de serem identificados por tais termos. Assim, entende-se que, inobstante haja outras nomenclaturas designativas dessa categoria social, a expressão “deficientes mentais” é a que mais se coaduna com a tônica da presente investigação, razão pela qual foram, metodologicamente, eleitas por esta dissertação.

Por outro lado, deseja-se justificar o motivo que ensejou o título do presente Capítulo. Decidiu-se nomear o presente Capítulo como “Deficientes Mentais: Igualdade na Diferença”, por força da campanha que foi lançada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), no dia 12 de fevereiro de 2009, denominada “Iguais na Diferença”.

Trata-se, justamente, de uma campanha de inclusão social do deficiente, como um dos instrumentos de consecução das políticas públicas da União Federal na garantia e efetivação de direitos a estes indivíduos, fato que se coaduna com a tônica dessa dissertação.

Esclarecidas, pois, as nomenclaturas adotadas neste trabalho, passa-se à análise dos conceitos, estatísticas e demais esclarecimentos preliminares fundamentais, que envolvem o objeto de estudo.

1.2 DEFICIENTES MENTAIS: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES FUNDAMENTAIS

Prosseguindo nas considerações anteriormente lançadas, entende-se ser primordial conceituar, exatamente, quem são as pessoas que podem ser consideradas deficientes mentais. Que estes indivíduos se encontram apartados dos padrões médios de inteligência da sociedade é de conhecimento comum. Todavia, como perscrutar os níveis de intelectualidade aptos a divisarem um marco neste sentido

não é tarefa que pode ser alcançada, solitariamente, por uma disciplina. De fato, é necessário que, neste mister, estabeleça-se uma perspectiva fenomenológica, que, visando a fugir da superficialidade, adentre os conteúdos dos temas de forma transdisciplinar (GUIMARÃES, 2008, p. 23-28).

Aliás, especificamente em relação às definições jurídicas de deficiência, relevante que se compreenda a proposta de Souza (2007, p. 16) de que o Direito deve ser rizomático, caracterizando-se pela “multiplicidade de perspectivas que engendra, ao se expandir, enraizando-se, também, na sociedade dentro da qual vive”.

Trata-se, pois, de compreender que, exemplificativamente, a Medicina, a Psicologia e a Sociologia são capazes de ofertar ao Direito alguma contribuição na definição de deficiência, deficiente e deficiente mental. Assim, resta justificado o diálogo da ciência do Direito com as demais ciências, proposto por este estudo.

Nessa ordem de ideias, sabe-se que existe um conceito normativo de pessoas com deficiência, que se encontra inserto no art. 1º da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, ato este que, como dito, ingressou no ordenamento jurídico pátrio com força de emenda constitucional. Nesse sentido, veja-se (BRASIL, 2010)

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.

Do exposto na norma constitucional derivada referida, é de se ver que o conceito de pessoa com deficiência aduz, em primeiro lugar, um aspecto de permanência ou de prolongação temporal (“de longo prazo”). Assim, não é qualquer pessoa com impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que pode ser considerada deficiente, mas, somente, a pessoa que padeça de tais impedimentos de forma permanente e duradoura.

É que a norma em comento refere-se a “impedimentos de longo prazo”, vedando, em perspectiva oposta, que se compreendam como deficientes pessoas que, temporariamente, estejam tolhidas ou diminuídas em suas potencialidades de ordem

física ou mental. Isso porque, de outra forma, poder-se-ia admitir que, exemplificativamente, um indivíduo acometido de uma fratura em uma das pernas, seria deficiente físico, o que não é razoável. É certo, neste viés, que se trata de um conceito jurídico indeterminado, devendo, pois, ser interpretado consoante os critérios de razoabilidade e proporcionalidade, a orientar o que deve ser compreendido por “longo prazo”.

Por outro lado, deve-se destacar que “longo prazo” não corresponde ao caráter de definitividade que se poderia supor. É dizer: aquilo que é longo, não necessariamente é definitivo, embora aquilo que seja definitivo, na maior parte das vezes, constitua-se em evento longo. Assim, é plenamente concebível que uma pessoa padeça de uma alienação mental por longo período de tempo, lapso durante o qual deva ser considerada deficiente mental.

No entanto, caso, posteriormente, este indivíduo se recupere, não deverá mais ser considerado deficiente. Logo - retomando a importância da transdisciplinaridade – deve-se relevar que perícias na área médica e/ou psicológica, no caso dos deficientes mentais, podem indicar o caráter de definitividade da mazela, hipóteses em que o aspecto temporal da doença justificaria, ou não, o enquadramento do indivíduo no conceito jurídico de deficiente mental.

Repare-se, ainda, que os arts. 3º, II e 4º, II e III, ambos do Código Civil (CC/2002), referem-se, direta ou indiretamente, aos deficientes mentais, identificando-os como absoluta ou relativamente incapazes aos atos da vida civil. Contudo, importante ponderar que os conceitos de incapacidade absoluta ou relativa e de deficiência mental não são excludentes.

Assim, é de se verificar que os deficientes mentais, a depender da intensidade de sua deficiência – a ser apreciada pelo magistrado, quando de eventual processo de interdição, nos termos do art. 9º, III do CC/2002 – serão classificados nos graus de incapacidade anteriormente mencionados.

Todavia, a deficiência não será aferida pela existência ou não de processo de interdição. Na verdade, a deficiência será aferida consoante os critérios

estabelecidos em legislação específica, embora tal deficiência possa ensejar posterior e futura interdição, de modo a inviabilizar a prática de atos jurídicos por tais indivíduos, sem a devida representação ou assistência, tutelando a eles próprios e, mesmo, à sociedade.

Em síntese: o indivíduo será considerado deficiente mental simplesmente se detiver déficit intelectual. Nesse passo, a conceituação como deficiente mental independe, pois, de declaração judicial nesse sentido. Todavia, o *status* de incapaz, absoluta ou relativamente, depende de declaração do magistrado, no respectivo processo de interdição. É que o magistrado, reconhecendo a existência de uma deficiência mental incapacitante – absoluta ou relativamente – deve proteger o respectivo incapaz e a sociedade, somente permitindo que ele pratique os atos da vida civil com a respectiva representação ou assistência, conforme o caso.

Em segundo lugar, é de se ver que a norma em comento informa diversas espécies de impedimentos que podem ser enfrentados pelos deficientes, sejam eles os de “natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. Tais impedimentos não se caracterizam como espécies de deficiência, tratando-se, sim, de elementos dificultadores, que informam a trajetória diária de um deficiente.

Exemplificativamente, um deficiente mental, em virtude da sua espécie de deficiência – mental – experimenta impedimentos de natureza intelectual, tendo, a depender do grau de deficiência, dificuldade ou, mesmo, impossibilidade, de acompanhar determinado nível educacional, conforme restará evidenciado, oportunamente, na presente dissertação, em especial, no próximo Capítulo.

Em terceiro lugar, oportuno destacar que a norma constitucional derivada ora em análise trata de interações dos impedimentos anteriormente mencionados com outras “diversas barreiras”. Significa dizer que, além dos impedimentos decorrentes da deficiência, os indivíduos nesse estado ainda precisam enfrentar as barreiras sociais, educacionais, arquitetônicas, entre outras, que dificultam, senão obstruem, a “sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

É, justamente, nesse ponto, que os movimentos de inclusão dos deficientes, em geral, e no caso do presente estudo, dos deficientes mentais, clamam por diminuição de barreiras que importem um tratamento anti-isonômico para tais indivíduos, tema que, pela pertinência, será explorado no próximo tópico deste Capítulo.

Nesse ponto, é possível constatar, ainda, que o conceito normativo acima destacado encontra-se em consonância com os atuais parâmetros defendidos pela Organização Mundial de Saúde, na sua Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade (CIF). Comentando a dita classificação, Diniz, Squinca e Medeiros (2007, p. 2591) destacam que

Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), *"as deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo com um desvio importante ou perda"*. Para a CIF, a funcionalidade e a incapacidade de um indivíduo são resultado da interação entre os estados de saúde e o meio ambiente, em que a deficiência é resultado de uma interação complexa das pessoas com a sociedade. Em um ambiente hostil à diversidade corporal, é possível imaginar uma pessoa com restrições leves de habilidades que experimente a deficiência de forma severa. A mesma restrição de habilidade, em um ambiente receptivo à diversidade, pode não levar à experiência da deficiência.

Veja-se, pois, que a deficiência, embora seja condição permanente, de caráter duradouro, portanto, segundo os autores, pode ser atenuada ou, mesmo, nulificada, caso se encontre o deficiente em um ambiente receptivo à sua condição peculiar. Daí a propalada necessidade de, num ambiente plural, democrático e solidário, exigir-se, para a efetivação da igualdade entre indivíduos, a receptividade à deficiência, com a conseqüente adequação de procedimentos diversos, tema que, pela relevância para a presente pesquisa, será iniciado no tópico 1.4 e aprofundado no segundo Capítulo.

Feitas estas considerações sobre a norma constitucional derivada acima mencionada, importante evidenciar que, em sede infraconstitucional, existem conceitos normativos para deficiência, incapacidade e deficiência mental, que constam do Decreto nº 3.298/99, que é o regulamento da Lei nº 7.853/89, disciplinando, pois, o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração

social. Nesse sentido, dispõe o mencionado regulamento o que se segue (BRASIL, 2010)

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

[...]

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

[...]

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho; [...]

Importante mencionar que o conceito de deficiência, dado o seu caráter técnico, vinculado aos contornos científicos ofertados pela medicina (DINIZ, SQUINCA E MEDEIROS, 2007, p. 2591), como visto, não poderia, mesmo, ficar engessado na lei. Daí, pois, a definição ter sido efetuada por meio de ato administrativo normativo, qual seja, o decreto.

Assim, justamente neste ponto, aliando o conceito de deficiência, anteriormente destacado, com o conceito de deficiência mental ora exposto, torna-se possível compreender que o deficiente mental é o indivíduo que não consegue participar, plena e efetivamente, na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas, por possuir funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos, trazendo, em virtude de tais déficits, limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Vê-se, pois, consoante já relevado, que o deficiente mental padece de um déficit intelectual que, como será iniciado no tópico 1.4 e aprofundado no segundo

Capítulo, impede-o de receber o mesmo tratamento dispensado aos não deficientes mentais, mormente em sede educacional.

Vistas tais definições normativas, oportuno mencionar que, embora elas não sejam, ainda, ideais, de fato, é muito difícil estabelecer parâmetros objetivos, segundo os quais um déficit intelectual possa, ou não, caracterizar deficiência mental.

Na verdade, parece prudente que a norma, como fez, não engesse tais parâmetros em seu corpo, de modo a viabilizar que perícias médicas e psicológicas possam aferir a deficiência mental, balizadas, isso sim, pelos critérios nela expostos, que, como visto, já contaram com tal contribuição transdisciplinar.

É dizer: a Medicina e a Psicologia contribuíram na formulação dos parâmetros normativos definidores da deficiência. O Direito cristalizou tais parâmetros técnicos na norma jurídica. No entanto, quando da análise do caso concreto, novamente, o Direito contará com a Medicina e com a Psicologia, para a constatação concreta da presença daquelas características abstratas em um determinado indivíduo. Esta a tônica da transdisciplinaridade defendida por Guimarães (2008, p. 23-28).

Isso porque, exemplificativamente, um indivíduo com pequeno déficit intelectual, que não enfrente barreiras tão intensas na sua interação com o grupo social, receba tratamentos médicos adequados e os estímulos acadêmicos e psicológicos oportunos, pode não ser considerado deficiente, ou ser considerado deficiente em grau leve.

Diferentemente, seria a hipótese de um sujeito com déficit intelectual semelhante, mas que suporte barreiras e tenha sofrido omissão estatal e familiar na sua interação com o ambiente. Esse último indivíduo, talvez, se submetido à perícia, deverá ser considerado deficiente, ou, mesmo, ser o seu grau de deficiência considerado severo. Daí a importância de a norma, como fez, não estabelecer, de forma inarredável, níveis intelectuais mínimos ou máximos a serem atingidos pelos indivíduos, mas, somente, parâmetros balizadores.

Tendo-se tais premissas em consideração, importante relevar que, no ano de 2000, no Brasil, segundo o Censo Demográfico Populacional elaborado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – havia 2.844.937 (dois milhões, oitocentos e quarenta e quatro mil, novecentos e trinta e sete) pessoas consideradas permanentemente deficientes mentais.

Analisando os dados obtidos no mencionado censo demográfico, Neri (2003, p. 104) infere que 14,5% (quatorze inteiros e cinco décimos por cento), da população brasileira foi, à época, considerada portadora de algum tipo de deficiência, sendo 11,5% (onze inteiros e cinco décimos por cento) desta população considerada portadora de deficiência mental. Informa, ainda, que no âmbito educacional, os dados do mencionado censo demográfico demonstraram que 27,61% (vinte e sete inteiros e sessenta e um centésimos por cento) dos deficientes não possuem qualquer grau de instrução.

Dos dados expostos, pode-se inferir a relevância da garantia de direitos fundamentais aos deficientes mentais, por constituírem significativa parcela da população brasileira. Por outro lado, pode-se constatar a grande dificuldade por que passam estes indivíduos para, no Brasil, verem garantidos os seus direitos fundamentais, mormente o direito à educação.

Na medida em que possuem características – intrínsecas e personalíssimas - dificultadoras da consecução de uma série de tarefas, são considerados, pelos demais membros do corpo social, estes não deficientes, inaptos de fazerem jus a uma educação que os qualifique como indivíduos maximamente independentes e autônomos.

Aliás, conforme salienta Neri (2003, p. 2), frequentemente, a palavra deficiência - e a imagem mental que ocasiona - se encontram associadas à ineficiência. Com efeito, o autor esclarece que, não necessariamente, a incapacidade de exercer sozinho determinadas tarefas, relacionadas ao cotidiano do indivíduo, tais como se vestir, se alimentar e se locomover, equivale à incapacidade de desenvolver habilidades relacionadas à vida social, tais como estudar e trabalhar.

Prosseguindo nas considerações, o autor destaca, ainda, que as barreiras funcionais enfrentadas pelas pessoas deficientes não são tão relevantes quanto as barreiras sociais que encontram, que se constituem, muitas vezes, em obstáculos intransponíveis ao desejo de inclusão social (NERI, 2003, p. 2).

Nesta tônica, é, justamente, pela inegável condição de sujeitos de direitos dos deficientes mentais, que se faz indispensável, para a sua efetiva inclusão social, que eles sejam tratados com alteridade e anti-etnocentrismo. É que somente a compreensão plena de tais comportamentos, poderá conduzir a sociedade àquilo que foi desenhado constitucionalmente, efetivando-se, afinal, a realidade igualitária que se deseja construir. Cuida-se, justamente, daquilo que será versado no próximo tópico.

1.3 PESSOAS DEFICIENTES E A NECESSIDADE DE TRATAMENTO DIFERENCIADO: ALTERIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E ANTI-ETNOCENTRISMO COMO COMPORTAMENTOS FUNDAMENTAIS A TAL MISTER

Os transtornos de natureza mental sempre exerceram grande fascínio nas mentes dos homens considerados sãos, consoante destaca Foucault (2008, p. 9-44). O autor traça sua linha de análise partindo das figuras imaginárias lançadas pelos homens em suas obras de arte, tal como a constante no quadro “As Tentações de Santo Antão”, de Jheronimus Bosch.

É que, segundo o autor, a realidade dos saberes dos denominados “loucos” não podia ser acessada pelo homem considerado são, mas, ao revés, podia ser compreendida e vivenciada pelo dito “louco” que, neste ponto, em seu mundo imaginário, conseguiria entender tais desígnios.

Na análise de Foucault (2008, p. 21), é como se os “loucos” possuíssem um “saber proibido, que prediz ao mesmo tempo o reino de Satã e o fim do mundo; a última felicidade e o castigo supremo, o todo-poder sobre a terra e a queda infernal”. Na verdade, segundo o autor, perscrutar o universo dos transtornos de natureza mental

significaria grande desafio para os homens sãos, na medida em que os “loucos” possuíam um saber quase que inacessível, tangenciando o sagrado.

Não é por outra razão que, sentindo-se impossibilitados de adentrar esse mundo particular, iniciam-se as políticas públicas de segregação e isolamento dos deficientes mentais, com o seu conseqüente internamento em instituições asilares. Frise-se que, em tais instituições, esses indivíduos recebiam todo o tipo de tratamento desumano, desde comportamentos caracterizados pela violência física, além de outros, com viés simbolicamente violento, além de, em muitos casos, serem totalmente negligenciados, sobrevivendo, verdadeiramente, como animais (LUCHMANN E RODRIGUES, 2007, *passim*).

De fato, consoante salienta Foucault (2008, p. 61) a justificativa para, na Idade Média, os deficientes mentais serem privados de sua liberdade, era o fato de dela fazerem

[...] uso apenas para a glória de Satã. O internamento se justifica assim duas vezes, num indissociável equívoco, a título de benefício e a título de punição. É ao mesmo tempo recompensa e castigo, conforme o valor moral daqueles sobre quem é imposto. Até o final da era clássica, a prática do internamento será considerada nesse equívoco: ela terá essa estranha convertibilidade que a faz mudar de sentido conforme o mérito daqueles a quem se aplica. Os bons pobres fazem dela um gesto de assistência, e obra de reconforto; os maus – pela única razão de serem maus – transformam-na num empreendimento de repressão. A oposição entre os bons e os maus pobres é essencial à estrutura e à significação do internamento.

Conforme evidencia o autor, trata-se de uma justificativa que leva em conta um sentimento misto de curiosidade, incerteza e receio, alimentado pelos homens considerados sãos, que o impediriam de buscar adentrar, a fundo, o mundo da “loucura”, optando pela mais fácil das alternativas, qual seja, a segregação do deficiente mental.

Na verdade, a sociedade, à época, e mesmo muitos séculos depois, a pautar-se pelo isolamento, considerava-se agindo em benefício do próprio deficiente mental, além de compreender que estava velando pela perpetuação de um grupo social homogêneo e saudável. É que mais cômodo, ou, pode-se dizer, seguro, do que buscar a inclusão social do deficiente mental seria viabilizar a sua segregação do

meio considerado são. De fato, nesse viés, conforme salientam Luchmann e Rodrigues (2007, p. 402)

O manicômio é a tradução mais completa dessa exclusão, controle e violência. Seus muros escondem a violência (física e simbólica) através de uma roupagem protetora que desculpabiliza a sociedade e descontextualiza os processos sócio-históricos da produção e reprodução da loucura.

Sendo assim, consoante refletem os autores, a segregação do deficiente mental, como representação extrema de sua exclusão social, camufla uma cruel forma de violência, como dito, muitas vezes física, mas, sobretudo, simbólica. Na verdade, a segregação do deficiente mental em instituições de caráter asilar acaba por bani-lo dos processos convencionais, impedindo a sua desenvoltura e integração, na máxima medida possível, enquanto ser humano produtivo e capaz de relacionar-se com o outro.

Realmente, esta reflexão deve ter como ponto de início o fato de que, a partir da internação manicomial, a sociedade se sente delegando a sua responsabilidade na condução dos destinos destes indivíduos, alijando-os do relacionamento social e, conseqüentemente, de seu próprio dever em auxiliá-los a se tornarem seres humanos maximamente produtivos, com base nos princípios jurídicos da participação e da solidariedade que serão examinados no terceiro Capítulo.

É dizer: o afastamento da sociedade dessa realidade, por meio da segregação compulsória dos deficientes mentais, ao menos aparentemente, suaviza a sua responsabilidade e relativiza o seu comprometimento para com a inclusão social desses membros da coletividade.

De fato, com a filiação à compreensão da necessidade de insulamento do deficiente mental, a sociedade não compreende – ou prefere não compreender – que tem a obrigação de auxiliar este indivíduo a relacionar-se com os outros e a fazer, efetivamente, parte do grupo, a partir do exercício da cidadania. Essas premissas não se justificam, inclusive, nos princípios da participação das minorias e da solidariedade do corpo social, a serem abordados adiante, em especial, no terceiro Capítulo.

Nesse ponto, ganha relevância, no Brasil, a luta do Movimento Antimanicomial, movimento social que começou a ganhar destaque no ano de 1976, com a fundação do Centro Brasileiro de Estudos da Saúde (CEBES) e do Movimento de Renovação Médica (REME), trazendo como lema “por uma sociedade sem manicômios”.

Tal iniciativa social oportunizou severa denúncia, dirigida ao governo militar brasileiro, acerca dos maus tratos praticados contra deficientes mentais nas instituições de internação, destacando a ineficiência das políticas públicas de segregação. E tal movimento partiu, como adiantado, da prática da violência física e simbólica, efetivada em desfavor dos deficientes mentais, nas instituições de caráter segregatório e asilar (LUCHMANN E RODRIGUES, 2007, *passim*).

Saliente-se que, numa tônica de inclusão social, a luta do Movimento Antimanicomial consistiu, e consiste, em efetivar a integração do deficiente mental na sociedade, fazendo-o interagir com seus diversos membros, na medida das potencialidades e possibilidades representadas pelo seu nível de deficiência. Conforme destacam Fernandes e Maia (2002, p. 159-160)

O Movimento Antimanicomial luta para rever os critérios de distinção dos cidadãos e conseguir qualificar o doente mental entre eles, legalmente. [...] O Movimento Antimanicomial pretende a conquista de uma cidadania plena, emancipada. Trata-se de uma cidadania que se alcança com competência tanto para tematizar a impropriedade das formas de exclusão do louco, quanto para decidir sobre questões que afetam a sua vida. A reivindicação de direitos tem como base a idéia de que todos os membros da sociedade devem ser moralmente responsáveis, a fim de que possam desenvolver uma relação de igualdade, assumindo direitos e deveres que a cidadania exige. Qualificar legalmente o doente mental entre os cidadãos significa uma apropriação crítica da tradição e um processo de argumentação pública, no decorrer do qual concepções concorrentes de identidade e legitimidade política são articuladas, contestadas e refinadas.

Na verdade, conforme reflexionam os autores, a participação do deficiente mental na condução do seu próprio destino é uma das principais reivindicações do movimento, devendo a sociedade contribuir com esta alternativa, buscando viabilizar tal intento e, não, simplesmente, isolando o deficiente mental. A tônica deve ser inclusiva e, jamais, segregatória ou excludente.

Todavia, embora as linhas mestras do movimento sejam bastante ponderáveis, as reações sociais a tais intenções, muitas vezes, não lhe são favoráveis. Nesse sentido, prosseguem, ainda, Fernandes e Maia (2002, p. 164), informando que

Algumas demandas do movimento são bem aceitas pelo senso comum, como o fim da violência e o tratamento digno para os pacientes. Contudo, a proposta de extinção dos manicômios enfrenta a dura oposição dos donos de hospitais e clínicas de saúde mental. A integração dos doentes mentais em ambientes sociais (como escolas e locais de trabalho) e a autonomia para decidir sobre a própria internação são temas altamente polêmicos. Alcançar a autonomia e a emancipação, nesses casos, significa seguir caminhos divergentes e mesmo conflituosos com o senso comum.

É dizer: conforme salientam os autores, a luta do Movimento Antimanicomial pela inclusão social do deficiente mental ao mesmo tempo em que encontra apoio popular para algumas demandas, para outras, visualiza severa oposição, seja por argumentos de ordem econômica - como é o caso dos interesses dos donos de hospitais e clínicas psiquiátricas – seja pelo próprio preconceito social em aceitar, num ambiente comum, o indivíduo diferente.

Nesse passo, importante relevar que, após diversas investidas, uma das principais vitórias do Movimento Antimanicomial foi, justamente, a promulgação da Lei nº 10.216/2001, que, em seu art. 4º, informa uma de suas maiores conquistas, qual seja, a contraindicação da internação de caráter segregatório, salvo se os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes.

Trata-se de medida legislativa que visa a reforçar a indispensabilidade de políticas públicas e, mesmo, práticas privadas, que importem a inclusão social do deficiente. Aliás, a importância da inclusão social do deficiente, encontra-se inserta no § 1º do art. 4º da mesma lei, que informa a necessidade de que todo e qualquer tratamento a ser empreendido na recuperação da saúde ou minimização da deficiência tenha como fundamento a reinserção social do indivíduo.

Por outro lado, pode-se ver que a norma em comento traz relevante contribuição, no sentido de elevar-se, como diretriz norteadora de políticas públicas e práticas privadas, a participação do deficiente mental e de sua família, o que, pela pertinência, será versado no terceiro Capítulo deste trabalho.

Em síntese: toda a luta do Movimento Antimanicomial vem a coadunar-se com a ideia de necessidade de inclusão social destes indivíduos, tônica esta defendida no presente estudo, a partir das diretrizes constitucionais e infraconstitucionais disciplinadoras da deficiência mental.

Nesse sentido, deve-se afirmar que a inclusão social consiste no mecanismo que visa a oferecer, a grupos sensíveis, minoritários na sociedade, oportunidades de participarem dos processos sociais, em bases isonômicas, a partir da consecução de mecanismos que se destinem a corrigir as distorções ocasionadas pelas circunstâncias peculiares que os envolvem. Significa, pois, a oportunidade de participação maximamente isonômica nos processos de relacionamento social.

Tratando-se de deficientes mentais, incluir tais pessoas no seio social significa fazê-los participarem e agirem socialmente como indivíduos maximamente autônomos, em bases isonômicas, relativamente aos demais concidadãos, considerando-os atores sociais relevantes na decisão e na condução de seus próprios destinos e nos destinos da comunidade.

No entanto, a consecução de tal objetivo somente pode ser alcançada conferindo-se a tais atores os meios necessários à efetivação de tal mister. E tais meios iniciam-se a partir da consecução de uma instrução acadêmica adequada às suas possibilidades intelectuais e potencialidades.

Assim, no que toca à inclusão social do deficiente mental, tratando-se, especificamente, de seu direito à educação, deve-se levar em conta o fato de que tais indivíduos possuem déficits intelectuais, que os distinguem da maioria da sociedade, assumindo-se que tal fato, por si só, proporciona a possibilidade teórica de sua exclusão social. Considere-se exclusão social, nesse sentido, como o mecanismo inverso à inclusão, consistindo em impedir que determinados indivíduos obtenham as mesmas oportunidades sócio-econômicas que são conferidas à grande maioria dos membros da sociedade.

Aliás, oportuno ponderar que se admitir a exclusão dos deficientes mentais dos processos convivenciais que se estabelecem na sociedade nada mais é, na

verdade, senão retornar à segregação e isolamento expostos por Foucault (2008, p. 61), que evidenciam, de fato, uma intransigência para com as diferenças, pautada numa ética de incompreensão das necessidades e da realidade do outro.

Efetivar, pois, a inclusão social dos deficientes mentais, inicia-se com a não permissão de práticas segregatórias, privilegiando-se tratamentos médicos que viabilizem a reinserção social do deficiente mental. Cuida-se, ainda, de não negligenciar a existência da diferença, e, mesmo, do déficit intelectual, mas, sim, de reconhecê-los, trabalhá-los, aceitá-los e utilizá-los em benefício de uma sociedade plural e do próprio grupo minoritário.

Frise-se, ainda, que a se permitir as práticas segregatórias, combatidas pelo Movimento Antimanicomial, acabar-se-á por adentrar um patológico e perverso estágio de exclusão social, que pode conduzir a uma situação ainda mais cruel e discriminatória. Trata-se da questão da invisibilidade social ou invisibilidade pública.

Destarte, na perspectiva, apenas, da exclusão social, os deficientes mentais passam a ser marginalizados e enxergados (quando o são) – mesmo que de forma velada – como cidadãos de segunda categoria. Defende-se que a exclusão social – como nota de toque de uma realidade marcada por uma “linha abissal” (SANTOS, 2007, *passim*) como oportunamente será destacado – realça a ausência de utilização de alteridade para com esses membros do corpo social.

É certo que o argumento da exclusão social, muitas vezes, perpassa a ótica da Economia. É dizer: os indivíduos que detêm poder aquisitivo inferior são excluídos, tornando-se, em alguns casos, invisíveis socialmente perante os componentes de classes sociais com maior poder econômico. Essa, sim, a tradicional tônica da invisibilidade social, muito bem destacada por Costa (2004, *passim*).

No entanto, no que tange ao deficiente mental, essa reflexão deve tomar duas vertentes. A primeira é a da exclusão em virtude da própria deficiência. É dizer: o deficiente mental, pelo simples fato de ser diferente da maioria da população, mormente por deter um déficit intelectual, é enxergado como inferior e, por diversos

fatores, é excluído do corpo social, sendo visualizado, como dito, como ineficiente (NERI, 2003, p. 2).

Assim, independentemente de o indivíduo deter alto ou baixo poder aquisitivo, ele sofrerá um processo de discriminação, pelo simples fato de ser distinto dos demais sujeitos. É certo que esse processo será atenuado acaso detenha recursos financeiros em alto grau, até mesmo porque, tais recursos viabilizarão uma minimização dos efeitos deletérios da deficiência mental (BOLDT e KROHLING, 2009, 147).

Aliás, consoante reflete Martins (2005, *passim*), os processos de invisibilidade pública por que passam os deficientes, em especial os deficientes mentais, constituem-se em “insidiosas formas de opressão social” (MARTINS, 2005, p. 4), visto que o simples elemento biológico de possuir uma determinada deficiência constitui-se em fator determinante para a sua exclusão social, caracterizando-os como indivíduos inaptos a interagirem com o grupo considerado normal.

Já a segunda vertente, é a da exclusão em virtude do poder aquisitivo e da deficiência, mais trabalhada por Costa (2004, *passim*), embora não tratando, especificamente, dos deficientes mentais.

Assim, considerando-se que os deficientes mentais, em grande parte das vezes, como demonstraram as estatísticas já mencionadas, foram alijados da educação formal, ou receberam-na em grau muito insipiente, comparativamente a outros cidadãos, a sua exclusão educacional ensejará, muito provavelmente, a sua exclusão do mercado de trabalho e, portanto, dos processos produtivos, acarretando poder aquisitivo inferior à média populacional. Nesse passo, esse indivíduo será excluído não somente porque é deficiente, mas, sim, porque, além de ser deficiente é, também, pobre.

E é pobre, consoante complementa Martins (2005, *passim*), justamente porque foi alijado da educação, e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, em virtude do elemento biológico caracterizador da deficiência. Então, como se vê, trata-se de um círculo vicioso.

É dizer: o indivíduo sofre com a exclusão social, e, conseqüente e patologicamente, com os processos invisibilidade pública, pelo fato de deter uma característica orgânica peculiar que o distingue dos demais, qual seja, a deficiência. Portanto, não consegue se inserir adequadamente no mercado de trabalho, por inapto para desempenhar tarefas de maior complexidade. Não conseguindo inserir-se no mercado de trabalho, compromete, na maior parte das vezes, o seu padrão social, em virtude do baixo poder aquisitivo. A partir de uma condição econômica subalterna, potencializada, ainda, pela deficiência, permanecerá sofrendo a exclusão social e, patologicamente, a invisibilidade pública, anteriormente indicadas (BOLDT e KROHLING, 2009, 147).

É, pois, justamente, neste passo, que se adentra a tônica da alteridade dos processos convencionais. Nesse sentido, oportuno destacar que a alteridade consiste na necessidade de, durante um processo de convivência, colocar-se no lugar do outro, constatando as diferenças existentes entre si e ele, respeitando estas características peculiares, de modo a não desnaturá-las, com vistas, em última análise, a não excluir o indivíduo considerado diferente.

Assim, bem se vê que a tônica da inclusão-exclusão social, até aqui tratada, encontra-se diretamente relacionada à prática da alteridade. É que, conforme bem evidenciam Boldt e Krohling (2009, p. 147), corroborando o entendimento aqui esposado, torna-se cada vez mais difícil a inclusão social do diferente, na medida em que ocorre a ampliação dos processos de exclusão social, a partir de um aprofundamento da desigualdade de poder econômico.

Nesse passo, embora não tratando especificamente da alteridade, informa Chalita (2003, p. 87), que é importante, principalmente, “enxergar as necessidades do outro e sentir suas dores”. Assim, pode-se dizer que tratar o outro com alteridade aproxima-se da noção de empatia, encontrada no senso comum.

Portanto, ter alteridade para com outro indivíduo significa, justamente, tratá-lo como igual, mas respeitando o seu direito a ser diferente, ou melhor, tratá-lo da forma como gostaria de ser tratado em situação semelhante, visando a evitar a exclusão

do outro do meio em que ambos vivem. Complementando esta visão, quanto à dialética da inclusão-exclusão, salienta Rodrigues (2003, p. 99) que

Não são apenas os desprovidos e os miseráveis materialmente os excluídos do processo socioeducacional, político e econômico; mas excluem-se significativas parcelas populacionais, “fora de ordem”, sem condições de se inserir no mercado de produção e consumo neoliberal. São estes os excluídos virtuais, os analfabetos tecnológicos, os fora de padrão de produção e de consumo, as massas sobranes, aqueles que não se adaptam e não incorporam os padrões atuais da sociedade de consumo.

Na mesma linha de raciocínio, Santos (2007, p. 09-10), como adiantado, enfoca a existência atual – embora reiterada desde remotas datas – de um pensamento jurídico abissal que, dividindo a realidade entre “deste lado da linha” e do “outro lado da linha”, nega a característica de “humanidade” a certas categorias de indivíduos, impedindo a inclusão do outro, e, conseqüentemente, a aplicação da alteridade anteriormente mencionada. Nesse sentido, destaca o autor que

Existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. [...] O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo do humano e do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas.

É certo que Santos (2007, *passim*) trabalha com a noção de “linha abissal”, anteriormente destacada, sob a ótica da diversidade cultural entre indivíduos. De fato, a deficiência mental não se encontra inserida na tônica da diversidade cultural. Trata-se, sim, conforme mencionado, de diversidades intelectuais, em virtude de fatores fisiológicos ocasionadores de déficits de inteligência. Todavia, nada impede que a visão do autor seja aproveitada para a presente investigação. Veja-se.

Na verdade, sendo a deficiência mental, como dito, um fator de exclusão social do indivíduo diferente, é possível enxergar-se essa “cartografia dual” defendida pelo autor. Trata-se, justamente, da divisão efetivada entre deficientes mentais e não deficientes mentais, pelo fato de existir uma diferença intelectual entre tais

indivíduos. Destaque-se, assim, que o ataque à “cartografia dual”, elaborado por Santos (2007, p. 09-10), na verdade, identifica-se com uma perspectiva anti-etnocêntrica. Importante, pois, nesse ponto, esclarecer o conceito de etnocentrismo.

A raiz grega do vocábulo *ethnos* importa a designação de determinado povo. Nesse sentido, etnocentrismo, significaria considerar a cultura de seu próprio povo como superior a qualquer outra cultura.

Trabalhando com o conceito estrito acima indicado, a filosofia alcançou uma perspectiva mais ampla para o etnocentrismo. Assim, verificar-se-ia conduta etnocentrista quando o indivíduo mais forte buscasse massacrar o mais fraco, posto que, considerando-se a sua posição de superioridade social, praticasse um sufocamento das formas de expressão desse grupo minoritário. Nesse passo, consoante salienta Carvalho (1997, p. 181-182)

O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. [...] Em profundidade está-se projetando “fora”, como Outro e como Sombra, o que é incompatível e perigoso reconhecer que pertença ao universo da cultura padrão escolhida. [...] O etnocentrismo origina e tem origem na “heterofobia”, o Outro - em suas diversas formas: primitivo, selvagem, louco, imaturo, homossexual, “homens de cor”, crianças problemáticas, fascistas, baderneiros, “hippies”, “mulheres de vida fácil”, hereges etc. - constitui “perigo” que deve ser exterminado.

Cuida-se, assim, de retomar a problemática até aqui evidenciada, no sentido de que os grupos majoritários – no caso específico deste estudo, os indivíduos não deficientes mentais – muitas vezes tentam segregar o grupamento minoritário – deficientes mentais, justamente porque efetivam suas atuações em condutas de viés etnocentrista.

Trata-se, pois, como ponderou Santos (2007, *passim*), de dividir o universo por meio de uma linha abissal, que impede a inclusão social dos grupamentos minoritários, exatamente pelo fato de imperar a excludente visão heterofóbica destacada por Carvalho (1997, p. 182). Impera, assim, a incompreensão para com o outro e o seu conseqüente estrangulamento, pois tal postura, como já evidenciado, reveste-se de maior comodidade do que o acolhimento e a inclusão do diferente nos processos convencionais.

O anti-etnocentrismo, dessa forma, corresponde à oposição filosófica a uma visão preconceituosa do indivíduo mais forte sobre o indivíduo mais fraco, buscando oprimir as suas formas de expressão, crescimento e desenvoltura. É, pois, nessa medida, que se considera que o ataque à cartografia dual, anteriormente mencionado (SANTOS, 2007, p. 09-10), informa uma perspectiva anti-etnocêntrica, pois acusa a ocorrência de uma divisão social, entre deficientes mentais e não deficientes mentais, que perpetua um sistema sócio-econômico injusto e preconceituoso.

Na problemática da inclusão do deficiente mental na educação, o anti-etnocentrismo corresponde à necessidade de impedir que os não deficientes mentais efetuem um movimento de oposição a tal mister. É dizer: praticar-se-á o anti-etnocentrismo educacional quando os indivíduos não deficientes mentais compreenderem a necessidade de incluir, no sistema educacional regular, os deficientes mentais.

Praticar-se-á uma conduta anti-etnocentrista quando a sociedade – constituída, em sua maioria, por não deficientes mentais – verificar a desigualdade social que os separa dos deficientes mentais e incentivar e apoiar políticas públicas que visem a corrigir tais desigualdades.

Nesse sentido, embora já haja, no Brasil, muitos cidadãos cômicos da importância da prática efetiva de uma visão anti-etnocentrista, especialmente em relação aos deficientes mentais, ainda há uma maioria que combate, veementemente, tais condutas. Há, também, – se assim se pode dizer – a massa dos indecisos e desinformados, que sequer conseguiram, ainda, visualizar a importância da adoção de uma postura firme sobre o tema, deixando-se, portanto, levar pela conduta da maioria anteriormente mencionada.

Nesse sentido, acuados e desassistidos, muitas vezes, os deficientes mentais passam a se considerar, também, incapazes de desenvolver tarefas semelhantes àquelas desenvolvidas pelos não deficientes mentais, e começam a se contentar com ser, apenas, beneficiários de programas sociais assistencialistas e paternalistas.

E tal comportamento se deve ao fato de que, historicamente, registra-se que, concomitantemente às políticas segregatórias combatidas pelo Movimento Antimanicomial, anteriormente destacadas neste estudo, o Estado, e, mesmo, os particulares, costumavam atuar em prol do deficiente mental num viés estritamente assistencialista. Nesse passo, consoante salienta Martins (2005, p. 4)

No mundo ocidental as respostas sociais à deficiência estiveram marcadas durante muitos séculos pelas práticas da caridade cristã. Os cuidados que aí eram dados tinham um evidente caráter assistencialista, e situavam-se num interessante paradoxo. Por um lado, havia a interpretação religiosa largamente condenatória da deficiência como produto de pecados ou de relações com as forças demoníacas, e, do outro, o imperativo cristão de ajudar o próximo, que, na verdade, era fundamentalmente exercido como meio para a salvação dos benfeitores. Claramente, não existia qualquer propósito de transformação das condições de vida das pessoas a que a modernidade viria a chamar deficientes, existia, quando muito, o intuito de atenuar a sua miséria.

Tal ideário, salientado pelo autor, cuida, justamente, de rememorar a tônica de falsa ineficiência defendida por Neri (2003, p. 104), já destacada anteriormente. Nesse caso, a imagem de ineficiência extrapolaria o primeiro destinatário e idealizador dela – o não deficiente mental – e passaria a invadir aquele que deveria ser o seu maior opositor: o deficiente mental.

Trata-se de um mecanismo maldoso de reprodutivismo que, consoante Bourdieu e Passeron (1982, p. 18-47), ocasiona a inculcação de arbitrários culturais, por meio de ações pedagógicas desenvolvidas por um sistema de educação difusa, que, nesse caso, acabam por se refletir na própria educação institucionalizada. Inicia-se, pois, um processo de “auto-desvalia”, que, nas palavras de Freire (2005, p. 56)

Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem. Em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível de pura *doxa*. Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos.

É certo que Freire (2005, *passim*) está se referindo, em sua obra, às relações de poder entre autoridade e povo, na medida em que as autoridades, nesse caso,

fariam com que o povo – oprimido – se considerasse diminuído relativamente à magnitude dos opressores.

Todavia, no caso do deficiente mental, a realidade não é muito díspare. Significa dizer: de tanto os não deficientes mentais discriminarem os deficientes mentais – afirmando e os tratando como incapazes de se inserir, efetivamente, no seio social – os próprios excluídos começam a se acreditar inaptos a fazê-lo, assumindo como verdadeira a imagem de ineficiência destacada por Neri (2003, p. 104), e dando azo, ao mesmo tempo, ao processo de autodesvalia denunciado por Freire (2005, p. 56). Novamente, oportuno salientar que Freire (2005, p. 152) destaca que

[...] Isto significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica a existência de alguém que a decreta a alguém. No ato desta decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele e a sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra.

Na verdade, como dito, Freire (2005, *passim*) está a se referir ao embate opressores-oprimidos, em caso de relações de poder. Porém, a perspectiva para os deficientes mentais não muito se afasta de tal ideário. É que uma vez que o não deficiente mental decreta um estado de ignorância ao deficiente mental – por exemplo, impedindo-o ou dificultando o seu acesso à formação acadêmica – acabará decretando-lhe um perpétuo estágio de não saber.

Por outro lado, como únicos capazes de alcançar a formação acadêmica, os não deficientes mentais reproduzirão esse processo de “absolutização da ignorância” para os deficientes mentais, que, cada vez mais, estarão alijados dos processos convencionais, em uma perspectiva de exclusão social e de ausência de alteridade.

É, justamente, nesse momento, que a já mencionada perspectiva mais cruel da exclusão social se demonstra: a faceta denominada de invisibilidade social ou invisibilidade pública, que acarreta, exatamente, a ausência de qualquer tipo de preocupação do meio social com o indivíduo diferente, com o outro.

Trata-se, pois, de um mecanismo de exclusão, mediante o qual as maiorias sociais, por uma opção preconceituosa, pautada numa total atitude de negligência para com os direitos humanos, passam a optar por deixar de enxergar os membros do grupo que não se enquadram nas características físicas, estéticas, psicológicas ou econômicas dessa maioria.

Nesse sentido, esses indivíduos diferentes começam a transitar no mundo como se nada fossem e como se, simplesmente, não existissem, sendo, pois, absolutamente negligenciados pelos demais e achando-se indignos de serem considerados seres humanos, numa potencialização do processo de autodesvalia combatido por Freire (2005, p. 56). Em síntese: intrínseca e extrinsecamente cidadãos de segunda classe, como dito.

Ainda nesta tônica, deve-se destacar que a situação de invisibilidade social pode gerar duas ordens de reações por parte das minorias. A primeira, que, infelizmente, é a mais comum, consiste num mecanismo de aceitação e numa atitude conformista para com a exclusão social. No magistério de Rodrigues (2003, p. 104)

Talvez o aspecto mais aterrorizante desse novo foco da questão da pobreza política e da exclusão seja o fenômeno da aceitação e da passividade do próprio excluído, expressando-se em afirmações “Isso é assim”, “Deus quer assim”, “Sempre foi assim”, “Não há nada para fazer”. O conformismo, a passividade e a subserviência agravam-se quando o nível cultural-educacional dos excluídos é de baixa ordem, pois os mesmos vêem tal condição como um determinismo ético, uma fatalidade histórica ou uma determinação divina. “Dos pobres será o reino dos céus”, sempre lhes foi dito.

Complementando essa ideia, tem-se a visão de Freire (2005, p. 93) que aduz que

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida [...], quase imersa na natureza encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”.

A outra reação vislumbrável das minorias, ao contrário das destacadas pelos autores, é, justamente, a sua mobilização para o alcance do respeito, da inclusão e de um tratamento pautado numa ética de alteridade. Trata-se, exatamente, da postura defendida nesta dissertação.

Assim, os deficientes mentais – como minoria que são – não podem, e não devem, adotar um comportamento conformista e passivo. Necessitam, na verdade, mobilizar-se para receber tratamento adequado às necessidades que os caracterizam como indivíduos singulares e distintos dos demais membros do corpo social.

Suas famílias, por sua vez, precisam aceitar que se encontram diante de um indivíduo com necessidades e potencialidades diferentes do padrão social e atentar para a necessidade de exigir que eles recebam, do Poder Público e da sociedade, um tratamento compatível com estas peculiaridades.

Por outro lado, aqueles que não possuem qualquer indivíduo em suas famílias, ou em seus círculos íntimos de amizade, que sejam deficientes mentais, isto é, aqueles que poderiam ser considerados alheios a esta problemática, precisam compreender a necessidade de adotar conduta respeitosa para com esses indivíduos. Essa a verdadeira tônica da igualdade, que, pela pertinência, será versada no próximo tópico.

1.4 A CONCILIAÇÃO POSSÍVEL ENTRE A NECESSIDADE DE UM TRATAMENTO DIFERENCIADO AOS DEFICIENTES MENTAIS E O PRINCÍPIO DA IGUALDADE

A diferença entre os indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade, num mesmo período de tempo, constitui-se na nota de toque da realidade de uma sociedade plural. É que seria ilusório crer na formatação de uma sociedade de seres absolutamente iguais e, que, portanto, pudessem obter tratamento exatamente idêntico, seja do Estado, seja dos próprios concidadãos.

Tendo tal intuitiva premissa em consideração, é, justamente, o estabelecimento de normas, que permitem a vida em sociedade, mesmo que esta convivência social nem sempre seja harmônica e pacífica da forma como se desejaria (FREUD, 1980, *passim*).

Importa relevar, neste ponto, que as normas ora aludidas – enquanto objeto de estudo do Direito – devem desenhar as ideias de alteridade, de inclusão social e de anti-etnocentrismo até aqui defendidas. É dizer: um Direito rizomático (SOUZA, 2007, p. 16), como destacado, que traduza as noções filosóficas, sociológicas e antropológicas, anteriormente evidenciadas, noções estas que precisam permear a realidade social.

É que, como já analisado, as atuações sociais – dentre elas o regramento jurídico conferido a cada situação – não podem objetivar um tratamento que desconsidere as diferenças dos indivíduos. Portanto, é nesse ponto que cabe refletir sobre os conceitos de igualdade, desigualdade e de diferença ou diversidade.

Igualdade, numa visão tradicional, consistiria em conferir-se, aos indivíduos, tratamento absolutamente uniforme, sem diferenciações de quaisquer espécies, na consecução de direitos ou na atribuição de deveres. Destarte, nesta concepção, tratar igualitariamente consistiria em tratar uniformemente os indivíduos, independentemente da heterogeneidade ínsita às organizações sociais.

Trata-se da igualdade meramente formal. Nesse sentido, conforme salienta Almeida (2005, *passim*), a ideia de igualdade se encontra diretamente vinculada às pessoas, ao passo que a ideia de diferença – e, não, a de desigualdade – está vinculada aos indivíduos. Conforme aduz, a diferença é a própria marca da liberdade para os indivíduos. Nesse sentido, destaca Abreu (2001, p. 255-256) que

A partir do momento que foram abolidos os privilégios, desigualdades artificiais, cada cidadão poderia desenvolver livremente as suas aptidões segundo as suas qualidades pessoais. Estaria assim garantida a igualdade de oportunidades. O liberalismo solucionou a problemática igualitária desvinculando o Estado das questões sociais. [...] Razão outra não foi, que o princípio da igualdade, de caráter meramente formal, sofreu renitentes ataques por não satisfazer as necessidades dos socialmente desfavorecidos. Mantida a interpretação restritiva do princípio, característico da segunda metade do séc. XIX, a igualdade de oportunidades se transformaria em princípio meramente simbólico. Daí a importância da igualdade de condições, leia-se igualdade material.

Logo, a partir dessas reflexões, fica nítida a insuficiência do tratamento sem distinções – igualdade meramente formal – ante todas as diferenciações que

caracterizam os indivíduos como seres unos em si próprios. Portanto, se começa a notar a importância de identificar as diferenças entre os indivíduos e, a partir daí, estabelecer parâmetros que os equalizem em suas próprias diferenças.

Impõe-se, na verdade, a relevância de, além da igualdade meramente formal, estabelecer-se a igualdade material, que consistiria em, se verificando as diferenças, conferir aos indivíduos tratamento que, respeitando a diversidade – numa ética de alteridade – viabilize a igualdade. Nesse sentido, o conteúdo jurídico do princípio da igualdade, numa vertente de igualdade material, é defendido por Mello (1998, p. 11) como a necessidade de ponderar

[...] o que permite radicalizar alguns sob a rubrica de desiguais? Em suma: qual o critério legitimamente manipulável – sem agravos à isonomia – que autoriza distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos jurídicos diversos? Afinal, que espécie de igualdade veda e que tipo de desigualdade faculta a discriminação de situações e de pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia?

Como se vê, pois, nos termos da lição do autor, por mais paradoxal que possa parecer, na verdade, é preciso distinguir para tratar de forma verdadeiramente igualitária, na vertente da igualdade material. É preciso, pois, observar a diversidade, ou a diferença entre os membros da sociedade para que se possa identificar qual o tratamento atenderá, de forma mais efetiva, o princípio da dignidade da pessoa humana. Neste diapasão, conforme anui Rocha (1990, p. 11)

A determinação de que não haverá distinção de qualquer natureza não significa, evidentemente, que haverá uniformização de tratamento jurídico, mas que fator discriminatório algum é válido quando o seu fundamento for o preconceito ou a aversão. A redação oferecida – “sem distinção de qualquer natureza” – é superior à que se continha na norma constitucional anteriormente vigente e pela qual se relevavam alguns fatores que, pela sua só existência, não podiam ser utilizados nem podiam ser critérios vedados à discriminação desde que guardassem uma correspondência lógica, direta e essencial com a resultante desigualadora juridicamente buscada e que realizaria o fim da norma. Como antes observado, não se dá a negativa absoluta de que sexo, raça, cor, idade ou credo sejam fatores de desigualação. O que é absolutamente negada é a utilização válida de qualquer deles em razão de juízo anteriormente formado e sem qualquer correlação lógica, racional e imediata com o interesse protegido pelo sistema. Nem seriam aqueles os únicos fatores de desigualação vedados à utilização, por espúria e insubsistente à medida que cavam categorias discriminadas de indivíduos em razão de tendências pessoais e marginalizadoras.

Do exposto pela autora, é de se ver que o conteúdo jurídico do princípio da igualdade, na verdade, não significa que se deva conferir a indivíduos diferentes o mesmo tratamento. Significa, sim, que se deve, dentro da diversidade ou diferença³ que caracteriza o corpo social, encontrar critérios justos e parâmetros razoáveis, que permitam tratamentos diferenciados, para fins de alcançar a igualdade material.

Por outro lado, tratar de forma desigual consiste em tratar alguns de forma diferente sem a apresentação de qualquer parâmetro razoável de discriminação. Nesse sentido, oportuno mencionar que diferença ou diversidade, numa ótica aristotélica, corresponde à “determinação da alteridade [...]”. Isto significa “que as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem”. (ABBAGNANO, 2007, p. 325). No caso em análise, os indivíduos somente podem ser considerados diferentes na medida em que têm em comum a sua característica intrínseca de humanidade.

Sob outra perspectiva, verifica-se que a proposta de tratar o indivíduo desigualmente, na medida de sua desigualdade, na tônica, pois, de uma igualdade material, corresponde à busca pelo bem-estar dos cidadãos. É dizer: consiste em obter, por meio de um tratamento diferenciado, o alcance do máximo bem-estar dos indivíduos.

No caso específico do presente estudo, parece melhor que, numa ética de alteridade, de inclusão social e de anti-etnocentrismo, busque-se conferir ao deficiente mental a igualdade material, por meio de um tratamento diferenciado, visando a que este obtenha – ou possa obter – o mesmo nível de bem-estar que outros indivíduos não deficientes podem almejar. Nessa perspectiva, importante mencionar que o art. 5º, *caput* da Constituição da República afirma que (BRASIL, 2010)

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

³ Embora Abbagnano (2007, p. 342) estabeleça que há distinção entre os termos “diferença” e “diversidade”, ante a proximidade de conceitos, opta-se neste trabalho, por tratar os designativos como sinônimos.

Vê-se, pois, que o princípio da igualdade vem inserto no mais importante documento jurídico do País, importando questionar, nesse ponto, se a igualdade, preconizada pela Constituição, é de natureza formal ou de natureza material. Defende-se, nesse trabalho, que muito embora não esteja positivado explicitamente na Constituição o princípio da igualdade material, é ela que deve ser defendida.

É que a perspectiva da igualdade formal não mais responde aos anseios sociais dos cidadãos, conforme evidenciado anteriormente. Portanto, no caso em análise, tratar de forma igualitária não significa conferir a deficientes mentais e não deficientes mentais, exatamente, o mesmo tratamento, mormente em sede educacional.

Isso porque, esses primeiros indivíduos, conforme já anteriormente evidenciado, não correspondem aos padrões normalmente encontrados na sociedade, pois detêm certas características que, na via educacional em específico, impedem que eles sejam tratados da mesma maneira que qualquer outro discente, não deficiente mental, o seria.

É que os deficientes mentais e os não deficientes mentais somente podem ser distinguidos na medida em que se reconhece que ambos são seres humanos – característica comum que lhes é peculiar – e que, por deterem esta característica comum, sendo, pois, sujeitos de direitos, precisam ser tratados igualitariamente.

Quanto ao aspecto do bem-estar, é essencial conferir-se aos deficientes as mesmas possibilidades de alcançarem o nível de bem-estar que os não deficientes alcançam, ou, ao menos, podem, concretamente, almejar. No entanto, relevante clarificar que os meios destinados a tal mister, pela diversidade que marca tais indivíduos, devem ser diferenciados. Aliás, como destaca Vieira (2006, p. 282-283)

[...] é preciso reconhecer, como ponto de partida para qualquer reflexão sobre a igualdade, que a assertiva, de que “todos são iguais”, encontrada em grande número de Declarações de Direitos, Tratados ou Constituições da modernidade, não pode ser lida como uma proposição de fato, mas sim uma reivindicação de natureza moral. [...] Nesse sentido, mais correto seria dizer que “todos deveriam ser tratados como iguais”. Embora sejamos diferentes, por força da Natureza ou da sociedade na qual nos inserimos, deveríamos ser objeto do mesmo respeito e consideração que as demais pessoas, por uma decisão pura e exclusivamente ética. [...] A igualdade

entra, aqui, como instrumento pelo qual deverá se distribuir de modo universal a obrigação de respeitar as demais pessoas.

Na tônica do defendido no excerto acima extraído, vê-se que tratar de forma igualitária, na esfera educacional, os deficientes mentais, inicia-se com a possibilidade de, num ambiente de diálogo entre educadores, educandos, família, profissionais médicos e psicólogos, estabelecer elementos discriminadores aptos à consecução de uma educação eficiente, capaz de formar indivíduos maximamente independentes e autônomos.

Trata-se de fazer com que estes indivíduos, por si sós, auferam o bem-estar inerente à sua condição de seres humanos. Diz-se em um ambiente de diálogo, pois parece indispensável que os principais interessados em que se estabeleça a real igualdade, nesse caso – os deficientes mentais – sejam ouvidos, como indivíduos capazes de contribuir para a sua própria educação. Destarte, conforme muito bem evidencia Freire (2005, p. 93)

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e de saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Como dito anteriormente, Freire (2005, *passim*) trabalha com a questão da luta de classes sociais, isto é, do embate entre o opressor e o oprimido. Todavia, considerando que se está diante de um ambiente de embate - mesmo que velado - entre deficientes mentais e não deficientes mentais, parecem aplicáveis as noções estabelecidas pelo autor. Nesse sentido, um diálogo entre deficientes mentais – educandos – e não deficientes mentais – educadores – pressuporia que estes

últimos se despissem dessa roupagem de autossuficiência, que, na verdade, aponta para a soberba e para o preconceito.

Na verdade, é preciso crer que os deficientes mentais dispõem de algo para contribuir e para acrescentar à educação a ser desenvolvida relativamente a eles próprios. Afinal de contas, se constata – mesmo antes as inegáveis resistências ainda existentes neste sentido - ser mais fácil para os não deficientes mentais, aceitarem que surdos, cegos ou paraplégicos sejam ouvidos quando da elaboração de seus planejamentos educacionais, mas, em princípio, se esquivam à oitiva de um deficiente mental para a mesma finalidade.

Por outro lado, verifica-se que é importante, ainda, ouvir os profissionais que auxiliam os educandos deficientes mentais, tais como médicos e psicólogos, uma vez que a tônica transdisciplinar, também na educação, quando se trata de deficientes mentais, costuma funcionar grandiosamente. Sobre experiências nesse sentido, oportuno conferir as narrativas de Schmid, Coelho e Ribeiro (2008, p. 91), que concluem que, no fundo, é preciso inovar, já que

Mudanças, inovação e criatividade são hoje palavras que dançam constantemente à nossa volta. É preciso mudar, é preciso inovar, é preciso ser criativo. Não só é preciso como é vital. Portanto, seja criativo, todo ser humano tem dentro de si o potencial da criatividade. Ser criativo é ser genuíno, é sair dos padrões, é ser diferente. Será que estamos preparados para sermos diferentes? Será que temos segurança suficiente para correr o risco de fazer o que ninguém faz? Instala-se, assim, a contradição dentro de nós. Por um lado, o mundo pede mudanças, pede inovação, exige criatividade. Por outro, nos sentimos mais seguros quando fazemos igual à maioria. Dessa forma, não corremos o risco de sermos criticados porque somos diferentes. Trilhar um caminho novo, percorrer o desconhecido pode ser muito perigoso. Contudo, também pode ser desafiante. E assim passamos a viver a angústia dessa diferença. Antes de qualquer coisa é preciso perder o medo. O medo é a corda que nos amarra, que nos limita, que nos prende ao chão. Libertar-se do medo é assumir a possibilidade de se aventurar, de ir e vir, de procurar caminhos, de se perder, de errar, desafiar, conhecer, crescer e fazer crescer.

Ainda, nos ensinamentos de Rodrigues (2003, p. 109)

[...] o desafio maior para aqueles homens e mulheres que acreditam e potencializam constitui-se em presentificar olhares, pensares, agires, fazeres alternativos e inovadores, talvez até transgressores, que levem a uma re-estruturação da ordem educacional, política, social e econômica existente, na qual tem valor aquele que tem posses, aquele que tem possibilidade de produzir e consumir e de assim inserir-se como incluso na sociedade de consumo contemporânea.

Portanto, partindo da reflexão dos autores, se os deficientes mentais não conseguem se encaixar em um conteúdo programático pré-fixado para não deficientes mentais, trata-se de buscar o currículo adequado àquele segmento social. Ainda, se os deficientes mentais não internalizam conceitos acadêmicos com a utilização dos mesmos métodos de ensino que são utilizados para não deficientes mentais, mister que se descubram os padrões pedagógicos capazes de fazê-lo. Tais assuntos, pela pertinência, serão estudados no próximo Capítulo da presente dissertação.

Nesses moldes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando consagrar o direito fundamental à educação – constitucionalmente previsto, frise-se – para os deficientes, em geral, e para os deficientes mentais, em específico, trouxe um Capítulo exclusivamente dedicado à educação especial.

Assim, passa-se, no próximo Capítulo, a apreciar não só a educação, como direito fundamental dos deficientes mentais, mas, também, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre o tema, analisando a inclusão como instrumento preferencial da educação especial para os deficientes mentais.

2 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: A INCLUSÃO COMO INSTRUMENTO PREFERENCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS: TERMINOLOGIA E CONCEITO

Primeiramente, buscar-se-á investigar se há distinção entre os termos direitos fundamentais e direitos humanos. Importante salientar, que, nesta seara, há duas correntes sobre o assunto. Por um lado, verifica-se que alguns doutrinadores, tais como Canotilho (2002, p. 369), utilizam os termos direitos humanos e direitos fundamentais como sinônimos. Desta forma, direitos fundamentais ou direitos humanos corresponderiam ao conjunto de direitos, institucionalizados, seja em âmbito internacional, seja em âmbito interno, estabelecendo condições mínimas de vida ao indivíduo.

Por outro lado, um segundo grupo de doutrinadores compreende que há diferença entre os termos (SARLET, 2006, p. 33-42). Nesse sentido, é de se considerar que para questionar a existência de distinção entre as expressões direitos humanos e direitos fundamentais, é importante estabelecer critérios que possam fundamentar a existência de uma diferença.

Destarte, são critérios de distinção vislumbráveis, a uma o fato de os direitos humanos serem aqueles, íntima e simplesmente, ligados ao fato de o indivíduo deter a característica de humanidade, indissociáveis, pois, de sua natureza propriamente humana (SARLET, 2005, p. 18-19).

Ademais, os direitos fundamentais, embora não menos importantes, seriam aqueles que uma determinada ordem constitucional reconhece aos indivíduos. Assim, enquanto os direitos humanos prescindiriam de positivação – embora esta não lhes seja vedada - os direitos fundamentais dependeriam de positivação perante uma determinada ordem constitucional, para serem assim reconhecidos (BONAVIDES, 2001, p. 514-515).

A duas, aponta-se que o aspecto espacial auxilia na distinção entre os termos direitos humanos e direitos fundamentais. Sob esta perspectiva, os direitos fundamentais seriam aqueles reconhecidos expressamente na Constituição de um determinado País. Já os direitos humanos, seriam aqueles reconhecidos em instrumentos normativos internacionais. Assim, enquanto os direitos fundamentais teriam a pretensão de nacionalidade, isto é, vigorariam, somente, no âmbito interno de um País, os direitos humanos teriam pretensão de supranacionalidade, por serem aplicáveis a todos os povos (BONAVIDES, 2001, p. 516).

Um terceiro critério que poderia ser vislumbrado – intimamente ligado ao anterior – seria o do grau de efetividade de cada categoria. Nesse passo, os direitos fundamentais seriam mais efetivos, na medida em que, por constarem da Constituição de um determinado País, seriam de mais fácil cobrança perante o Poder Judiciário.

Por sua vez, os direitos humanos, em virtude de fatores instrumentais, não seriam passíveis de uma cobrança mais simplificada perante o Poder Judiciário, por somente constarem em instrumentos normativos internacionais. É dizer: os direitos fundamentais viabilizariam o acesso à Justiça mais facilitado, enquanto os direitos humanos não o possibilitariam tão facilmente (SARLET, 2006, p. 35).

Assim, filiando-se a segunda corrente de entendimentos, pode-se compreender que os direitos humanos consistem no conjunto de direitos, institucionalizados de forma internacional – por meio de Convenções, Tratados ou Acordos Internacionais – que têm por finalidade o respeito à dignidade da pessoa humana, estabelecendo condições mínimas de vida. Por sua vez, os direitos fundamentais seriam o conjunto de direitos, positivados na Constituição do País, que tem por objetivo o respeito à dignidade da pessoa humana, estabelecendo condições mínimas de vida.

Nesse passo, muito embora se deixe registrado o profundo respeito que se nutre pelos defensores da segunda corrente de pensamentos, opta-se por compreender que direitos humanos e direitos fundamentais são termos sinônimos. Por este

motivo, elege-se a utilização de tais termos de forma indistinta, por quatro motivos primordiais.

Em primeiro lugar, porque a sua essência é muito semelhante, senão idêntica. É que muito embora os critérios anteriormente apresentados sejam válidos para efetuar alguma distinção formal, em essência, não se crê que estejam aptos a tal mister. Na verdade, nota-se que os parâmetros apresentados não conseguem, no aspecto material dos direitos humanos ou direitos fundamentais, efetuar distinção entre os termos.

Em segundo lugar, considerando que a finalidade primordial dos direitos humanos ou direitos fundamentais é proporcionar ao ser humano garantias intrínsecas à sua condição, bem como viabilizar proteção relativamente ao Estado e aos demais particulares, como oportunamente se evidenciará, entende-se que não há um critério absoluto que possa conferir a distinção pretendida entre aqueles que poderiam ser considerados direitos humanos e aqueles que poderiam ser considerados direitos fundamentais.

Em terceiro lugar, deve-se destacar que a Constituição da República, ao que parece, pretendeu identificar os dois termos, não estabelecendo entre eles distinções. É que enquanto o art. 4º, III refere-se a “direitos humanos” o Título II trata de “Direitos e Garantias Fundamentais”. Assim, não se crê que seja princípio da República, nas suas relações internacionais, os “direitos humanos”, mas que não o sejam os “direitos fundamentais”.

É dizer: não se crê que o Estado brasileiro pautue suas atuações internacionais com respeito aos direitos humanos, mas que não o faça observando os direitos fundamentais. Ainda, não se acredita que os direitos evidenciados no Título II da Constituição da República não sejam considerados, pelo Estado brasileiro, direitos humanos.

Em quarto lugar, oportuno considerar que, no Brasil, o princípio da dignidade da pessoa humana se encontra no centro do ordenamento jurídico (art. 1º, III da CR/88), devendo, portanto, informar todos os demais direitos e suas respectivas

interpretações e decorrências, mormente no caso dos direitos humanos ou fundamentais. Assim, nesta ótica, pode-se perceber que mesmo que um determinado direito, inerente à condição do ser humano, não esteja positivado na Constituição, é possível compreendê-lo existente no ordenamento jurídico brasileiro, se este for decorrência do princípio da dignidade da pessoa humana.

Trata-se daquilo que Pereira (2006, p. 77) denomina de “fundamentalidade em sentido material”, na medida em que se deve apreciar se determinado direito é ou não fundamental se estiver ou não apto a dar consecução ao princípio da dignidade da pessoa humana.

Feitas, pois, tais considerações, não se encontra óbice a tratar os termos como sinônimos, razão pela qual opta-se por se adotar esta postura. Isto considerado, possível é constatar a grande relevância que assume o princípio da dignidade da pessoa humana na análise dos direitos fundamentais, justamente por ser o paradigma das atuações estatais e das atuações privadas. Por este motivo, tratar-se-á do tema, especificamente, no tópico que se segue.

2.2 DIREITOS FUNDAMENTAIS E PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

Conforme muito bem salienta Sarmiento (2000, p. 59), o princípio da dignidade da pessoa humana constitui-se no “epicentro axiológico” do ordenamento jurídico, encontrando-se positivado no art. 1º, III da CR/88, como fundamento da própria República Federativa do Brasil, alçado a princípio fundamental do Estado.

Nesse sentido, pela comparação acima evidenciada, quer o autor fazer referência aos estudos de sismologia, seja em caso de terremotos, seja em casos de vulcanismo. É que o epicentro de tais fenômenos corresponde ao ponto, localizado na superfície da crosta terrestre, no qual se constata a própria essência dos eventos naturais supracitados. Assim, é o centro de um terremoto ou de um vulcão o local onde tais fenômenos ocorrem com mais força ou intensidade, cujos efeitos resultarão nas diversas ocorrências naturais a eles relacionadas.

Portanto, é de se ver que, nesta comparação, deve-se compreender que o princípio da dignidade da pessoa humana, estando no “epicentro” do ordenamento jurídico pátrio, constitui-se, justamente, em uma norma de natureza instrumental, que visa a viabilizar a consecução dos valores intrínsecos à natureza do Homem, espraiando por todo o ordenamento jurídico seus efeitos. Diz-se ser ela instrumental, pois será ela que engendrará a análise das demais normas e a consecução dos próprios direitos fundamentais, como adiante será salientado.

Ademais, “axiológico” é aquilo que se refere aos valores inerentes ao ordenamento jurídico, que informam a positivação. Portanto, conforme salientado no item anterior, todos os direitos indispensáveis a dar efetividade à dignidade da pessoa humana, devem ser garantidos pelo Estado e, mesmo, pelos particulares, conforme será oportunamente evidenciado.

Deste modo, os direitos instituídos devem ser interpretados para que sejam efetivadores dessa dignidade da pessoa humana, alçada a fundamento da República Federativa do Brasil. É que se a República elege-a como um de seus fundamentos, a ponto de positivá-la na Constituição, imperioso que garanta, enquanto Estado, direitos fundamentais aos seus cidadãos, bem como que exija dos particulares, nas relações privadas, o respeito a tais direitos. Trata-se, nesse sentido, da conduta tendente a dar consecução ao princípio em comento e, conseqüentemente, aos direitos fundamentais. Aliás, conforme evidencia Rocha (2004, p. 38-39)

A constitucionalização do princípio da dignidade da pessoa humana modifica, em sua raiz, toda a construção jurídica: ele impregna toda a elaboração do Direito, porque ele é elemento fundante da ordem constitucionalizada e posta na base do sistema. Logo, a dignidade da pessoa humana é princípio havido como superprincípio constitucional, aquele no qual se fundam todas as escolhas políticas estratificadas no modelo de Direito plasmado na formulação textual da Constituição. [...] Ali, ele é posto como fundamento da própria organização política do Estado Democrático de Direito, nos termos do qual se estrutura e se dá a desenvolver, legitimamente, a República Federativa do Brasil. A expressão daquele princípio como fundamento do Estado brasileiro quer significar, pois que ele existe para o homem, para assegurar as condições sociais, econômicas e jurídicas que lhe permitam atingir os seus fins; que o seu fim é o homem, e é fim em si mesmo, quer dizer, como sujeito de dignidade, de

razão digna e superiormente posta acima de todos os bens e coisas, inclusive do próprio Estado.

Assim, consoante aduz a autora, qualquer interpretação contrária a este mister é inservível ao Estado brasileiro e, portanto, deve ser descartada. Destarte, embora não utilizando a mesma comparação elaborada por Sarmiento (2000, p. 59), mas, por outro lado, complementando o pensamento de Rocha (2004, p. 38-39), anteriormente destacado, bem como buscando tratar dos valores que o princípio da dignidade da pessoa humana traduz, salienta Coimbra (2005, p. 496) que

A dignidade humana ocupa o centro de um sistema de valores constitucionais, eleva-se ao topo da pirâmide axiológica, pertencendo, conforme preconiza Willian A. Parent, à família dos grandes valores políticos que definem a moralidade constitucional, na linha de uma ética personalista, conferindo, em último plano, legitimidade à imperatividade e à coercibilidade da ordem jurídica. Este valor cardeal que deve pautar todas as relações sociais ultrapassou as fronteiras do campo da teologia e da filosofia moral, do mundo ideal dos valores abstratos, e converteu-se em uma categoria jurídica (juridicização) – de princípio de valor jurídico com valor operativo -, adquirindo o status de princípio supremo, basilar e intangível da ordem constitucional (constitucionalização). A dignidade da pessoa humana constitui-se no coração do Estado de Direito, incorporado no fundo de seu espírito, no hùmus de sua existência, a tal ponto que nos termos do entendimento de Giorgio Del Vecchio, por nós integralmente partilhado, é inconcebível um sistema jurídico que ignore a idéia do valor da pessoa humana.

Desta forma, pode-se ver, conforme salienta o autor, que a moralidade inerente à sociedade brasileira, consolidada por meio da positivação, em sua Constituição, do princípio supracitado, informa os valores que devem conduzir o Estado e a própria sociedade em suas atuações. Sendo, pois, como evidenciado, o princípio da dignidade da pessoa humana o grande norteador da consecução dos direitos fundamentais, bem como das ações do Estado e dos particulares, neste mister.

Assim, será o questionamento de se uma determinada conduta atende o princípio da dignidade da pessoa humana, na consecução de determinado direito fundamental, que irá nortear a própria aplicação deste direito. Desta forma, se, elaborado o questionamento, a resposta for positiva, isto é, a conduta, ao dar consecução ao direito fundamental, atender a dignidade da pessoa humana, tratar-se-á de atuação lícita. Do contrário, será antagônica ao sistema implementado pelo ordenamento jurídico pátrio e, portanto, não poderá ser praticada.

No caso específico em análise nesta dissertação, deve-se salientar que a não garantia do direito à educação dos deficientes mentais, como afronta ao seu direito de igualdade material, conforme destacado no Capítulo anterior, vulnera, também, o próprio princípio da dignidade da pessoa humana.

Retomando o raciocínio desenvolvido no Capítulo anterior, deve-se rememorar que se o deficiente mental não puder ter acesso à educação, ou o tiver de forma totalmente dissociada das características intrínsecas que lhe são inerentes – desconsiderando os déficits intelectuais de que é portador – não terá, sequer, a oportunidade de se fazer minimamente igual – materialmente falando - ao não deficiente. Assim, conforme salientado no Capítulo anterior, atinge-se flagrante situação de desigualdade material, que irá, em última análise, vulnerar o próprio princípio da dignidade da pessoa humana, em estudo no presente Capítulo.

Dito isso, oportuno que se estabeleça premissa que parece de fundamental importância. Trata-se dos campos de eficácia dos direitos fundamentais. Fácil é pensar-se, num primeiro momento, na prerrogativa que se confere, ao indivíduo, de demandar os seus direitos fundamentais do Estado.

Isso porque, sendo o Estado o positivador, por excelência, da norma jurídica – é certo que por delegação dos cidadãos – e tendo-se constituído em Estado Democrático de Direito, nos termos do art. 1º, *caput* da CR/88, fator que tem como ponto fulcral, justamente, o cumprimento das normas que ele próprio edita, inarredável que o cidadão dele possa exigir os direitos fundamentais que lhe são inerentes.

Cuida-se do que se costuma chamar de eficácia vertical dos direitos fundamentais. (SARMENTO, 2004, p. 301-313)⁴. Isso porque, consegue-se verificar que existe uma relação verticalizada, hierarquizada, entre o Estado e os cidadãos. Nestes moldes, sabe-se que o Estado impõe o seu poder aos cidadãos de forma coercitiva, se bem

⁴ As expressões “eficácia vertical” e “eficácia horizontal” dos direitos fundamentais, conforme salientam Sarmento (2004, p. 301-314) e Lunardi (2008, p. 211), foram cunhadas pela jurisprudência do Tribunal Constitucional alemão, significando dizer que da mesma forma que os direitos fundamentais podem ser exigidos do Estado (eficácia vertical), também podem ser demandados perante os particulares (eficácia horizontal), pois irradiam seus efeitos também nessas relações.

que consentida, daí a verticalização citada. Nesse ponto, mesmo ante tal verticalização, os cidadãos podem e devem exigir que o Estado atue de maneira a respeitar e garantir seus direitos fundamentais, razão pela qual se diz que os direitos fundamentais, nesta relação, espraiam seus efeitos de forma verticalizada.

Por outro lado, é de se ver que o respeito aos direitos fundamentais também deve estar presente nas relações entre particulares, nas quais inexistem uma hierarquização entre seus componentes. Trata-se, justamente, do que evidencia Canotilho (2008, p. 85-89).

É que nas relações entre particulares, excepcionadas as distorções naturais da vida fática – casos estes em que a exigência de uma igualdade material conduz à lei a estabelecer elementos de equalização entre indivíduos – os cidadãos se encontram em condição de igualdade. A relação, nesse caso, é horizontal, ou seja, entre indivíduos em situação isonômica. Todavia, também é possível, nessas hipóteses, enxergar-se a necessidade de respeito e garantia aos direitos fundamentais. Trata-se, pois, da eficácia horizontal dos direitos fundamentais (SARMENTO, 2004, p. 301-313).

Assim, no caso específico desta dissertação, é de se ver que os deficientes mentais podem demandar o direito à educação, como consecução da igualdade e da própria dignidade da pessoa humana, não somente do Estado (eficácia vertical), que deve elaborar e implementar políticas públicas aptas a tal mister, mas, também, de instituições privadas (eficácia horizontal), que os estejam atendendo.

Na verdade, oportuno rememorar que não é porque a relação entre o deficiente mental e a instituição de ensino privada é de natureza particular que pode haver negligência aos direitos humanos. Assim, não parece possível que determinada escola de natureza privada, exemplificativamente, negue o atendimento a um deficiente mental, impedindo-o que se matricule em seus quadros discentes.

Por outro lado, também não se deve admitir que uma instituição privada estabeleça turmas separadas para os deficientes mentais, excepcionados os momentos

educacionais em que se fizer imprescindível o “atendimento especializado”, a que alude o art. 208, III da CR/88.

Nesse ponto, mister ressaltar, além da já mencionada necessidade de respeito aos direitos fundamentais também nas relações privadas, por força da sua eficácia horizontal, que a educação de natureza privada deve ser prestada de forma complementar à educação pública. No entanto, tal deverá ser feito cumprindo-se todas as normas gerais da educação nacional, nos termos do que determina o art. 209, I da CR/88.

Na verdade, tratando-se de norma geral, verifica-se a obrigatoriedade de que se preste atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino, por força do art. 208, III da CR/88. Assim, conforme adiante se evidenciará, imperioso que a instituição de ensino privada garanta tal direito a estes indivíduos, seja nos exemplos mencionados, viabilizando-lhe a matrícula em seus quadros – evitando-se a exclusão da escola - seja prestando-lhe atendimento inclusivo – evitando-se a exclusão na escola, conforme se evidenciará no próximo tópico deste Capítulo.

Nesse ponto, correlacionando o princípio da dignidade da pessoa humana com os direitos fundamentais, atinge-se a problemática das dimensões desses direitos e da sua limitação. Significa dizer que, conforme salienta Sarmiento (2004, p. 133-172), os direitos fundamentais não se prestam a atender a uma dimensão estritamente subjetiva, de respeito e proteção a interesses particulares de cada indivíduo, mas, sim, devem pender para a ótica da objetividade, na medida em que podem e devem ser balizados pelas exigências sociais, de modo a não vulnerá-las.

É que, não é razoável que para garantir o direito fundamental de um determinado indivíduo se possa obstar ou desrespeitar o direito fundamental de outro, pois isso significaria a própria negação da dignidade da pessoa humana. Consoante salienta Sarmiento (2004, p. 137),

A idéia, enfim, é de que a realização efetiva da dignidade da pessoa humana, no quadro de uma sociedade complexa, onde o poder não repousa apenas nas mãos do Estado, mas antes se dilui por múltiplas instâncias

sociais capilares, depende da existência de políticas públicas, de procedimentos e de instituições adequadas, sem as quais as promessas emancipatórias dos direitos fundamentais não passarão de mera retórica.

Neste passo, aplicando as ideias do autor relativamente ao tema em apreço, garante-se, aos deficientes mentais, o direito à educação, bem como, conforme se analisará posteriormente, o direito ao atendimento em rede regular de ensino, pública e privada, viabilizando a sua inclusão social. Todavia, caso um deficiente mental esteja, por exemplo, agredindo fisicamente seus colegas de turma durante as aulas, sejam ou não deficientes, considerando-se que estes últimos também possuem o direito fundamental à educação e – por que não dizer, à própria integridade física – este deficiente deverá receber aulas isoladamente, e mediante atendimento especializado.

É dizer: não estará se negando a ele o direito à educação. No entanto, seu direito à educação não pode afetar os direitos fundamentais da coletividade envolvida, sob pena de se macular a própria dignidade da pessoa humana dos demais membros do corpo discente respectivo. Ressalve-se, todavia, que não se concorda com a utilização da dimensão objetiva dos direitos fundamentais para escusar a negligência estatal na consecução de tais misteres. Na verdade, se reconhece a existência de uma dimensão objetiva dos direitos fundamentais, como forma de não lhes conferir caráter absoluto⁵.

Todavia, se crê, assim como Sarlet (2005, p. 13-43), que o reconhecimento da dignidade não decorre de sua “biologização”, mas, sim, de um contexto intersubjetivo em que o indivíduo se encontra inserto, na medida em que no círculo das relações sociais deve-se partir “do pressuposto da necessidade de promoção das condições de uma contribuição ativa para o reconhecimento e proteção do conjunto de direitos e liberdades indispensáveis ao nosso tempo” (SARLET, 2005, p. 24). Aliás, consoante indaga Souza (2004, p. 237)

Se, no papel, temos o que há de mais avançado em termos de direitos e garantias fundamentais, o que falta para que o nosso povo possa de fato

⁵ Importante salientar que o E. Supremo Tribunal Federal já reconheceu que os direitos e garantias fundamentais não podem ter caráter absoluto. Trata-se do disposto no Mandado de Segurança nº 23.452-1/RJ, julgado em 16 de setembro de 1999.

tomar consciência disso, ocupar seu espaço e exigir a implementação de seus direitos?

Respondendo, objetivamente, ao questionamento elaborado pela autora, é de se ver que falta, aos cidadãos, a necessária educação, que viabilize a conscientização dos direitos fundamentais de que são titulares. Trata-se daquela educação defendida por Freire (2005, *passim*) como “prática da liberdade” e, ainda, acrescente-se, como instrumento da própria igualdade, consoante evidenciado no Capítulo anterior. Além do que, cuida-se da educação que viabilizará o exercício da dignidade da pessoa humana, tratada neste Capítulo.

Por oportuno, deve-se rememorar que é essa mesma educação que se constitui em direito fundamental, tema que, pela pertinência relativamente a esta dissertação, será analisado no tópico seguinte.

2.3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E SUA CONSECUÇÃO PARA OS DEFICIENTES MENTAIS

No Capítulo anterior, buscou-se evidenciar a necessidade de se tratar com alteridade os portadores de deficiência mental, de modo a evitar condutas etnocentristas, que conduzam à sua exclusão da sociedade em que vivem. Buscou-se, ainda, demonstrar que a igualdade do deficiente mental, na seara educacional, inicia-se por meio do reconhecimento de sua diferença e no momento em que se inaugura o diálogo, de modo a tornar as práticas educativas especiais mais adequadas às necessidades, dificuldades e potencialidades de cada discente.

Posteriormente, já no presente Capítulo, buscou-se formar as bases para o desenvolvimento da análise da educação como direito fundamental, perpassando as noções de direitos fundamentais, direitos humanos, eficácia vertical e horizontal dos direitos humanos e dignidade da pessoa humana.

Sendo assim, no presente tópico, investigar-se-á as dimensões do direito fundamental à educação dos portadores de deficiência mental, considerando os paradigmas da igualdade e da dignidade da pessoa humana, anteriormente

estabelecidos. Por outro lado, considerando a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o fato de tal norma haver dedicado um Capítulo inteiro à educação especial, buscar-se-á, analisando-a, constatar como ela procura garantir, ao deficiente mental, o mencionado direito fundamental à educação.

Com vistas à consecução de tais misteres, importante reconhecer, de plano, que, com o passar do tempo, o conceito de educação vem sofrendo grandes transformações. Conforme salienta Muniz (2002, p. 7-10)

O conceito de educação, na sua etimologia, sempre foi afetado por uma dupla influência: ou entendiam-no como desenvolvimento das possibilidades interiores do homem, onde o educador apenas as exteriorizava (nativismo), ou consideravam-no como conhecimento humano adquirido pela experiência (empirismo). Os dois vocábulos latinos *educare* e *educere*, origem etimológica do verbo educar, encerram esta dupla concepção. O termo *educare* compreende um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, visando sua melhor integração individual e social. Neste contexto, tal verbo significa criar, alimentar, subministrar o necessário para o desenvolvimento da personalidade. *Educere* possui o sentido etimológico inclinando-se por uma educação em que o mais importante é a capacidade interior do educando, cujo desenvolvimento só será decisivo se houver um dinamismo interno. [...] Essa dicotomia, em que se opõem a educação, propriamente dita, de um lado, e a instrução, de outro, tem a sua origem na educação grega. Nas cidades-estado, ou *polis*, cada uma delas era exercida por um docente específico. Cabia ao pedagogo a educação no âmbito do lar, onde convivia com as crianças e adolescentes, iniciando-os nos valores da *polis*, cuja preocupação primordial era a formação do caráter. A função do pedagogo era considerada de caráter vital para o desenvolvimento da integridade moral do educando. Por outro lado, o professor era quem, simplesmente, instruía ou ensinava às crianças conhecimentos básicos de matemática, escrita etc., cujo papel era considerado secundário.

Fazendo, pois, uma retrospectiva histórica da compreensão de educação, a autora evidencia a existência da dicotomia entre a educação acadêmica e a educação familiar ou cívica. Assim, enquanto a primeira era considerada de menor importância, pois refletia, tão-somente, uma série de conteúdos curriculares que deveriam ser ministrados aos educandos em determinado grau de aprendizagem, a segunda era considerada vital para a própria existência da sociedade, posto que encerrava noções de cidadania e ética, essenciais ao desenvolvimento dos seres humanos em formação.

Por outro lado, Muniz (2002, p. 7-10) continua a sua reflexão informando que

É importante considerar que, hoje, essa contraposição entre educação e instrução não tem mais razão de ser. Impossível afirmar que um cidadão, por mais preparo técnico que tenha, poderá ser íntegro se não lhe forem transmitidos os valores morais e éticos, como a justiça, a verdade, a coragem, a honestidade etc. Menos verdade é afirmar o contrário, isto é, que basta a formação moral para se transformar a personalidade de um homem. Impossível educar sem instruir. Não se pode educar sem, ao menos, ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia. [...] A educação engloba a instrução e é muito mais ampla. Sua finalidade é tornar os homens mais íntegros, a fim de que possam usar da técnica que receberam com sabedoria, aplicando-a disciplinadamente. Instrução e educação, embora possam ser entendidas como duas linhas paralelas com finalidades diferentes, necessariamente devem caminhar juntas e integrar-se. Hodiernamente, a sociedade deseja uma escola que tenha a finalidade de transmitir à criança a herança social, os valores morais e espirituais nela contidos. A instrução escolar não objetiva apenas a apresentação da verdade pelo professor e a sua simples aceitação pelo educando em decorrência da autoridade daquele, mas do caráter, integridade e reações frente à vida do educador, que, assim, servirá como exemplo para seus discípulos.

Pelo exposto nas reflexões autorais, pode se ver a importância atual de não dicotomizar os conceitos, como feito outrora, mas, sim, de buscar conciliá-los e agregar a cada qual a contribuição que o outro pode lhe fornecer. Assim, é possível dizer que, na atualidade, o direito à educação constitui-se no ônus do Estado e da família de oferecer, a todos, os elementos necessários ao desenvolvimento de habilidades predeterminadas nos respectivos conteúdos curriculares, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, não só academicamente, como, também, moralmente, além de garantir o seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

É dizer: não basta apenas a prestação, pela família, daquilo que se denominava “educação” e, pela instituição de ensino, daquilo que se denominava “instrução” (MUNIZ, 2002, p. 7-10). Na verdade, pela evolução da sociedade e das relações nela engendradas, os dois conceitos não mais podem andar estanques e dissociados. Contrariamente, como dito, devem caminhar conjuntamente, sem fissuras que os tornem abissalmente divorciados.

Não pode, nesse passo, a família delegar, com exclusividade, à escola, a função de prestar a educação, no sentido mais amplo do termo, aos seus filhos. É necessário que participe deste processo informativo, para torná-lo, outrossim, formativo, conferindo à criança e ao adolescente, bem como ao deficiente mental, no caso em

enfoque nessa dissertação, os elementos morais necessários a vivenciar, de forma saudável, a “instrução” (MUNIZ, 2002, p. 7-10) que obteve na escola.

Seria possível, nesse passo, afirmar que o papel da família na educação é, mesmo, mais importante que o da escola, visto que esta, como inauguradora da convivência social do indivíduo, tem o dever de prepará-lo para que este convívio se dê em bases de solidariedade, igualdade, liberdade e ética. Na verdade, na atualidade, em especial por se enxergar um mundo multicultural, globalizado e marcado pela diversidade, impossível conceber-se um indivíduo maximamente capacitado na esfera acadêmica, mas com rasa formação ético-moral.

Deste modo, e sob outro prisma, a escola não pode se considerar detentora, com exclusividade, da prerrogativa de transmitir conteúdos curriculares aos discentes. Deve, nesse passo, buscar a cooperação da família, para que as mencionadas moralidade e ética possam estar inseridas nessa vivência diária dos conteúdos curriculares. Trata-se de conclusão pautada no disposto no art. 205 da CR/88 e na moderna visão de educação, analisada por Laplane (2007, p. 5-6), que aduz que

[...] uma rápida retrospectiva das tendências educacionais no Brasil nas últimas décadas aponta, entre outros fatos, para a disseminação de teorias de aprendizagem e políticas educacionais que têm promovido um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral do que o tradicional. [...] Além dessas idéias provindas da psicologia, o discurso educacional tem incorporado, no âmbito das políticas mais abrangentes, noções que relacionam a educação e o desenvolvimento humano, no sentido econômico e social.

Vê-se, pois, consoante salientado pela autora, que as modernas concepções educacionais têm relevado o papel da família e da própria sociedade na consecução da formação do indivíduo, sem negligenciar, como destacado no Capítulo anterior, e como adiante se evidenciará, a importância da inauguração do diálogo no processo formativo.

Nesse passo, consoante a autora salienta, trata-se de buscar o diálogo na relação educadores-educandos, como meio de formar indivíduos não só academicamente preparados, como, também, dotados de moralidade e ética, aptos a enfrentar os desafios da vida em uma sociedade plural e multicultural, conforme destacado no

Capítulo anterior. É assim que, na análise elaborada por Garcia (2005, p. 223), tem-se que

O substantivo educação, que deriva do latim *educatio, educationis*, indica a ação de criar, de alimentar, de gerar arcabouço cultural. A educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Em essência, a “educação é o passaporte para a cidadania”. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo.

Nesse sentido, na linha do defendido pelo autor, deve-se notar que a educação é um dos direitos fundamentais do indivíduo de maior relevância, cuidando-se de perspectiva direta e imediata do princípio da dignidade da pessoa humana, constante do art. 1º, III da CR/88, que, como dito, segundo Sarmiento (2000, p. 59), deve se constituir no “epicentro axiológico” de todo o ordenamento jurídico.

Foi reconhecendo esta importância que, consoante salientou Sousa (2008, p. 237), a Constituição previu “as normas estruturadoras do sistema de serviços públicos vinculados à educação”, bem como as diretrizes que devem informar a sua prestação pela iniciativa privada.

Nesse passo, oportuno rememorar que a educação é caracterizada, pela Constituição da República de 1988, em seu art. 6º, como direito social dos seres humanos. Assim, relevante mencionar que a doutrina (VIEIRA, 2006, p. 39) classifica os direitos sociais como direitos fundamentais de segunda dimensão⁶, posto que decorrentes de um reconhecimento, pelo Estado, de sua responsabilidade em relação ao bem-estar das pessoas.

Na verdade, conforme salienta a doutrina (GARCIA, 2005, p. 225), os direitos sociais correspondem ao ideário de igualdade da Revolução Francesa – relacionado à

⁶ Modernamente, a doutrina (BONAVIDES, 2001, p. 514-531) prefere mencionar o termo “dimensões” dos direitos fundamentais, ao invés do termo “gerações” de direitos fundamentais, posto que gerações, como regra, se sucedem, ocasião em que as posteriores superam as anteriores. Ora, nesse passo, os direitos fundamentais de primeira geração não se encontram superados pelos de segunda geração e estes últimos pelos de terceira. Pela concordância, pois, com tal justificativa, opta-se pela adoção do termo.

segunda dimensão de direitos fundamentais – que exigem do Estado um “fazer” (*facere*), proporcionando ao indivíduo melhores condições de vida. É dizer: enquanto os direitos fundamentais de primeira dimensão correspondem à noção de liberdade, constituindo-se nos direitos civis e políticos clássicos, os direitos fundamentais de segunda dimensão traduzem o ideário da igualdade, na medida em que correspondem aos direitos econômicos, sociais e culturais.

Por outro lado, os direitos fundamentais de terceira dimensão, indicando a noção de fraternidade, encontram-se sintetizados, consoante aduz o E. Supremo Tribunal Federal, no princípio da solidariedade⁷. Sendo assim, especificamente sobre o tema de estudo, importante reparar que – em se tratando o direito à educação de direito fundamental de segunda dimensão – não se pode negá-lo aos deficientes mentais, sob pena de olvidar o respeito e a dignidade a que fazem jus, numa tônica etnocentrista, que, conforme evidenciado no Capítulo anterior, deve ser rechaçada.

É que, considerando-se que o deficiente mental não receba a adequada formação educativa, não se poderá, sequer, imaginar o exercício de sua cidadania, que é, como dito, direito fundamental de primeira dimensão. Aliás, consoante indaga Garcia (2005, p. 240), na linha do anteriormente defendido por Souza (2004, p. 237)

Com efeito, como se poderia falar na liberdade de um ser acéfalo e incapaz de direcionar seus próprios movimentos em uma sociedade de massas, cujas relações intersubjetivas, a cada dia mais complexas, exigem um constante e ininterrupto aperfeiçoamento? A educação, assim, não obstante considerada um direito social, é imprescindível à salvaguarda de um direito que, sob um prisma lógico-evolutivo, o antecede na formação do Estado de Direito: a liberdade. Direitos de primeira e segunda gerações, como se constata, convivem de forma harmônica e indissociada.

Assim, conforme salientado pelo autor, inarredável conferir ao deficiente mental o direito à educação, sob pena de negar-lhe, não só tal direito, mas, também, os outros dele decorrentes⁸. E tal se deve, até mesmo porque, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, segundo o art. 208, parágrafos 1º e 2º da CR/88, é direito

⁷ Trata-se do evidenciado no MS 22.164-0/SP, julgado em 30 de outubro de 1995.

⁸ É de se ver, pois, na linha do defendido pelo autor (embora permaneça utilizando a clássica expressão “gerações”), que a nomenclatura adotada, qual seja, “dimensões” de direitos fundamentais é mais adequada, justamente pela inoidável existência de intersecção entre dimensões.

público subjetivo do indivíduo, e o seu não oferecimento, pelo Poder Público, ou a sua oferta irregular, acarretam responsabilidade da autoridade competente.

Tal entendimento é desenvolvido, também, pela Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, já mencionada no Capítulo anterior, que, no seu art. 24, 2, “b” determina que os Estados-parte devem assegurar que 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 a mesma alegação. Assim, do até aqui exposto, é de se inferir que o direito à educação tem a natureza jurídica de direito fundamental social de caráter público e subjetivo.

Prosseguindo nas considerações, deve-se evidenciar que o art. 206, I da CR/88 estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que remete à ideia versada no Capítulo anterior, de igualdade material, em âmbito educacional, para os portadores de deficiência mental.

Portanto, se os deficientes mentais são indivíduos, aos quais é devido o direito à educação, imperioso assegurar-se, a eles, da mesma forma que aos não deficientes mentais, o direito de ingressar e permanecer na escola, como reflexo da igualdade material constitucionalmente garantida. Trata-se, também, de determinação constante no art. 24, 1 e 3 da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

E tal mandamento se deve ao fato de que não é possível – conforme já destacado no Capítulo anterior - conceber-se igualdade material que não seja pautada, primeiramente, numa igualdade de oportunidades; igualdade de oportunidades esta proporcionada pela consecução de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação, já que não há como se falar de igualdade para os deficientes mentais se não lhes forem fornecidos os instrumentos para compreender, vivenciar, garantir e, mesmo, exigir essa igualdade.

Nesse passo, se os direitos fundamentais de segunda geração correspondem a um “fazer” (*facere*) estatal, inarredável que os beneficiários de tais condutas – no caso presente, os deficientes mentais – demandem essas posturas do Poder Público. Sem compreenderem, conhecerem ou, mesmo, terem qualquer formação acadêmica, não há como efetivarem, por si sós, a demanda por tal direito.

Nesse sentido, é de se reparar que a Convenção busca assegurar aos deficientes a consecução da cidadania que lhes é inerente, não apenas como sujeitos de políticas públicas assistencialistas, como já destacado no Capítulo anterior, mas, sobretudo, como indivíduos capazes de vivenciar essa cidadania, o que somente pode ser obtido por meio da educação. É o que salienta Martins (2008, p. 03)

[...] a Convenção não contempla os direitos dos portadores de deficiência como prestações positivas à maneira do Estado social de forte cunho paternalista ou clientelista. Ou seja, a cidadania não se reduz ao mero atendimento de demandas concretas, mas exige a participação dos afetados na formulação de respostas a essas mesmas demandas.

Respondendo, portanto, objetivamente, ao questionamento formulado por Souza (2004, p. 237), especialmente naquilo que tange ao objeto de estudo, não há como considerar que existe, de fato, uma igualdade material entre deficientes mentais e não deficientes mentais, se os primeiros não detiverem, sequer, os conhecimentos acadêmicos mínimos necessários, até mesmo para discernirem que têm o direito de serem tratados igualmente aos demais membros da sociedade, mas com total respeito à sua diferença ou diversidade, nos termos do defendido no Capítulo anterior.

Fazendo referência, neste ponto, às estatísticas da educação de deficientes trazidas no Capítulo anterior, constata-se que elas traduzem a ideia ora versada e sua importância. É que se, como mencionado naquela parte deste estudo, 27,61% (vinte e sete inteiros e sessenta e um centésimos por cento) dos deficientes mentais não possuem qualquer grau de instrução, não há como se considerar que tais membros do corpo social são tratados de forma igualitária, materialmente falando, relativamente aos demais indivíduos não deficientes mentais. Ainda, tal estatística corresponde a dizer que, aproximadamente, 4% (quatro por cento) de toda a população brasileira não possui qualquer grau de instrução.

Na verdade, considerar que esse último percentual da população brasileira – já marcado pela diversidade, relativamente à grande massa de indivíduos, posto que deficientes – não possui qualquer grau de instrução, corresponde a dizer que se verifica parcela social totalmente alijada dos processos convivenciais que evidenciam a cidadania.

Novamente, pois, se verifica, agora empiricamente, a ideia anteriormente versada, qual seja a intersecção entre os direitos fundamentais de primeira dimensão e os direitos fundamentais de segunda dimensão, ou melhor, entre liberdade e igualdade. É, pois, nesse ponto, que se fazem oportunas as considerações expendidas por Neri (2003, p. A13) que destaca que a

Desigualdade é uma marca brasileira que tem passado incólume ao longo dos séculos. [...] O combate à desigualdade passa por reconhecer diferenças e impedir que estas diferenças se traduzam em desigualdades. Diversidade não deve ser sinônimo de adversidade para os diferentes. O que pode ser feito para colocar grupos excluídos como [...] deficientes em situação de igualdade com o restante da população? [...] Como nivelar o campo de jogo entre pessoas diferentes? [...] É preciso pensar ações complementares que forneçam as motivações para a pessoa com deficiência avançar de maneira mais autônoma e independente. Os dados demonstram que apesar de as pessoas com deficiência ganharem em média 100 reais a menos que o conjunto de ocupados (529 reais contra 628 reais), a taxa de retorno da educação das primeiras é 67% maior, o que reflete a escassez relativa de educação neste segmento. A escolaridade média daqueles com deficiência está um ano abaixo dos demais. A proporção daqueles que nunca freqüentaram a escola é 32% maior entre os deficientes. Investimento maciço em educação é a melhor forma de diminuir de maneira persistente os diferenciais de salários e renda entre as pessoas com e sem deficiência.

Nesse sentido, é de se ver que o autor, tratando a tônica da igualdade material, na lógica do que foi defendido no Capítulo anterior, corroborando a resposta que ora se confere ao questionamento de Souza (2004, p. 237), inflama a discussão, trazendo dados estatísticos que comprovam a tese acerca da importância de se conferir educação aos deficientes mentais, como forma de garantir a sua autonomia e, conseqüentemente, o seu direito à igualdade material, na forma como estabelecido no art. 206, I da CR/88, ora comentado.

Neste viés, deve-se evidenciar, ainda, a pesquisa elaborada por Deus e Francischetto (2005, p. 71-108), que ressalta, embora indiretamente, a importância

da formação acadêmica do deficiente como elemento de consecução de sua autonomia. Os autores informam, por meio da análise de dados empiricamente coletados, que uma das principais dificuldades de inserção do deficiente no mercado de trabalho consiste, justamente, na sua pouca qualificação profissional, decorrência direta e imediata de problemas enfrentados quando de sua escolarização.

Destaque-se que as conclusões dos autores vêm a engrossar a tese defendida nesta dissertação, considerando-se que será a educação adequada ao deficiente mental que viabilizará a sua inclusão social, de que a autonomia, por meio da obtenção do próprio sustento com o trabalho, é elemento primordial.

Prosseguindo nas considerações, deve-se rememorar que o art. 206, II da CR/88 determina que o ensino será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Sendo assim, parece que se encontram respaldadas, pela Carta Magna, quaisquer iniciativas no sentido de construir, para deficientes mentais, conteúdos curriculares e métodos educacionais próprios e capazes de fazer tais indivíduos aprenderem e interagirem, relativamente àquilo que é necessário, academicamente, lhes transmitir.

Não só encontram respaldo, mas, sobretudo, tais técnicas devem ser efetivadas pelas instituições de ensino, sob pena de o princípio acima versado transformar-se, conforme estatui o E. Superior Tribunal de Justiça, em “promessa constitucional” sem execução, sem efetividade⁹. Isso porque, de nada adianta garantir-se

⁹ Trata-se do evidenciado no Resp nº 811.608-RS, julgado em 15 de maio de 2007, que, embora não versando, especificamente, sobre direito à educação, mas cuidando da garantia do direito à saúde, traduz a tônica do raciocínio ora desenvolvido. Em outra oportunidade, também, o E. Supremo Tribunal Federal destacou a relevância de que o Estado adote providências concretas para dar efetividade aos direitos e garantias fundamentais. Confira-se: “EMENTA: (...) **A CONCEPÇÃO DEMOCRÁTICA DO ESTADO DE DIREITO REFLETE UMA REALIDADE DENSA DE SIGNIFICAÇÃO E PLENA DE POTENCIALIDADE CONCRETIZADORA DOS DIREITOS E DAS LIBERDADES PÚBLICAS. O Estado de Direito, concebido e estruturado em bases democráticas, mais do que simples figura conceitual ou mera proposição doutrinária, reflete, em nosso sistema jurídico, uma realidade constitucional densa de significação e plena de potencialidade concretizadora dos direitos e das liberdades públicas. - A opção do legislador constituinte pela concepção democrática do Estado de Direito não pode esgotar-se numa simples proclamação retórica. A opção pelo Estado democrático de direito, por isso mesmo, há de ter conseqüências efetivas no plano de nossa organização política, na esfera das relações institucionais entre os poderes da República e no âmbito da formulação de uma teoria das liberdades públicas e do próprio regime democrático. Em uma palavra: ninguém se sobrepõe, nem mesmo os grupos majoritários, aos princípios superiores consagrados pela Constituição da República.**” MS N. 24.831-DF, RELATOR:

constitucionalmente a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento caso o Estado não busque a execução de um *facere* e não tome as providências adequadas a tal mister, buscando conferir uma igualdade meramente formal aos deficientes mentais.

No mesmo sentido, devem-se constatar as disposições do art. 24, “c”, “d” e “e” da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. Assim, parece que no planejamento de políticas educativas e dos respectivos conteúdos curriculares, não deve haver uma padronização absolutamente fechada dos saberes necessários à progressão acadêmica.

Frise-se que não se defende, aqui, a total relativização, que ocasionaria, nesse sentido, a possibilidade de cada instituição ministrar o conteúdo que lhe pareça mais adequado a cada grau de aprendizagem. Até mesmo porque, tal providência seria de constitucionalidade questionável, ante a disposição do art. 210 da CR/88. Defende-se, na verdade, a possibilidade de que, especialmente em se tratando de deficientes mentais, os conteúdos curriculares sejam flexibilizados, constatando-se as reais necessidades e potencialidades de cada educando.

Trata-se, justamente, de propor que as instituições realizem tarefa investigativa e dialógica, relativamente a cada discente deficiente mental, perscrutando seus interesses, dificuldades e potencialidades e, portanto, flexibilizando conteúdos, de modo a conseguir, de fato, formar um indivíduo autônomo e independente. Conforme evidencia Laplane (2007, p. 10-11)

[...] uma escola que delinea as aquisições necessárias aos alunos de maneira muito específica e que trabalha no intuito de padronizar essas aquisições (lembramos aqui os recentes projetos de avaliação, implementados em todos os níveis do ensino) verá recrudescer os problemas decorrentes da heterogeneidade de uma população diversa que por diferentes motivos (valores culturais diferentes dos proclamados pela escola, condições socioeconômicas, deficiência física, mental ou sensorial) não consegue atingir os objetivos propostos. Cabem nessa caracterização desde os alunos que se afastam levemente dos padrões aceitáveis, até

aqueles cujo comportamento, desempenho ou necessidade de recursos especiais tornam-nos indesejáveis nas salas de aula.

Na linha do defendido pela autora, trata-se de realizar um trabalho individualizado, relativamente a cada discente, de modo que se possa constatar as suas necessidades e potencialidades, num real processo de “ensinagem”, combatendo-se a “educação bancária” (FREIRE, 2005, p. 65-70) e privilegiando-se a “concepção problematizadora e libertadora da educação”. (FREIRE, 2005, p. 71).

Do contrário, alcançar-se-á uma segregação dos indivíduos que destoem, mesmo que levemente, dos parâmetros considerados medianos, aprofundando-se as diferenças e privilegiando-se um processo educacional etnocêntrico, na linha do combatido no Capítulo anterior. Tendo-se tais premissas em consideração, prossegue Laplane (2007, p. 10-11) refletindo que

O processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldade para receber, aceitar ou trabalhar com a diferença. Qualquer criança que se afaste levemente a média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso. Um dos motivos disso é a necessidade de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível), e para tanto ter de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e o conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos para os alunos. Desse modo, a convivência entre alunos diferentes [...] conspira contra a realização dos objetivos da escola.

Das lições extraídas do pensamento da autora, atinge-se, pois, o auge da problemática consistente na necessidade de elaborar conteúdos curriculares e métodos educacionais próprios a assegurar ao deficiente mental a igualdade material defendida, por meio da apreciação da diferença de que são portadores, consoante evidenciado no Capítulo anterior.

Quanto aos conteúdos curriculares específicos para cada deficiente mental, oportuno destacar que se deve, estabelecendo o diálogo com esses indivíduos, com suas famílias e com os profissionais envolvidos nos seus processos educacionais, proporcionar a problematização dos temas que podem ser de proveito para ele.

É que a discussão de quais temas serão desenvolvidos no processo educativo do deficiente importa conferir-lhe não só o direito à educação – de segunda dimensão – mas o próprio direito à liberdade de pensar e agir educacionalmente – como reflexo do direito à cidadania - direito fundamental de primeira geração, por excelência – garantido pelo art. 206, II da CR/88.

Trata-se não só da intersecção das dimensões de direitos fundamentais – já destacada nesta sede – mas, sobretudo, de se estabelecer uma concepção da educação como “operação simpática” (FREIRE, 2005, p. 101-123). É que na medida em que se inaugura o diálogo entre educador e educando, envolvendo, outrossim, os demais indivíduos participantes do processo (família, profissionais médicos etc.), no caso específico do deficiente mental, por força dos próprios déficits que lhes são inerentes, alcança-se uma das chaves para estabelecer o interesse educacional necessário a garantir a permanência do deficiente mental na escola.

É que, na medida em que este indivíduo discutir o conteúdo que lhe será ministrado, perceber que consegue absorvê-lo e constatar a utilidade de sua percepção, terá vontade de comparecer e permanecer na escola, com vistas a mais absorver, desenvolvendo, pois, suas potencialidades. Sobre o tema, evidencia Freire (2005, p. 101-123) que

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou conjunto de seus temas geradores. [...] Assim, é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico cultural. Assim como não é possível [...] elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação. Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tende a ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem-“comportada”, mas, na complexidade de ser permanente vir a ser. [...] A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. [...] Não tememos, inclusive, afirmar que a margem de acerto para a ação que se desenvolvesse a partir destes dados seria muito mais provável que a dos conteúdos resultantes das programações verticais.

Portanto, conforme destacado pelo autor – embora não tratando especificamente do caso dos deficientes mentais, mas, ainda assim, cuidando dos grupos sensivelmente excluídos, em sentido amplo – é o estabelecimento do diálogo na discussão dos conteúdos curriculares a serem ministrados aos deficientes mentais que viabilizará a consecução da igualdade material tratada no Capítulo anterior.

É certo, como já esclarecido anteriormente, que o autor lida com a problemática das relações de poder. No entanto, óbice não há em se aplicar a sua teoria ao caso da educação de deficientes mentais, importando considerar a importância de sua participação no processo educacional a lhes ser desenvolvido.

Outrossim, importante mencionar que a Constituição da República, em seu art. 208, preleciona os paradigmas a serem observados pelo Estado, na garantia ao direito constitucional à educação. No inciso I, estabelece-se que o ensino fundamental tem caráter de obrigatoriedade e compulsoriedade, sendo assegurada a sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

No caso dos deficientes mentais, este dispositivo ganha especial colorido. É que, na temática dos conteúdos curriculares especiais a serem desenvolvidos para os deficientes mentais, sabe-se que tais indivíduos não conseguem absorver os mesmos conceitos que os outros discentes, não deficientes mentais, na faixa etária normalmente designada para tanto, por conta do déficit intelectual de que são detentores. Assim, é comum ver-se deficientes mentais, já em idade adulta, que ainda não conseguiram concluir o ensino fundamental, e, talvez, nunca o consigam, com os conteúdos curriculares para si adotados.

Nestes moldes, a garantia constitucional de oferta gratuita do ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria atinge, diretamente, essas pessoas, conferindo-lhes o direito de exigir, do Poder Público, tal prestação, de forma adequada e eficiente, defendendo-se, pois, como forma de consecução desta adequabilidade e eficiência, justamente, o estabelecimento de conteúdos curriculares próprios às necessidades dos deficientes mentais.

Por outro lado, deve-se salientar que é garantido, aos deficientes, em geral, e aos deficientes mentais, em específico, o atendimento educacional especializado, a ser prestado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Trata-se do disposto no art. 208, III da CR/88, que traz o marco constitucional da educação especial, com enfoque na inclusão educacional ou educação inclusiva, marco este que é desenvolvido, também, pela Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, em seu art. 24, 1 e 2, “a” e “b” e disciplinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passa a ser, agora, analisada.

Nesse sentido, oportuno mencionar que os arts. 58 a 60 da LDB destinam-se, especificamente, a tratar da educação especial. Desenvolvendo os parâmetros anteriormente estabelecidos pela Constituição da República, o art. 58 da LDB conceitua educação especial como sendo a modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos deficientes. Verifica-se, pois, novamente, que a norma infraconstitucional remete à educação inclusiva.

Todavia, o parágrafo 1º do art. 58 estabelece que haverá apoio especializado na escola regular quando este se demonstrar necessário para o atendimento das necessidades do discente. É dizer: busca-se uma inclusão sócio-educacional do deficiente aos demais membros do corpo social – a aceitação e incorporação de uma minoria por uma maioria – mas, não, de maneira estritamente formal, sendo indispensável a sua consecução substancial.

Trata-se, pois, como adiantado no tópico anterior, de evitar-se a exclusão da escola. É dizer: o deficiente mental tem direito à educação, como todos os demais indivíduos pertencentes ao corpo social, de modo que possa obter os conhecimentos acadêmicos minimamente necessários ao seu desenvolvimento não só profissional, mas, também, como cidadão.

Todavia, não basta colocar o aluno deficiente mental, no caso específico desta análise, na sala de aula a que corresponderia a sua faixa etária, caso não fosse deficiente. É necessário fazer com que esse aluno interaja com os colegas e

aprenda, academicamente, o conteúdo curricular que estiver ao alcance de suas potencialidades. Trata-se, pois, de desenvolver potencialidades, e, não, de mitigar problemas sociais e esconder indivíduos, sob uma falsa concepção de inclusão.

Isso porque, tal conduta, falsamente inclusiva, poderia gerar a exclusão na escola. É dizer: um indivíduo que frequenta o mesmo ambiente acadêmico que outros discentes não deficientes, mas que com eles não consegue interagir, nem, tampouco, aprender os conteúdos curriculares respectivos.

É que se os demais alunos não deficientes mentais constatarem que o deficiente mental, que se encontra em sua sala de aula, não consegue absorver os mesmos conteúdos que eles, passarão a apontar-lhe as diferenças e a excluí-lo. Conduta verdadeiramente caracterizadora da exclusão na escola. Fariam isso, na verdade, porque, conforme elucida Freud (1980, *passim*), “o estranho” produz uma condição de possibilidade, sendo, paradoxalmente, estranho e familiar, simultaneamente.

É que, consoante esclarece o autor, na verdade, o que ocorre ao estranho pode, teoricamente, acontecer àqueles que o observam. Essa possibilidade lhes provoca uma sensação de horror tão intensa que eles passam a afastá-lo. Assim, a conduta de tais alunos consistiria em um mecanismo de defesa, ante a possibilidade teórica de, eventualmente, eles próprios padecerem dos mesmos males de que o deficiente mental atualmente sofre.

Portanto, essa conduta de, simplesmente, colocar o educando deficiente mental na rede regular de ensino, sem lhe oferecer as condições adequadas ao seu aprendizado, trabalhando conteúdos curriculares compatíveis com sua realidade, não pode ser considerada uma conduta inclusiva. Consoante elucida Fávero (2006, p. 53-57) deve-se deixar claro que as pessoas deficientes têm o direito

[...] de ser recebidas e ensinadas no mesmo espaço (turma), que todos os demais educandos. Se necessitarem de atendimento educacional especializado, este pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca de forma que impeça que tal aluno tenha acesso à sala de aula comum. [...] A escola que se organiza para receber apenas alunos que atingem um determinado nível de desenvolvimento intelectual é uma escola que exclui até mesmo pessoas sem nenhum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial (são poucos os que terminam o curso na

mesma escola); é uma escola que cria situações odiosas de competições entre alunos de uma mesma turma; é uma escola que privilegia tanto a transmissão de conhecimentos, que se esquece do desenvolvimento humano e acaba por prejudicar o futuro pessoal e profissional daquele indivíduo. Há exemplos de escolas que recebem pessoas com e sem deficiência, na mesma sala de aula ou espaço educacional, e que são absolutamente bem sucedidas, tanto do ponto de vista pessoal, como de transmissão de conhecimentos.

Unindo as ideias da autora com a norma do art. 59 da LDB, constata-se que aí se encontram assegurados os dois elementos ora defendidos, como fórmulas de uma efetiva inclusão educacional do deficiente mental e, conseqüentemente, assegurando, finalmente, a eles, a real igualdade material. Em síntese: combate-se, nesta sede, não só a exclusão da escola, mas, sobretudo, a exclusão na escola.

Nesse sentido, importante destacar a pesquisa elaborada por Alves e Barbosa (2006, p. 15-24), denominada “Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar”, em que investigam a necessidade de elaboração de conteúdos curriculares próprios, aptos a atender os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e/ou a possibilidade de releitura dos currículos tradicionais, com vistas ao mesmo objetivo. Trata-se, na verdade, de experiência que demonstra, empiricamente, o acerto do recurso educacional ora defendido, como instrumento de inclusão na escola.

No tocante, especificamente, aos métodos de ensino próprios à realidade do deficiente mental, importante mencionar que, considerados os déficits intelectuais que esses indivíduos detêm, não se faz possível aplicar a eles os mesmos métodos que são utilizados para os não deficientes mentais. É que, o fazendo, corre-se o risco de não garantir o atendimento especializado, previsto pelo art. 208, III da CR/88, anteriormente mencionado. Na verdade, defende-se, assim como o fez Freire (2005, p. 112), que se adote uma “metodologia conscientizadora”.

Trata-se de, durante um processo dialógico, estabelecer não só o conteúdo que será ministrado, como já evidenciado, mas, também, assegurar ao deficiente mental a oportunidade de interferir no método de ensino que lhe será aplicado, explicitando aqueles métodos que compreende mais eficientes ao seu processo de aprendizagem. Consoante a ideologia do autor, trata-se de – por meio de uma

“metodologia conscientizadora” – estabelecer os “temas geradores” que viabilizem a inserção do indivíduo no próprio processo educacional em que é o personagem principal (FREIRE, 2005, p. 112).

A importância do estabelecimento de tais métodos de ensino diferenciados e, conseqüentemente, a importância da formação de professores aptos a desenvolvê-los, encontra-se exposta na pesquisa elaborada por Soto, Néri e Ramos (2006, p. 161-166), intitulada “A Formação Docente e o Respeito à Diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana-BA”.

Nessa pesquisa, as autoras expõem os resultados obtidos no Município de Feira de Santana, no Estado da Bahia, onde desenvolveram o PROEI – Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva. Tal programa teve por finalidade demonstrar que os professores que irão atuar na educação de pessoas deficientes precisam receber formação especializada e direcionada, a fim de que possam conhecer e elaborar métodos de ensino compatíveis com os déficits educacionais de que os deficientes mentais, no caso específico ora evidenciado, são portadores. Cuida-se, pois, de oferecer educação especial e inclusiva, simultaneamente, tal como defendido.

Importante evidenciar, ainda, que a união das duas técnicas expostas presentemente – métodos pedagógicos e conteúdos curriculares próprios – encontra-se demonstrada na experiência relatada por Schmid, Coelho e Ribeiro (2008, p. 72-75), que evidencia caso de deficiente mental, portadora de agenesia do corpo caloso, que somente conseguiu sucesso educacional depois de perscrutada a sua individualidade, nos moldes ora defendidos, quando da elaboração do seu Planejamento Individual Anual (PIA).

Prosseguindo-se nas considerações acerca da LDB, deve-se destacar, por derradeiro, que é o mesmo art. 59 da LDB, já evidenciado, que conforma as potencialidades dos alunos deficientes, em geral, e deficientes mentais, em específico, com a obtenção de graus acadêmicos compatíveis com suas peculiaridades. É que tal norma preceitua a “terminalidade específica” para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental,

bem como o preparo para o trabalho, a fim de garantir aos deficientes uma existência autônoma e condigna.

Trata-se, nesse sentido, de determinar uma finalização de determinado grau acadêmico de maneira antecipada e diferenciada, para aqueles indivíduos que não tenham, mesmo utilizando-se de métodos especiais, possibilidade de aprender os conteúdos que estão sendo ministrados aos outros discentes não deficientes. Nesse caso, tais indivíduos receberão a certificação de “terminalidade específica”, após cumpridos determinados requisitos técnicos, e serão encaminhados a cursos profissionalizantes especiais, de modo a assegurar, na máxima medida possível, a sua existência condigna¹⁰.

Por outro lado, aquela norma indica a garantia de formação adequada aos professores do ensino regular, para que sejam capazes de efetivar os desafios da inclusão educacional, remetendo, novamente, ao ideário defendido nesta sede, acerca da necessidade da preparação específica do profissional da educação para o atendimento do deficiente mental.

Por todo o exposto, é de se concluir que o arcabouço normativo encontra-se pronto para a efetivação da alteridade e da inclusão social de que se tratou no Capítulo anterior. Todavia, há dificuldades e desafios na implementação prática da educação inclusiva para o deficiente mental, que fazem questionar se a sua adoção, no caso brasileiro, constitui-se na melhor alternativa normativa. É, justamente, das dificuldades enfrentadas na consecução da educação inclusiva que se tratará no próximo tópico.

2.4 DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Algumas dificuldades na implementação da educação inclusiva constituem-se em pontos de impacto para a sua efetivação. Nesse momento, buscar-se-á discutir

¹⁰ Para maiores informações sobre o tema, consulte-se o Glossário de Termos de Necessidades Especiais, disponível em <http://www.conteudoescola.com.br>. Acesso em 05 de maio de 2010.

quais são essas dificuldades, a fim de que se verifique se a educação inclusiva é, de fato, para o Brasil, a melhor opção na educação dos portadores de deficiência mental.

Da análise de estudo específico sobre o tema (MANTOAN, 2008, *passim*), pôde-se constatar que os obstáculos na implementação de políticas públicas de educação inclusiva podem ser compendiados em quatro espécies de pontos impactantes, sejam eles: a falsa impressão de suficiência da existência de disposições normativas sobre o tema; a ausência de transformações de qualidade no sistema de ensino brasileiro; o despreparo dos profissionais de educação e o risco de que a implementação da educação inclusiva se constitua em estratégia para eliminar os serviços de educação especial.

Antes de adentrar, especificamente, os obstáculos anteriormente mencionados, oportuno que se rememore dois conceitos que parecem ser fundamentais, para que se os consolidem: educação especial e educação inclusiva, ambos já evidenciados no tópico anterior deste Capítulo.

Sabe-se que a educação especial significa a necessidade de que os deficientes, em geral, e os deficientes mentais, em específico, recebam apoio especializado na tarefa de sua instrução, nos termos daquilo que foi determinado pelo art. 208, III da CR/88 (FÁVERO, 2006, p. 53-57).

Consoante destacado no item anterior, defende-se que estes indivíduos recebam conteúdos curriculares (ALVES E BARBOSA, 2006, p. 15-24) e métodos de ensino especificamente preparados para as suas necessidades e potencialidades (LAPLANE, 2007, p. 10-11; SOTO, NÉRI E RAMOS, 2006, p. 161-166).

Todavia, tais técnicas devem ser desenvolvidas num ambiente de convivência com outros educandos não portadores de deficiências, de modo a buscar a inclusão de tais membros do corpo social (SCHMID, COELHO E RIBEIRO, 2008, p. 72-75), num ambiente de alteridade e anti-etnocentrismo, a fim de promover a sua real inclusão social, consoante destacado no Capítulo anterior.

Significa dizer: os deficientes, em geral, e os deficientes mentais, em específico, devem receber apoio especializado – educação especial – dentro da escola regular – educação inclusiva. E tal lembrança é relevante, na medida em que, falsamente, pode-se ter a impressão de que se trata de conceitos excludentes. É dizer: ou a educação é especializada ou a educação é inclusiva.

Todavia, não é esse o caso. Pode-se, sim, como evidenciado no item anterior, viabilizar a educação especializada, em um ambiente de inclusão social, evitando-se, como dito, a exclusão da escola e a exclusão na escola. Isso, sim, significa efetivar a verdadeira igualdade material, já exposta no Capítulo anterior. É que tal conduta possibilitará que as diferenças não sejam marginalizadas, mas, sim, inseridas, respeitadas e trabalhadas. Feita essa nota, cabe adentrar, especificamente, os obstáculos que podem ser enxergados na implementação de políticas públicas de educação inclusiva.

Em primeiro lugar, como destacado, a falsa impressão de suficiência da existência de disposições normativas sobre o tema constitui-se num fator de forte impacto na implementação de políticas públicas de educação inclusiva (MANTOAN, 2008, *passim*).

Significa dizer que, no Brasil, infelizmente, há a falsa crença de que a existência de normas jurídicas sobre determinados problemas práticos, encontrados na realidade social do país, ensejará a sua resolução quase que automática. É como se, no caso em comento, o Poder Legislativo buscasse se desincumbir de sua responsabilidade na construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I da CR/88) e na erradicação da marginalização e redução de desigualdades sociais (art. art. 3º, III da CR/88) por meio da simples edição de normas jurídicas, sem que verifique se a sua consecução é viável no ambiente político, econômico e social atuais.

Destaque-se que se considera que, na repartição de atribuições constitucionalmente prevista, cabe, ao Poder Legislativo, a elaboração de normas jurídicas e, ao Poder Executivo, a administração do Estado e a consequente implementação de medidas práticas tendentes a dar efetividade a tais disciplinas normativas. Ou seja: enquanto a tarefa do Poder Legislativo é elaborar as normas jurídicas, a tarefa do Poder

Executivo é dar efetividade a elas, por meio da consecução das políticas públicas respectivas.

Todavia, de pouco, ou quase nada, adianta a elaboração de disciplinas normativas, pelo Poder Legislativo, que não possam ser transcritas nas políticas públicas dela decorrentes, em razão de uma inviabilidade fática de qualquer natureza. Não adianta, pois, que o Poder Legislativo preveja aquilo que o Poder Executivo não pode efetivar. É dizer: não basta a existência da norma, é necessária a sua consecução¹¹.

Nesse passo, no Brasil, no caso específico que ora se trabalha, a crença na suficiência da existência de disposições normativas sobre a questão social da inclusão educacional do deficiente mental, sem que haja, de fato, a existência de um estudo acerca da viabilidade, ou, mesmo, da eficiência, de sua implementação, ocasiona a inocuidade da norma. Como destacam Ferreira e Ferreira (2007, p. 35)

Essa perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram e nas quais os personagens, o jeito de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal ou textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado (Skliar, 2001, pp. 12-13). O mais provável é que esta imposição gere resistências, permitindo a criação de uma cultura de tolerância da pessoa com deficiência, no interior da escola, sem contudo que esta assuma a responsabilidade pelo desenvolvimento escolar destes alunos; é preciso ressaltar que temos nas mudanças legais um impacto reduzido na materialização do direito à educação para as pessoas com deficiência.

Como destacam os autores, e sem desmerecer o já citado arcabouço normativo da educação inclusiva, que, consoante anteriormente destacado, viabiliza o tratamento

¹¹ Ressalte-se que não se vem a defender, no presente trabalho, a doutrina da “reserva do possível”, segundo a qual o Poder Público pode escusar-se de prestar, à população, os serviços públicos essenciais de que necessita, sob o argumento de que o Estado não pode abarcar todas as necessidades sociais, o que o autoriza a desatendê-las. Trata-se do que o E. Supremo Tribunal Federal asseverou na ADPF 45 MC-DF. Na verdade, nesta sede, defende-se a consecução de estudos que possibilitem a verificação da viabilidade de implementação das medidas legislativas tencionadas. É que não é a simples existência da norma que fará desaparecer os problemas sociais.

com alteridade dos deficientes mentais, é preciso que se constate se tais previsões normativas eram, de fato, imprescindíveis para a implementação de tais políticas.

Na verdade, constata-se que o princípio da dignidade da pessoa humana, como “epicentro axiológico do ordenamento jurídico” (SARMENTO, 2000, p. 59), conforme já evidenciado, se une aos objetivos constitucionais de construção de uma sociedade livre, justa e solidária e de erradicação da marginalização e redução de desigualdades sociais, sem contar a previsão constitucional do direito subjetivo à educação, inclusive para os portadores de deficiência mental.

Nesse ponto, fácil verificar-se que, na verdade, a inclusão educacional de tais membros do corpo social, realmente, não exigiria nenhuma disciplina normativa mais específica nesse sentido, mormente as de ordem infraconstitucional. A educação inclusiva tratar-se-ia, por assim dizer, de uma decorrência natural das disposições constitucionais em comento.

É claro que as previsões infraconstitucionais de educação inclusiva, já versadas no item anterior deste Capítulo, ocasionam uma sensação de segurança jurídica, proporcionando, inclusive, a possibilidade de utilização, pelos eventuais prejudicados, de remédios constitucionais, tais como o mandado de segurança, em caso de negativa estatal na sua garantia. Contudo, não eram, verdadeiramente, imprescindíveis.

Assim, considerando a sua não imprescindibilidade é de se rechaçar a postura, comumente adotada no Brasil, de suficiência da existência de disposições normativas sobre o tema. Realmente, é de se salientar que os Poderes Legislativo, Executivo, e mesmo o Poder Judiciário, anteriormente à elaboração das mais diversas espécies normativas pelo primeiro, como regra, deveriam estudar, analisar e discutir, em conjunto, se a implementação das medidas dali decorrentes é possível e/ou útil à sociedade, considerando-se a realidade do Estado brasileiro.

Aliás, não é demasiado lembrar que os Poderes da República são independentes, mas, também, são harmônicos entre si, consoante prevê o art. 2º da CR/88. Nesse passo, a harmonia pressupõe a dialogicidade e a unicidade de posicionamentos,

posturas e providências, elementos estes que são imprescindíveis à consecução da própria democracia.

Em segundo lugar, conforme evidenciado (MANTOAN, 2008, *passim*), tem-se o obstáculo da ausência de transformações de qualidade no sistema de ensino brasileiro. Pela pertinência e identificação dos temas, tratar-se-á esse obstáculo com aquele que lhe é subsequente, qual seja, o despreparo dos profissionais de educação, também salientado por Mantoan (2008, *passim*).

Nesse sentido, importante mencionar que o art. 206, V da CR/88 prevê a necessidade de valorização dos profissionais da educação. Valorização esta que se encontra intrinsecamente vinculada a melhores salários, condições de trabalho condignas, estrutura escolar, entre outros, como instrumentos viabilizadores da implantação de uma educação inclusiva de qualidade. Aliás, conforme destaca Santos (2008, p. 148-149)

[...] é pertinente verificar em que medida a escola contempla: Elaboração e fortalecimento dos projetos políticos-pedagógicos, incentivando a ação colegiada e o diferencial da respectiva comunidade. Sala de aula como eixo de ensino e aprendizagem para todos, [...] Trabalho com as diferenças em sala de aula, [...] Articulação teoria e prática [...] Trabalho interdisciplinar [...] Transformação das dinâmicas e das metodologias utilizadas em sala de aula [...] Reorganização do tempo e do espaço de forma flexível. Investimentos na infra-estrutura material [...] Revisão do processo de avaliação e de seus resultados.

Assim, consoante evidencia a autora - quando lista as modificações de qualidade na escola que entende necessárias - a ausência de transformações no sistema de ensino brasileiro, aliada à desvalorização dos profissionais da educação, pode ocasionar uma implementação meramente formal da educação inclusiva. Tal implementação meramente formal ocorrerá, sem que, de fato, haja, na verdade, a inclusão dos portadores de deficiência mental no ambiente acadêmico brasileiro, como a conseqüente garantia de igualdade material.

É dizer: sem as devidas transformações de qualidade no sistema educacional brasileiro, além da efetiva valorização dos profissionais da educação, corre-se o risco de constatar a situação narrada anteriormente: um deficiente mental, por exemplo, somente de corpo presente na sala de aula correspondente à sua faixa

etária, mas sem interagir com os professores e demais estudantes, sem adquirir quaisquer conhecimentos acadêmicos e, ainda, correndo o risco de ser vítima do malfadado *bullying*¹².

Situação como essa constitui flagrante desrespeito ao direito fundamental à educação, conferido, constitucionalmente, também, aos portadores de deficiência mental, por força do princípio da igualdade, que não se propõe a ser meramente formal, como dito.

Em terceiro lugar, aponta-se o risco de que a implementação da educação inclusiva se constitua em estratégia para eliminar os serviços de educação especial. Sobre o tema, Ferreira e Ferreira (2007, p. 32) já ponderaram que

[...] não há que se ignorar o risco agravado de que, num contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial já constituídos, configurando menos serviço a ser prestado pelo Estado, já que todos os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula.

Nesse sentido, consoante salientam os autores, novamente, deve-se reafirmar que a educação inclusiva não exclui a educação especial. Trata-se do que se infere da leitura do disposto no art. 208, III da CR/88, além de no art. 58 da Lei nº 9.394/96. Assim, a educação inclusiva, que não é meramente formal, conforme destacado nos obstáculos anteriormente analisados (MANTOAN, 2008, *passim*), pressupõe, no caso dos deficientes, que haja, na rede regular de ensino, atendimento profissional, inclusive de caráter interdisciplinar – se relevante – compatível com as necessidades intelectuais do educando e seus respectivos déficits relativamente à média populacional.

Deste modo, as políticas públicas que visem a implementar a educação inclusiva devem prever e implantar métodos compatíveis com as necessidades educacionais

¹² Consoante elucida Lopes Neto (2005, S-165): “Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes”.

dos deficientes mentais, no caso em enfoque, sob pena de, como destacado, não os incluir, socialmente, de forma real.

Vistos os obstáculos anteriormente apontados, é possível que se chegue a uma conclusão. É que os empecilhos ressaltados não devem, verdadeiramente, constituir-se em impactos intransponíveis à implementação da educação inclusiva, com atendimento especializado.

Isso porque, após a observação da importância da inclusão social dos deficientes mentais ao restante do corpo social, aliada à necessidade de seu tratamento com alteridade, em um ambiente de anti-etnocentrismo, consoante destacado no primeiro Capítulo, possível conceber-se que a educação inclusiva seja, de fato, a melhor alternativa. Logo, conclui-se que a opção do Poder Constituinte Originário, do Poder Constituinte Derivado e do próprio legislador infraconstitucional, neste tocante, foi, realmente, acertada. Explique-se.

O atendimento em escola exclusivamente especializada – educação especializada exclusiva - pode conduzir a uma segregação ainda maior dos indivíduos diferentes, pertencentes a grupos minoritários, em flagrante afronta à indispensável coesão da sociedade. No caso específico deste estudo, instituir-se uma escola exclusiva para deficientes mentais - sem qualquer interação com discentes não deficientes - aprofundaria as marcas da desigualdade e da segregação, retomando-se, de forma mitigada e suavizada, é claro, às políticas combatidas pelo Movimento Antimanicomial, destacadas no Capítulo anterior.

É que, mesmo que estas escolas não previssem métodos violentos, fisicamente falando, para garantir a segregação dos deficientes, sob a alegação de que ali se prestaria educação especializada, de que este grupamento necessitaria, tratar-se-ia de hipótese de violência simbólica, que garantiria marcas de aprofundamento da diferenciação entre majorias e minorias.

Diz-se violência simbólica, pois se estaria, indiretamente, condenando estes indivíduos a uma perpétua situação de apartamento da sociedade em geral, isto é, dos grupamentos considerados majoritários. E tal é defendido, até mesmo porque,

quando de eventual profissionalização desses grupos, intuitivo que estes terão de lidar com um grupamento majoritário de não deficientes.

Assim, como não receberam, desde os bancos escolares, o treinamento educacional – no sentido cívico-moral do termo, como destacado no tópico 2.3 desta dissertação (MUNIZ, 2002, p. 7-10) – terão dificuldades em se relacionarem e interagirem com essas pessoas, dificultando a sua profissionalização e a sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Dessa forma, os obstáculos anteriormente destacados devem, verdadeiramente, ser enxergados pelos interessados no tema, e, especialmente, pelos responsáveis pela execução de políticas públicas, como alertas. Por alertas, se quer indicar situações que, acaso cogitadas devem ser evitadas, e, acaso verificadas, devem ser corrigidas.

E tal postura se deve a fim de que se viabilize a implementação da educação inclusiva que, frise-se, considerando: (a) os conceitos sociológicos, filosóficos e antropológicos até aqui analisados, em especial no primeiro Capítulo, (b) o princípio da dignidade da pessoa humana e os objetivos da República, analisados no presente Capítulo, além do (c) direito fundamental à educação e as disposições constitucionais e infraconstitucionais sobre o tema, também apreciados no segundo Capítulo, foi a melhor alternativa que poderia ter sido adotada para a educação dos deficientes, em geral, e dos deficientes mentais, em específico.

Feita a análise da educação inclusiva e do seu arcabouço normativo – constitucional e infraconstitucional – passa-se, no próximo Capítulo, à análise das políticas públicas educacionais para a educação especial e inclusiva dos deficientes mentais, visando a apontar elementos integrantes para elas, no que toca à educação infantil e ao ensino fundamental, de competência precípua do Município, a partir da contribuição da tríade principiológica eleita por este estudo, isto é, dos princípios da participação, da solidariedade e da eficiência.

3 TRÊS PARADIGMAS PRINCIPIOLÓGICOS PARA A FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA DEFICIENTES MENTAIS: PARTICIPAÇÃO, SOLIDARIEDADE E EFICIÊNCIA

No Capítulo anterior, pretendeu-se demonstrar os contornos substanciais do direito constitucional fundamental à educação, de que são titulares, também, os deficientes mentais, investigando as normas constitucionais e infraconstitucionais que versam sobre o assunto, bem como as dificuldades na implementação da educação inclusiva.

No presente Capítulo, almeja-se investigar os limites, as possibilidades e os instrumentos possíveis para a concretização, pelos Municípios, do aludido direito constitucional fundamental à educação e a contribuição que os princípios da participação, da solidariedade e da eficiência podem fornecer a tal mister. Explique-se.

Dentre os momentos da dinâmica de concretização do direito constitucional fundamental à educação dos deficientes mentais, o presente Capítulo pretende se concentrar no exame da formulação e implementação de políticas públicas municipais, enquanto instrumentos voltados para a realização prática do direito fundamental em perspectiva.

Essa investigação se dará a partir do estudo dos três paradigmas principiológicos possíveis retro-mencionados que, como se objetiva demonstrar, se apresentam indispensáveis para que se possa falar em concreção do direito constitucional fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Assim, partindo-se das noções basilares a propósito do conteúdo substancial das políticas públicas e de seu relacionamento com o Direito, avança-se para a investigação a respeito dos paradigmas principiológicos mencionados. Nesse sentido, pretende-se identificá-los com o direito fundamental à educação dos

deficientes mentais - no âmbito de atuação municipal - de modo a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas desses entes federativos voltadas para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental desses indivíduos.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E O RELACIONAMENTO COM O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES MENTAIS

Em sentido amplo, as políticas públicas se constituem num conjunto sistemático de planos e ações dos governos, instrumentalmente voltadas à coordenação de ações e esforços, da iniciativa pública e privada, com vistas ao alcance de metas previamente determinadas. São, pois, programas governamentais coordenativos de meios, estatais e privados, para a efetivação de objetivos socialmente relevantes e politicamente fixados (BUCCI, 2002, p. 241).

Desde logo, merece destaque a interconexão direta entre as políticas públicas e o Direito. É que não se concebe a formulação e implementação de políticas públicas - notadamente no ordenamento jurídico brasileiro - fora dos quadrantes delineados pela norma jurídica. Isso porque, o modelo de Estado Democrático de Direito, definido pela matriz constitucional (art. 1º, *caput* da CR/88), enquanto princípio constitucional fundamental e estruturante da República Federativa do Brasil (BARROSO, 2002, p. 155), não o autorizaria.

É dizer: somente se pode falar em políticas públicas legítimas se e quando as mesmas estejam em conformidade com as normas, as diretrizes e as metas constitucionalmente definidas.

Remarque-se que essa interconexão se traduz na aceitação da premissa de que há uma necessária interpenetração das esferas jurídica e política, relevando-se, pois, uma estreita comunicação entre tais subsistemas. Nesse passo, confere-se ao Direito a fixação de parâmetros de “qualificação jurídica das decisões políticas” (BUCCI, 2002, p. 242).

Destarte, pode-se dizer que o Direito, especialmente a Constituição da República de 1988, servirá de parâmetro de conformação fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas. Assim, a não observância do sistema constitucional ensejará a invalidade ou inconstitucionalidade das políticas públicas, seja na sua formulação, seja na sua implementação.

Merece registro, ainda, o fato de que essa formulação e implementação das políticas públicas também se apresenta como um sistema complexo e “valorativo” (BUCCI, 2002, p. 252), na medida em que vai contar com o envolvimento e a interação de diversos núcleos estatais e privados de poder, conforme já adiantado nos Capítulos anteriores.

No caso específico em estudo, a educação do deficiente mental somente será bem sucedida, como já salientado nos Capítulos anteriores, caso haja a interação entre discentes, docentes, familiares, profissionais envolvidos no tratamento do deficiente mental, entre outros interessados, congregando uma plêiade de aspectos e dando o caráter de transdisciplinaridade cuja relevância já fora outrora destacada (GUIMARÃES, 2008, p. 23-28).

É, pois, justamente, deste sistema complexo e “valorativo” (BUCCI, 2002, p. 252) que ora se trata. Nesse passo, deve-se observar que a conformação e a acomodação dos valores, vontades, anseios e expectativas, que compõem o cerne das políticas públicas, se apresentam, como se pode ver, como tarefas nada fáceis.

Além desse aspecto de valoração dos núcleos estatais e privados de poder - inerente às políticas públicas - existe, também, um aspecto bastante relevante, de natureza pragmática, na formulação e execução das mesmas. Trata-se da adequação econômica, financeira e orçamentária necessárias para a efetivação das políticas públicas (SOUTO, 2007, p. 12), diante da multiplicidade de valores,

vontades, anseios e expectativas a serem atendidas e da “sustentada”¹³ escassez de recursos públicos para a concreção das mesmas.

Nestes casos, haverá, como regra geral a necessidade de ponderação legislativa, administrativa e jurisdicional de valores e interesses em jogo. Tal valoração deve ter como ponto de partida a dignidade da pessoa humana, enquanto “epicentro axiológico do ordenamento jurídico” pátrio (SARMENTO, 2000, p. 59), conforme já evidenciado no Capítulo anterior, de modo a se eleger aqueles vetores valorativos prevaletentes para a situação concreta apresentada.

Ademais, verificam-se, também, ao menos, dois riscos visíveis nesse relacionamento entre o Direito e as políticas públicas. Em primeiro lugar, o risco de excessiva juridicização das políticas públicas, de modo que a concretização das mesmas passe a ser uma questão puramente jurídica. Em segundo lugar, a excessiva politização do Direito, de modo que a sua força conformadora passe a ser, tão-somente, uma questão política.

Nada obstante essas considerações gerais, não se pode negar que as políticas públicas, definidas a partir das pautas valorativas e normativas inerentes ao modelo de Estado Democrático de Direito brasileiro (art. 1º *caput* da CR/88), se destinarão, em última análise, à concreção, direta ou indireta, de direitos fundamentais (FREIRE JÚNIOR, 2005, p. 48).

As políticas públicas eleitas pretenderão, assim, realizar, imediatamente, a supracitada dignidade da pessoa humana (art. 1º, III da CR/88), já tratada no Capítulo anterior, e, mediatamente, outros objetivos de interesse público delineados na Constituição da República de 1988 e nas leis.

¹³ Como já salientado no Capítulo anterior, em especial no tópico 2.4, não se vem a defender a doutrina da “reserva do possível”, a escusar o Poder Público da prestação dos serviços públicos a que os cidadãos fazem jus. Trata-se, nesta sede, de conformar as disposições normativas com a respectiva adequação econômica, orçamentária e financeira de possível realização pelo Estado, bem como, de buscar uma melhor gestão dos recursos públicos, em prol da efetiva prestação dos serviços públicos concretizadores dos direitos fundamentais dos cidadãos.

E tal postura se deve, justamente - conforme já adiantado no Capítulo anterior, em especial no tópico 2.3 - a reconduzir essas políticas públicas, em maior ou menor intensidade, de um lado, aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 3º da CR/88) e, de outro, a evitar que as diretrizes da Constituição brasileira se configurem como uma “promessa constitucional inconsequente”¹⁴.

Em sentido estrito, acerca do tema em estudo, pode-se concluir, pois, que as políticas públicas municipais de educação para deficientes mentais, significam o conjunto sistemático de planos e ações dos Municípios, formulados a partir das balizas constitucionais e legais pertinentes, em parceria com a iniciativa privada, econômica e não econômica, voltados para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental desse grupamento de indivíduos.

A concreção desse direito fundamental, como demonstrado no Capítulo anterior, deve ser inclusiva, de modo a efetivar, simultaneamente, os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, tratado no segundo Capítulo, e da igualdade dos deficientes mentais, abordado no primeiro Capítulo desse estudo (art. 1º, III c/c art. 5º, *caput* da CR/88).

Neste complexo contexto, vale dizer, desde logo, que a temática da formulação e implementação de políticas públicas municipais, voltadas para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, é bastante delicada (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 43), principalmente num país como o Brasil, onde grande parte dos indivíduos não deficientes mentais, enfrentam grandes dificuldades, ocasionadas por diversos fatores, para o acesso e permanência na rede pública de ensino.

Sobre outra perspectiva, mais específica, também se percebe, de um lado, uma generalizada falta de estruturação dos Municípios para a prestação adequada dos serviços públicos de educação voltados para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, conforme já tratado no Capítulo anterior.

¹⁴ Vide tópico 2.3 e julgados destacados na nota de rodapé nº 09 desta dissertação.

Aliás, este é, justamente, um dos pontos impactantes na efetivação da educação inclusiva para o deficiente mental, conforme salientado no tópico 2.4. Trata-se, como naquele momento destacado, da ausência de transformações de qualidade no ensino brasileiro e do despreparo dos profissionais da educação para lidar com discentes deficientes mentais, mormente em uma perspectiva de inclusão educacional, que não dispensa, como já exposto naquela sede, o atendimento especializado.

Por outro lado, não há, também, um adequado nível de organização de grupos sociais intermédios nos Municípios - especificamente direcionados para uma atuação efetiva, orquestrada e em parceria com o Poder Público municipal - para a promoção e defesa do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental desses indivíduos.

Conseqüentemente, não há a difusão, no âmbito municipal, da conscientização popular do sentimento de solidariedade necessário para o harmônico relacionamento entre os núcleos orgânicos de poder, estatais e não estatais, econômicos e não econômicos.

Nada obstante essa conjuntura brasileira, há um quadrante normativo, constitucional e infraconstitucional, bem como doutrinário e jurisprudencial, mais do que suficiente para a formulação e a implementação de políticas públicas municipais adequadamente voltadas para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Trata-se do destacado no Capítulo anterior. Aliás, como evidenciado naquela sede, em especial no tópico 2.3, as disposições normativas existentes – constitucionais e infraconstitucionais – formam o arcabouço suficiente para dar concreção ao direito fundamental à educação do deficiente mental.

Nesta ordem de ideias, essa formulação e implementação de políticas públicas municipais de educação inclusiva dos deficientes mentais supõe a observância de alguns paradigmas principiológicos, sem os quais qualquer plano de ação dos

governos municipais se constituirá, como já dito, em “promessa constitucional inconsequente”. É o que se passa examinar no item seguinte.

3.2 DELIMITANDO PARADIGMAS PRINCIPIOLÓGICOS POSSÍVEIS PARA A FORMULAÇÃO E EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO PARA DEFICIENTES MENTAIS

Delimitar paradigmas para o exame da problemática da formulação e da implementação de políticas públicas municipais, adequadamente voltadas para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, é tarefa bastante complexa.

Essa complexidade se amplia consideravelmente quando se está diante de paradigmas de natureza principiológica, em vista do incontroverso reconhecimento, tanto em sede doutrinária, como em sede jurisprudencial, da força normativa dos princípios constitucionais (BARROSO, 2007, p. 209).

Nesta ordem de ideias, já se estudou, nos Capítulos anteriores, os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade, relativamente aos deficientes mentais (art. 1º, III c/c art. 5º, *caput* ambos da CR/88). Trata-se, como se pôde concluir, de verdadeiros núcleos normativos substanciais para a formulação e implementação de políticas públicas municipais adequadamente voltadas para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental desses indivíduos.

Nesse passo, cabe investigar, ainda, os paradigmas principiológicos - também de natureza constitucional - da participação, da solidariedade e da eficiência (arts. 1º, parágrafo único; 3º, I e 37, *caput* todos da CR/88), eleitos, neste estudo, como tríade principiológica apta a fornecer relevantes contribuições na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação do deficiente mental.

Tal análise visa a completar o exame do quadro normativo principiológico essencial para a formulação e implementação de políticas públicas municipais adequadas para o setor em exame.

Assim, a escolha dos aludidos paradigmas principiológicos se deu, em primeiro lugar, pela fundamentalidade dos mesmos, como se pretende demonstrar, para a formulação e implementação de políticas públicas municipais adequadamente voltadas para a concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental desse grupamento de indivíduos.

Em segundo lugar, porque, por mais paradoxal que possa parecer, os aludidos paradigmas principiológicos, como também se pretende demonstrar, não têm sido concretizados nas práticas municipais voltadas à formulação e à implementação de políticas públicas do setor. Sendo assim, passa-se, neste momento, à análise de cada um dos paradigmas principiológicos eleitos.

3.2.1 O paradigma principiológico da participação

Um dos mais expressivos paradigmas principiológicos para a formulação e implementação de políticas públicas municipais direcionadas à concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais é o princípio constitucional da participação dos cidadãos, inscrito no art. 1º, parágrafo único da CR/88.

Esse princípio traduz a indispensabilidade da presença ativa dos cidadãos e dos grupos intermédios no interior da Administração Pública (MEDAUAR, 2003, p. 229). Sob outro prisma, significa a necessidade de pluralização da Administração Pública para atender os diversificados interesses (MOREIRA NETO, 2008, p. 114), advindos de uma sociedade plural (art. 1º, V da CR/88), conforme já evidenciado no primeiro Capítulo desse estudo.

Com efeito, o princípio em estudo está intimamente relacionado ao modelo de Estado Democrático de Direito, previsto no art. 1º, *caput* da Constituição da

República de 1988 (PEREZ, 2004, p. 71), na medida em que a substancial legitimidade das políticas públicas municipais setoriais aludidas está diretamente ligada à participação ativa e protagonizada dos agentes públicos, atores e segmentos sociais representativos dos direitos dos deficientes mentais e que serão alcançados pela formulação e implementação das políticas públicas pertinentes.

Da mesma forma, o princípio em tela conecta-se à ideia de cidadania (TÁCITO, 2002, p. 17) e de participação dos administrados nas decisões públicas relevantes em matéria de Administração Pública (art. 1º, IV c/c art. 37, parágrafo 3º da CR/88), viabilizando uma escolha pública compartilhada entre o Município e os cidadãos.

Para tanto, é fundamental que haja, em primeiro lugar, o incentivo e a motivação tendentes à participação nos processos de formulação e implementação das políticas públicas, por parte dos agentes públicos, atores e segmentos sociais envolvidos (MOREIRA NETO, 1992, p. 11).

Com efeito, essa motivação deve ser incentivada não só pelas Administrações Públicas dos Municípios, por meio dos seus diversificados órgãos e entidades específicas - criando mecanismos e canais de relacionamento com o deficiente mental e seus representantes - mas, sobretudo, pelas entidades privadas intermédias, de natureza econômica e não econômica, cujas atuações estejam, direta ou indiretamente, relacionadas a esses indivíduos.

Essas entidades, por ostentarem um maior grau de organização e um menor grau de burocratização, poderão representar, de maneira mais adequada, os interesses e direitos relacionados à educação infantil e ao ensino fundamental do grupamento minoritário ora tratado. Nesta linha, aliás, poderão celebrar parcerias com os Municípios para a troca de informações e experiências, bem como para obter o apoio municipal em projetos complementares relacionados à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Em segundo lugar, é necessário que o Poder Público municipal admita a participação (MOREIRA NETO, 1992, p. 13) do segmento social sensível em tela

nos processos de formulação e implementação de políticas públicas setoriais inerentes à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Isso porque, de pouco adianta a motivação dos organismos públicos e privados intermédios para participar dos processos de formulação e implementação das políticas públicas setoriais aludidas, se os Municípios não se mostrarem receptivos à admissão dessa participação dos interessados nas decisões e escolhas públicas a serem adotadas.

Avançando nas considerações, vale dizer, também, que toda a estrutura participativa aludida deve se operar por meio de uma processualidade administrativa (BAPTISTA, 2003, p. 177), na maior medida possível, simplificada, transparente, aberta, dialogada, consensual (MOREIRA NETO, 2006, p. 333) e célere. Tais providências darão concretude, dentre outros, aos princípios constitucionais do devido processo legal administrativo e da celeridade processual administrativa (art. 5º, LIV e LXXVIII da CR/88), de modo a aproximar os Municípios dos seus cidadãos. Na lição de Medauar (1993, p. 67-68)

Mediante colaboração individual ou coletiva de sujeitos no processo administrativo, realiza-se aproximação entre Administração e cidadãos. Rompe-se, com isso, a idéia de Administração contraposta à sociedade; muda a perspectiva do cidadão visto em contínua posição de defesa contra o poder público que age de modo autoritário e unilateral; quebra-se a tradição de interesse público oposto a interesse privado. O processo administrativo estende as superfícies de contato entre sujeito público e sujeito privado, instrumentalizando, assim, as exigências pluralistas do contexto sócio-político do fim do século XX e a demanda de democracia na atuação administrativa. [...] Hoje o esquema processual representa um dos meios para que a vontade do administrador e a vontade dos administrados se encontrem na fase de decisão.

Nos termos da lição da autora, significa dizer que as políticas públicas municipais setoriais em exame devem se constituir e se materializar por meio de efetivo e verdadeiro devido processo legal, de natureza administrativa, ou seja, como um “complexo de processos administrativos” (MOREIRA NETO, 2008, p. 110), com todas as conseqüências jurídicas daí decorrentes.

É dizer: admitir e incentivar a participação popular na elaboração e implementação de políticas públicas de interesse da minoria em estudo, reconhecendo o Estado e a

sociedade a importância do “diálogo como encontro dos homens”, na linha daquilo que é defendido por Freire (2005, p. 93) e que já foi destacado no primeiro Capítulo deste estudo, em especial no tópico 1.4. No mesmo sentido, também, é o entendimento Bucci (2002, p. 264)

As políticas públicas devem ser vistas também como processo ou conjunto de processos que culmina na escolha racional e coletiva de prioridades, para a definição dos interesses públicos reconhecidos pelo direito. A locução *conjunto de processos* conota os procedimentos coordenados pelo governo para a interação entre sujeitos ou entre estes e a Administração, com o exercício do contraditório.

Trata-se – complementando o pensamento da autora – de admitir a participação efetiva das entidades intermédias representativas dos deficientes mentais, nos processos de formulação e implementação das políticas públicas setoriais aludidas.

Isso porque, esses organismos da sociedade civil organizada são formados, como regra, por famílias que vivenciam, diariamente, as dificuldades decorrentes da formação educacional dessas pessoas - que são seus familiares - e, por tal razão, detém o conhecimento real do problema.

Nesse passo, inegável considerar que esse grupo de pessoas traz consigo valiosos subsídios fáticos para a formulação de soluções passíveis de implementação compartilhada com os Municípios, conforme anteriormente adiantado no Capítulo anterior. Em sentido semelhante, nas abalizadas ponderações de Moreira (2007, p. 44-45)

Relacionando os conceitos apresentados acima com o objeto deste estudo, pode-se afirmar que, na esfera privada, cujo exemplo mais significativo é a família, são observados e detectados os problemas que atingem a seara educacional. A partir daí, ou do diagnóstico das questões, a sociedade civil, representada por movimentos e organizações, capta essas ansiedades e, via comunicação, faz com que cheguem até a esfera pública, local adequado para a discussão e encaminhamento de soluções.

Tendo-se tais ensinamentos em consideração, essa parceria entre os Municípios e as entidades privadas permitirá, aos Poderes Públicos municipais, um melhor conhecimento da problemática e, por conseguinte, viabilizará um cenário propulsor do adequado aparelhamento organizacional municipal.

Nesse passo, a partir dessa participação, o Município poderá criar órgãos e entidades especializadas nas questões do setor, seja capacitando os agentes públicos para o enfrentamento das questões, seja, ainda, propiciando a formulação e implementação de metas reais, razoáveis, proporcionais e idôneas à solução dos problemas setoriais existentes. Neste sentido, aliás, Bucci (2002, p. 249) assevera, com muita propriedade que

Quanto mais se conhece o objeto da política pública, maior é a possibilidade de efetividade de um programa de ação governamental; a eficácia de políticas públicas consistentes depende diretamente do grau de articulação entre os poderes e agentes públicos envolvidos. Isto é verdadeiro especialmente no campo dos direitos sociais, como saúde, educação e previdência, em que as prestações do Estado resultam da operação de um sistema extremamente complexo de estruturas organizacionais, recursos financeiros, figuras jurídicas, cuja apreensão é a chave de uma política pública efetiva e bem-sucedida.

Unindo as lições da autora, com os paradigmas constitucionalmente estabelecidos para a educação, sabe-se que o art. 206, VI da CR/88 determina ser princípio do ensino a sua prestação pelo Estado a partir de sua gestão democrática.

Destarte, inegável reconhecer que a gestão democrática do ensino depende da participação dos diversos grupos sociais na sua administração e condução e, em sentido estrito, no que tange ao tema que ora se estuda, na formulação e implementação das políticas públicas pertinentes.

Tal disposição constitucional une-se, intimamente, ao paradigma principiológico em comento, na medida em que será a participação da população que poderá garantir, verdadeiramente, a gestão democrática do ensino público, conforme vem se defendendo.

Na verdade, no caso específico do presente estudo, será a participação do deficiente mental, de seus familiares, dos profissionais envolvidos no seu tratamento, das entidades da sociedade civil organizadas em seu benefício, dentre outros, que garantirá a efetivação da gestão democrática tencionada constitucionalmente.

Nesse passo, a fim de concretizar tal previsão constitucional, sabe-se que o art. 14, II da Lei nº 9.394/96 estabelece como princípio dos sistemas de ensino a “participação das comunidades escolares e local em conselhos de ensino ou equivalentes”. De tal disposição legal, verifica-se a importância dessa instância normativa, administrativa e decisória, em especial em âmbito municipal, a fim de dar concretude ao paradigma principiológico da participação.

É que, em âmbito municipal, encontra-se facultado – constitucional e infraconstitucionalmente – a criação desses entes administrativos, normativos e decisórios, que prestarão, ao Poder Público, todo o suporte necessário à formulação e implementação de políticas públicas educacionais que condigam com o interesse dos munícipes.

No caso específico em estudo, tratar-se-á de conferir voz aos indivíduos deficientes mentais – diretamente ou por meio de suas organizações representativas – a fim de eleger as políticas públicas educacionais cujo desenvolvimento se demonstre mais adequado, relativamente a eles próprios, na forma do que vem sendo defendido até aqui neste estudo.

Assim, os Conselhos de Educação Municipais traduzem-se em relevante instância de participação, cuja instituição deve ser incentivada e apoiada pelas esferas maiores de poder, quais sejam a União, os Estados e o Distrito Federal, conforme o caso.

Para que se mencione, exemplificativamente, a incipiência da instituição de tais instâncias presentemente – inobstante a sua inegável importância, como destacado – pode-se verificar que, conforme estudo empreendido por Teixeira (2004, p. 691-708), no Estado de Minas Gerais, até o ano de 2004, de 853 (oitocentos e cinquenta e três) Municípios existentes, apenas 9 (nove) instituíram seus Conselhos Municipais de Educação, viabilizando, dessa forma, uma participação mais direta dos cidadãos na consecução do direito fundamental à educação.

Vê-se, pois, que, apenas 1% (um por cento), aproximadamente, dos Municípios daquele Estado da Federação havia instituído tal instância administrativa, decisória e

normativa, dando, nesse viés, consecução, ao paradigma principiológico ora estudado. Tal percentual bem reflete a incipiência já destacada e a necessidade de se dar maior atenção ao princípio em comento, visto que, nas palavras de Teixeira, 2004, p. 692-693

Na atualidade, a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação da sociedade civil, caracterizando a ampliação do processo de democratização da sociedade. [...] Nos conselhos municipais, nos fóruns, nas conferências, a participação constitui, atualmente, instrumento de controle social e político do Estado pela sociedade, possibilitando aos cidadãos atuarem na definição de critérios e parâmetros para orientarem a ação pública.

Assim, das lições da autora, bem como do exame até aqui empreendido, pode-se perceber a importância do princípio da participação no que diz respeito à formulação e à implementação das políticas públicas municipais setorialmente voltadas para a efetivação do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Essas orientações, aliás, aproximam o princípio em tela do direito à educação inclusiva, estudado no Capítulo anterior, de que são titulares os deficientes mentais, sendo inadmissível e inviável a sua inclusão sem o pressuposto da participação, posto serem noções complementares, conforme introduzido nos Capítulos anteriores.

Nada obstante essas premissas, como visto, em síntese, a verdade é que o princípio da participação ainda carece de efetividade em matéria de formulação e implementação de políticas públicas municipais setoriais voltadas à concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, comprometendo a eficácia do próprio direito fundamental em estudo.

Isto ocorre, principalmente, porque a participação pressupõe, também, a conscientização do cidadão a respeito da sua importância nos processos de formulação de decisões públicas relevantes. Aliás, como averba Moreira Neto (2006, p. 274)

O *princípio da participação* está diretamente referido à expansão da consciência social e ao natural anseio das pessoas de influir de algum modo nas decisões de poder que repercutirão sobre seus respectivos interesses e

é nessa linha que se estão produzindo as transformações dos modelos simples, de *democracias representativas*, em modelos politicamente mais complexos, de *democracias participativas*, possibilitando aos indivíduos, no gozo da cidadania, na tersa lição de Jean Rivero, não apenas escolher *quem* os governará, mas *como* querem ser governados.

E, no contexto de análise autoral, não se pode falar em conscientização sem um prévio serviço público educacional emancipatório e não excludente, conforme salientado no Capítulo anterior (FREIRE, 2005, *passim*). Daí, portanto, o baixo grau de efetividade do princípio em perspectiva, embora seja inegável a relevante contribuição que pode fornecer na consecução do direito fundamental à educação do deficiente mental. Analisado, pois, o paradigma principiológico da participação, passa-se, agora, ao estudo do paradigma principiológico da solidariedade.

3.2.2 O paradigma principiológico da solidariedade

Ao lado do paradigma principiológico da participação, merece destaque, pela sua expressiva relevância para a formulação e implementação das políticas públicas setoriais em exame, o princípio paradigmático da solidariedade, previsto, também, como objetivo constitucional fundamental da República Federativa do Brasil, consoante se extrai do art. 3º, I da CR/88.

Em termos gerais, o princípio da solidariedade significa a “divisão de ônus e bônus na busca da dignidade para todos” (BARROSO, 2004, p. 94). Neste sentido, à luz da matriz constitucional brasileira, o princípio da solidariedade deve ser reconduzido à ideia de aproximação entre os seres e de vedação ao egoísmo, que afasta desproporcionalmente o homem do seu semelhante, alijando, em especial, o diferente, numa perspectiva etnocêntrica e carente de alteridade, como anteriormente enfocado neste estudo. Na precisa lição de Bastos e Martins (1988, p. 445-446)

A Justiça é um dos valores fundamentais, transcendendo o próprio direito. Tem ela na verdade razões ético-religiosas. O homem revolta-se contra a injustiça. O dar a cada um o que lhe pertence parece constituir-se princípio mínimo para a convivência humana. Nada obstante isto, a história demonstra que são muito poucas as sociedades que se aproximaram, ainda que imperfeitamente, deste ideal. As desigualdades humanas, a distinção entre governantes e governados, entre ricos e pobres, entre poderosos e desvalidos, entre fortes e fracos têm sido uma constante. Daí ter o Estado

um papel importante na restauração destes desequilíbrios e destas desigualdades. [...] para que as injustiças sociais sejam vencidas, é necessário que se supere uma concepção egoísta de vida. [...] esta solidariedade não poderá limitar-se a um estado interior, a um sentimento, ao amor aos nossos irmãos. Haverá de traduzir-se em formas efetivas de aproximação, em que ao conflito se faça substituir a confraternização e a colaboração.

Assim, conforme destacado pelos autores, indispensável que o Estado preveja e adote as políticas públicas pertinentes a dar consecução efetiva à solidariedade almejada constitucionalmente, evitando-se que tal conceito permaneça restrito ao âmbito teórico e, mais uma vez, reforce-se, se torne “promessa constitucional inconsequente”.

No mesmo contexto, deve o princípio da solidariedade ser concebido como parâmetro de socialização necessário à conservação do sentimento de humanidade dos indivíduos, pois, consoante ensina Moraes (2003, p. 527-556)

O princípio da solidariedade, ao contrário, é a expressão mais profunda da sociabilidade que caracteriza a pessoa humana. No contexto atual, a Lei Maior determina – ou melhor, exige – que nos ajudemos, mutuamente, a conservar nossa humanidade porque a construção de uma sociedade livre, justa e solidária cabe a todos e a cada um de nós.

Nesse passo, consoante se pode inferir das lições do autor, o paradigma principiológico, de natureza constitucional, da solidariedade, também se traduz na necessidade de atuação promocional de todos os núcleos orgânicos de poder, tanto os de natureza pública quanto aqueles de natureza privada, formados a partir das mais diversificadas manifestações sociais, tudo finalisticamente voltado à concreção da igualdade material. No que interessa aos deficientes mentais, trata-se da inclusão voltada para à “igual dignidade social”. Neste sentido, mais uma vez, destaca Moraes (2003, p. 110-116)

Assim é que os incisos do art. 3º conclaman os Poderes a uma atuação promocional, através da concepção de justiça distributiva, voltada para a igualdade substancial, vedados os preconceitos de qualquer espécie. Não há lugar, no projeto constitucional, para a exclusão; mas também não há espaço para a resignação submissa, para a passiva aceitação da enorme massa de destituídos com que (mal) convivemos. [...] Do ponto de vista jurídico, como mencionado, a solidariedade está contida no princípio geral instituído pela Constituição de 1988 para que, através dele, se alcance o objetivo da “igual dignidade social”. O princípio constitucional da solidariedade identifica-se, assim, como o conjunto de instrumentos voltados para garantir uma existência digna, comum a todos em uma

sociedade que se desenvolva como livre e justa, sem excluídos ou marginalizados.

Bem se vê, das lições do autor, que a noção de solidariedade se encontra, pois, conectada à promoção da igualdade material do diferente, no caso do presente estudo, do deficiente mental, tema este já tratado no primeiro Capítulo dessa dissertação.

Diz-se, ainda, que o aludido princípio da solidariedade se conecta ao princípio da participação. É que não se pode falar em efetividade da ideia participativa se não houver uma conscientização substancial comum dos agentes públicos e privados envolvidos, a respeito da responsabilidade ético-constitucional recíproca e conjunta em relação ao bem-estar “dos outros”. Trata-se de conscientizar as maiorias da importância de seu papel na formulação e implementação de políticas públicas setoriais concretizadoras do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

É dizer: o sucesso da processualidade participativa vai depender, inicialmente, do consenso dos grupos envolvidos a respeito da responsabilidade conjunta com o todo em questão, no que se expressa a ideia de solidariedade. Em sentido semelhante, ensina Muniz (2002, p. 235) que

O ponto de partida da solidariedade é o reconhecimento da realidade do outro e a consideração de seus problemas como não alheios, mas suscetíveis de resolução com intervenção dos poderes públicos e da sociedade como um todo. O objetivo político é a criação de uma sociedade em que todos se considerem membros da mesma e resolvam em seu seio as necessidades básicas, e que não haja saltos qualitativos nos grupos em que os homens desenvolvem sua vida e sua atividade; enfim, em que todos possam realizar sua vocação moral como seres autônomos e livres. O objetivo a alcançar supõe chegar àquelas pessoas que se encontram numa situação mais desfavorecida e menos vantajosa.

Com efeito, o princípio da solidariedade, na específica perspectiva do presente estudo, se traduz na premissa geral de responsabilização conjunta de todos os membros e segmentos sociais pelo bem-estar do segmento minoritário de deficientes mentais.

Destarte, não se pode mais admitir a equivocada ideia de que a educação do deficiente mental seja uma questão exclusiva de governo e, não, um assunto de interesse de toda a sociedade, na medida em que essa mesma sociedade assumiu um compromisso ético-constitucional de organização em bases solidárias, consoante se extrai do já citado art. 3º, I da matriz constitucional. Nas lições de Sarmiento (2004, p. 337-339)

Existe uma série de razões que justifica, hoje, a concepção de que, ao lado do dever primário do Estado de garantir direitos sociais, é possível também visualizar um dever secundário da sociedade de assegurá-los. Em primeiro lugar, porque as relações privadas, que se desenvolvem sob o pálio da Constituição, não estão isentas da incidência dos valores constitucionais, que impõem sua conformação a parâmetros materiais de justiça, nos quais desponta a ideia de solidariedade. Além disto, diante da decantada crise de financiamento do *Welfare State*, que o impede de atender a todas as demandas sociais relevantes, é importante encontrar outros co-responsáveis que - sem exclusão da obrigação primária do Estado -, possam contribuir para amenizar o dramático quadro de miséria hoje existente, assumindo tarefas ligadas à garantia de condições mínimas para os excluídos, não já, agora, por caridade ou filantropia, mas no cumprimento de deveres juridicamente exigíveis. Assim, é possível afirmar que quando a Constituição estabelece como um dos objetivos fundamentais da República brasileira “construir uma sociedade livre justa e solidária”, ela não está apenas enunciando uma diretriz política desvestida de qualquer eficácia jurídica normativa. Pelo contrário, ela expressa um princípio jurídico, que, apesar de sua abertura e indeterminação semântica, é dotado de algum grau de eficácia imediata e que pode atuar, no mínimo, como vetor interpretativo da ordem jurídica como um todo.

É dizer: nas lições do autor, a própria sistemática trazida pela Constituição da República de 1988 volta-se para a construção de um sistema de responsabilização conjunta do Estado e dos particulares pela efetivação dos direitos sociais, dentre os quais se inclui a educação, consoante se infere do seu art. 205 e seguintes (SARMENTO, 2004, p. 334).

Nesta ordem de ideias, partindo-se do compromisso ético-constitucional assumido pela sociedade brasileira (art. 3º, I da CR/88), cabe aos Poderes Públicos, notadamente, sob o prisma do presente estudo, aos Municípios, viabilizarem a formulação e a implementação de políticas públicas setoriais que partam do paradigma principiológico da solidariedade, cuidando-se, pois, de verdadeiro elemento balizador das políticas públicas setoriais em exame.

Na verdade, oportuno destacar que o paradigma principiológico da solidariedade – ora em análise – não se aparta, especialmente em sede municipal, do paradigma principiológico da participação, estudado no tópico anterior. É que, exemplificativamente, no âmbito dos Conselhos Municipais de Educação é possível vislumbrar-se não somente a já estudada participação dos setores sociais interessados, como, também, uma vertente da necessária solidariedade a ser praticada entre os cidadãos.

É que na medida em que os cidadãos congregam-se, com vistas a participarem da gestão democrática da escola, atuando, efetivamente, como membros colaboradores dos Conselhos Municipais de Educação, visualiza-se, o aspecto de solidariedade que deve informar as condutas sociais, sob o prisma do estatuído no art. 3º, I da CR/88.

É dizer: tratar-se-á de um grupo de cidadãos reunidos, com intuito de encontrarem as melhores alternativas para a gestão educacional, de modo a assegurar, maximamente, a todos, inclusive para grupos minoritários, no que se incluem os deficientes mentais, o direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental. Nesse passo, averba Moreira (2007, p. 45) que

Essa solidariedade social [...] vem a tornar-se elemento balizador da atuação estatal, na medida em que as decisões a serem tomadas não podem circunscrever-se ao lucro, e sim ao bem comum, via de regra divorciado de elementos econômicos. Solidariedade social e autodeterminação comunicativa são, como visto, critérios fundamentais para o desenvolvimento das políticas públicas, particularmente no universo educacional.

Na ótica autoral, pois, deve-se frisar que a própria normatividade constitucional, consagradora do princípio da solidariedade, já permite, por si só, a concretização do direito dos deficientes mentais à formulação e à implementação de políticas públicas densificadoras do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental. Em sentido semelhante, assevera Grau (2000, p. 242) que

Solidária, a sociedade que não inimiza os homens entre si, que se realiza no retorno, tanto quanto historicamente viável, à *Gesellschaft* – a energia que vem da densidade populacional fraternizando e não afastando os homens uns dos outros. Constituição *dirigente* que é, a de 1988 reclama – e não apenas autoriza – *interpretação dinâmica*. Volta-se à *transformação da*

sociedade, transformação que será promovida na medida em que se reconheça, no art. 3º - e isso se impõe -, fundamento à reivindicação, pela sociedade, de *direito à realização de políticas públicas*. Políticas públicas que, objeto de reivindicação constitucionalmente legitimada, hão de importar o fornecimento de prestação positivas à sociedade.

Na mesma linha de entendimento assevera Moraes (2003, p. 110-116) que

A expressa referência à solidariedade, feita pelo legislador constituinte, estabelece em nosso ordenamento um princípio jurídico inovador, a ser levado em conta não só no momento da elaboração da legislação ordinária e na execução de políticas públicas, mas também nos momentos de interpretação e aplicação do Direito, por seus operadores e demais destinatários, isto é, por todos os membros da sociedade.

Dessa forma, na lição dos autores, faz-se fundamental que as maiorias não deficientes mentais reconheçam os seus deveres de responsabilização conjunta pelas minorias deficientes mentais, ensejando, em primeiro lugar, a migração de ideias e soluções de um grupo não afetado diretamente pelo problema para o outro diretamente envolvido com o problema.

Por outro lado, em segundo lugar, mas como consequência da primeira assertiva, pode-se visualizar que a aproximação responsável dos grupos permite que as minorias mencionadas transmitam às maiorias citadas os quadros e dados práticos a serem enfrentados, na vertente, também, participativa já destacada no tópico anterior.

E, assim, a partir desse envolvimento conjunto – numa atuação plenamente conforme os conceitos de alteridade, de anti-etnocentrismo e de inclusão social, estudados no primeiro Capítulo – em prol das soluções a serem adotadas, caberá aos Municípios, por meio de uma atividade processual administrativa, a identificação e a captação dos problemas postos e, a partir daí, juntamente com os grupos envolvidos – consoante se extrai do paradigma da participação, anteriormente evidenciado – formular políticas públicas setoriais a serem implementadas.

Nesse passo, novamente retoma-se a inegável ótica de que os Conselhos Municipais de Educação constituem-se em relevantes elementos de aproximação entre cidadãos, não somente sob o prisma participativo, mas, também, na vertente da solidariedade entre indivíduos, como vem sendo evidenciado.

Da mesma forma, poderão os Municípios instituir medidas de fomento à solidariedade, como, por exemplo, a criação de incentivos, de natureza tributária ou não, para as sociedades empresárias que adotarem posturas solidárias demarcadas em lei municipal.

Ainda, neste contexto, poderão os Municípios firmar parcerias com entidades públicas e privadas para o desenvolvimento de soluções educacionais direcionadas aos deficientes mentais, como, exemplificativamente, a formulação de planejamentos individuais que atendam as peculiaridades de cada discente, além de capacitação para atividades econômicas compatíveis com suas potencialidades.

A confirmar essas premissas, é possível situar a problemática da inclusão do deficiente mental nas salas de aulas dos não deficientes mentais, já abordada no Capítulo anterior, como uma temática também conectada à concretude do paradigma principiológico da solidariedade. É que essa inclusão também viabiliza a instauração do sentimento ético-constitucional da solidariedade aludido, de preocupação com o outro, ainda que diferente, numa tônica de alteridade, inclusão social e anti-etnocentrismo, tratados no primeiro Capítulo.

Cabe dizer, ainda, que a efetivação do paradigma principiológico da solidariedade, na perspectiva da concretização do direito dos deficientes mentais à formulação e implementação de políticas públicas densificadoras do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental, constitui relevante caminho na rota de densificação de um modelo de Estado Democrático de Direito fundando na ideia de fraternidade.

Essa ideia de “constitucionalismo fraternal” (BRITTO, 2003, p. 216-218), por seu turno, está relacionada diretamente ao paradigma principiológico da solidariedade, em última análise, às ações afirmativas, cujo foco seja preocupação com a grave questão educacional inerente às minorias deficientes mentais. Neste sentido é o que salienta Britto (2003, p. 216-218)

Desde que entendamos por Constitucionalismo Fraternal esta fase em que as Constituições incorporam às franquias liberais e sociais de cada povo soberano a dimensão da Fraternidade; isto é, a dimensão das ações afirmativas, que são atividades assecuratórias da abertura de oportunidades para os segmentos sociais historicamente desfavorecidos, como, por exemplo, os negros, os deficientes físicos e as mulheres (para além, portanto, da proibição de preconceitos). De par com isso, o constitucionalismo fraternal alcança a dimensão da luta pela afirmação do Desenvolvimento, do Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, da Democracia e até de certos aspectos do urbanismo como direitos fundamentais. Tudo na perspectiva de se fazer da interação humana uma verdadeira comunidade; isto é, uma comunhão de vida, pela consciência de que, estando todos em um mesmo barco, não têm como escapar da mesma sorte ou destino histórico.

Nada obstante essas considerações autorais, a verdade é que o princípio da solidariedade também carece de efetividade em matéria de formulação e implementação de políticas públicas municipais setoriais voltadas à concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, comprometendo a eficácia do próprio direito fundamental em estudo.

Isto se dá, notadamente, porque a solidariedade pressupõe, também, a conscientização do cidadão a respeito da sua importância “na vida do outro” e, assim, nos processos de formatação de decisões públicas relevantes “para os outros”.

E, neste contexto, também aqui, assim como destacado quando do estudo do paradigma principiológico anterior, não se pode falar em conscientização sem um prévio serviço público educacional emancipatório e não excludente. Daí, pois, o baixo grau de efetividade do princípio em perspectiva. Analisado, pois, o paradigma principiológico da solidariedade, passa-se ao estudo do paradigma principiológico da eficiência.

3.2.3 O paradigma principiológico da eficiência

Ao lado dos paradigmas principiológicos, de natureza constitucional, da participação e da solidariedade (art. 1º, parágrafo único c/c art. e 3º, I ambos da CR/88), já examinados nos tópicos anteriores, à luz do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental, de que são titulares os deficientes mentais, merece destaque, ainda, o paradigma principiológico da eficiência (art. 37, *caput* da CR/88).

Trata-se de princípio expressamente introduzido na matriz constitucional por meio da EC nº 19/98, também com expressiva relevância para a formulação e a implementação das políticas públicas setoriais em perspectiva.

Nesse sentido, o princípio da eficiência significa o compromisso substancial da Administração Pública com a qualidade dos resultados obtidos, quando do desempenho das atividades administrativas do Estado (SOUTO, 2002, p. 183).

É dizer: trata-se da obtenção dos maiores resultados na execução dos programas governamentais a serem efetivados (MEDAUAR, 2003, p. 242), com os menores dispêndios possíveis. Destarte, o princípio em exame vai funcionar como “fio de racionalidade prospectivo” (MOREIRA NETO, 2008, p. 98) e condutor das missões de interesse público conferidas ao aparelho estatal. Traduz-se, pois, sinteticamente, na busca da maior eficácia com os menores sacrifícios possíveis aos cidadãos (SOUSA, 2003, p. 216).

Nesse passo, seu núcleo semântico aproxima-se do conteúdo fundamental do princípio da celeridade processual administrativa – que traduz a necessária qualidade do resultado administrativo sob o aspecto temporal – e do princípio constitucional da economicidade – que corresponde à qualidade do resultado administrativo sob o aspecto econômico – (art. 5º, LXXVIII c/c art. 70, *caput* ambos da CR/88), embora o princípio em análise não se identifique, necessariamente, com nenhum deles (SOUSA, 2008, p. 06-07). Aproximando as noções principiológicas aludidas e indo além Moreira Neto (2006, p. 311) assevera que

Entendida, assim, a eficiência, como a melhor realização possível da gestão dos interesses públicos, em termos de plena satisfação dos administrados com os menores custos para a sociedade, ela se apresenta, na ação administrativa pública, simultaneamente, como um atributo técnico da administração, como uma exigência ética a ser atendida, no sentido weberiano de resultados, e como uma característica jurídica exigível de boa administração dos interesses públicos.

Segundo o pensamento do autor, fundamental que se destaque que os administrados esperam do Estado determinados resultados, que somente podem ser obtidos por meio da utilização eficiente, racional e econômica da máquina estatal.

Assim, consoante salienta a lição doutrinária acima destacada, não mais basta que o Estado se esforce para ser eficiente. Deve, sim, demonstrar seus resultados objetivamente, pois os administrados possuem o direito subjetivo a fruírem de uma máquina estatal cuja atuação estruturada conduza a resultados ótimos.

Bem se vê, pois, que os princípios supracitados - eficiência, economicidade e celeridade administrativa – encontram-se conectados e interrelacionados, embora seus conteúdos não sejam idênticos. Trata-se, sim, de um arcabouço principiológico, que integra o sistema estatal de excelência, a ser alcançado pelo Estado no cumprimento das suas missões voltadas à concretude da dignidade da pessoa humana e dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 1º, III c/c art. 3º ambos da CR/88). Na lição de Moreira Neto (2008, p. 103)

A palavra-chave introduzida pela globalização no Estado em mutação é eficiência: qualidade essencial da boa governança, tanto em sua atuação externa como interna. Eficiência, porém, não mais entendida, à feição do passado recente, como apenas o primado da ação bélica, tão importante que foi na Era das grandes potências, mas a que surge do conceito de uma nova e peculiar governança dos interesses cometidos ao Estado – uma eficiência político-administrativa para atuar nas intrincadas relações multilaterais de nível global, as de nível regional e as bilaterais. Não mais, tampouco, aceita como simplesmente referida à eficiência econômica, entendida como o incremento da produção de bens e serviços, com redução de insumos e aumento de lucros, mas, com outra e mais ampla percepção, como a que produz um complexo de resultados em benefício da sociedade – portanto, uma eficiência socioeconômica – um conceito híbrido, que consiste em produzir bens e serviços de melhor qualidade o mais rápido, na maior quantidade possível e com os menores custos para a sociedade, para efetivamente atender a suas necessidades cada vez mais demandantes.

Dos ensinamentos do autor, deve-se ver que o princípio paradigmático da eficiência ganha especial colorido em uma sociedade plural e com níveis de exigência crescentes, determinados por suas demandas, igualmente crescentes.

Vale complementar, ainda, nesse contexto, que o princípio da eficiência, enquanto parâmetro obrigatório de atuação e conformação das atividades da Administração Pública, não se traduz em conceito jurídico vago, aberto ou indeterminado, mas, sim, em diretriz objetiva, que deve estar previamente definida nas leis, nos atos ou pactos administrativos, que respaldam a atuação da Administração Pública (SOUSA, 2003, p. 218). No mesmo sentido, Moreira Neto (2006, p. 311) aduz que

Essas exigíveis qualidades intrínsecas de excelência por certo haverão de ser numerosas, sendo, assim, imprescindível defini-las através do assentamento de parâmetros objetivos, previamente descritos, destinados à aferição dos resultados alcançados pela ação administrativa. Esses parâmetros poderão ser fixados pela lei, pelo ato administrativo, pelo contrato administrativo ou pelo ato administrativo complexo, e sob critérios de tempo, de recursos utilizados, de generalidade do atendimento ou de respostas de usuários (feedback), tendo sempre em linha de conta que o conceito jurídico de eficiência jamais poderá ser subjetivo, de outro modo, ter-se-ia o arbítrio no controle.

Como dito anteriormente, não basta que o Estado se comprometa a ser eficiente, deve, sim, apresentar resultados ótimos, que comprovem a eficiência de sua atuação. Nesse passo, nas lições do autor acima destacadas, é de se salientar que tais resultados devem se encontrar objetivamente previstos – como verdadeiros planos de metas a serem alcançadas – de modo a permitir, inclusive e especialmente, o controle social da atividade eficiente. Isso porque, de nada adiantaria a previsão da necessidade de ser eficiente se não existir um parâmetro objetivo previamente delimitado daquilo que se pode considerar eficientemente esperado do Estado.

Nesse passo, refletindo sobre as lições do autor, deve-se constatar, ainda, que os cidadãos têm direito não só à atuação eficiente e à consequente obtenção dos respectivos resultados, igualmente eficientes. Nessa perspectiva, os cidadãos possuem direito público subjetivo de controlar esses resultados, o que somente se faz possível se estes se encontrarem objetivamente previstos, viabilizando esse controle e cobrança.

Do até aqui exposto, é de se ver que o princípio constitucional da eficiência se conecta, de maneira indissociável, aos princípios constitucionais paradigmáticos da participação e da solidariedade, examinados nos tópicos anteriores.

Com efeito, para que se possa falar em eficiência na formulação e implementação das políticas públicas setoriais em análise, é fundamental que a processualidade administrativa, por meio da qual se desenvolvam as decisões públicas relevantes (formatação e execução das políticas públicas), seja orientada pelo influxo preponderante dos princípios paradigmáticos da participação e da solidariedade entre os grupos intermédios envolvidos.

No que toca à educação infantil e ao ensino fundamental do deficiente mental, deve-se ver que a partir da participação efetiva desse segmento social na formulação de políticas públicas – destacada no tópico 3.2.1 – considerando-se uma perspectiva solidária entre os diversos setores da sociedade, em benefício da minoria em análise – consoante salientado no tópico 3.2.2 – deve-se almejar, exigir e controlar a formulação e implementação, pelos Municípios, de políticas públicas eficientes para o setor.

Novamente, sob este prisma, ganha especial relevância o papel dos Conselhos Municipais de Educação, que, neste passo, tornam-se importantes esferas consultivas e fiscalizatórias da regularidade das políticas públicas formuladas e implementadas relativamente ao setor.

Frise-se, por oportuno, que se correlacionam os Conselhos Municipais de Educação à eficiência das políticas públicas desenvolvidas relativamente aos deficientes mentais, uma vez que, como se sabe, esses centros consultivos e decisórios, constituem-se em instrumentos de descentralização da máquina administrativa, visando à sua desburocratização e à sua atuação otimizada.

Na verdade, pode-se concluir que os Conselhos Municipais de Educação não se enxergariam, somente, através dos relevantes prismas da participação e da solidariedade, já anteriormente tratados, mas, também, como poderoso instrumento estatal que visa a desburocratizar a atuação no setor e fiscalizar a eficiência das políticas públicas desenvolvidas.

Assim, deve-se concluir que um Conselho Municipal de Educação bem estruturado e que atue da forma almejada constituir-se-á em importante esfera de consulta, decisão e fiscalização de políticas públicas desenvolvidas relativamente à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais. Tratar-se-á, nesse passo, de esfera de atuação que contará não só com a participação dos setores envolvidos, numa perspectiva eminentemente solidária, mas, também, viabilizando uma atuação maximamente eficiente.

A propósito do relacionamento entre os princípios paradigmáticos da eficiência e da solidariedade, novamente averba Moreira Neto (2008, p. 104) que, numa nova perspectiva de sociedade, a eficiência deve ser compreendida como uma

[...] eficiência solidária, que é a proporcionada pelo concurso de sociedades livres integradas pela prática da democracia material, que tem condições de ser cada vez mais ampliada espacialmente, indo além das ações que dependam da atuação de Estados isolados, para as ações que pressupõem um concerto institucionalizado de Estados solidários. Ora, essa nova concepção de eficiência passa a ser vital para todas as nações, embora com diferentes focos e graus, consentâneos com o processo de globalização em curso, e erigida a um imperativo não só de desenvolvimento como de sobrevivência, pois se trata de atender a instâncias de um mundo em que as demandas não podem deixar de ser satisfeitas a contento, seja pelas instituições públicas, seja pelas instituições privadas. Com efeito, as pessoas de todas as latitudes querem ter seus interesses satisfeitos, pouco importando quem o faça ou deles se ocupe: se uma entidade privada ou governamental e se será uma entidade nacional, multinacional ou estrangeira.

Do que preceitua o autor, deve-se compreender que fora desses parâmetros gerais, radicados na Constituição da República de 1988, qualquer tentativa de formulação e implementação de políticas públicas direcionadas à concretude do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais caminhará para o insucesso, e, em última análise, para a ineficiência do setor, desatendendo-se o interesse público específico, previamente definindo e carente de concreção. No magistério de Bucci (2002, p. 176)

[...] ao cogitar-se de eficiência, o olhar desloca-se da legalidade e dos aspectos normativos para os modos da ação administrativa, especificamente a proporcionalidade entre os meios empregados (econômicos ou humanos) e os fins almejados. Um serviço ineficiente não é, do ponto de vista do usuário, apenas um mau serviço; é principalmente uma manifestação do Poder Público que inutiliza recursos materiais e humanos reservados pelo caixa comum e que se afasta de sua razão de ser, que é atuar para a realização dos interesses públicos.

Complementando a noção lançada pela autora, visualiza-se, ainda, possibilidade pior que a ineficiência puramente compreendida. Trata-se da elaboração de simulacros de políticas públicas eficientes, menos voltadas à emancipação, pela iluminação da pessoa humana deficiente mental, por meio da educação, e mais direcionadas à promoção populista, demagógica e personalista de administradores públicos descompromissados com a preservação e concretude de direitos fundamentais.

Retomar-se-ia, nesse ponto, de maneira transversa, e frise-se, com a utilização indevida – e ineficiente - de recursos públicos, à noção puramente filantrópica de atendimento do “louco”, destacada no primeiro Capítulo deste estudo. Na contundente reflexão de Souto (2007, p. 14-15)

Esse populismo força uma avaliação sobre se é isso uma POLÍTICA PÚBLICA EFICIENTE. Não resta dúvida de que pôe comida nas mesas e isso é desejado por todos! É claro que não se pode pretender impedir o Judiciário e os governantes de concederem benefícios à população, especialmente quando isso representaria o que já se incorporou ao patrimônio jurídico dos cidadãos quando tais prestações representam direitos fundamentais. Retirar tais proveitos equivaleria a incidir numa violação ao “princípio da proibição de retrocesso social” [...]. No entanto, isso não é “política pública eficiente” porque: Não é “política”, Não é “pública” e Não é “eficiente”, mas rende votos!!!!. [...] ainda que fosse “política” e “pública”, não é eficiente, porque o populismo nada muda no estágio econômico e social, já que não cria uma situação de desenvolvimento, não propicia inclusão social nem existência digna, com a geração de empregos que ponham fim à dependência do assistencialismo; apenas preserva a miséria como instrumento da dependência mantida pelo voto na tática “eleitoreira”.

É dizer: nas lições do autor, cuidar-se-ia de usar a máquina administrativa para a promoção pessoal e, não, para a verdadeira inclusão social, defendida neste estudo, com a formação de indivíduos maximamente autônomos e independentes.

Nesta ordem de ideias, bem se percebe que o princípio da eficiência vai orientar, durante todo o percurso processual administrativo, a formulação e a implementação de políticas públicas do setor. E, assim, vai disciplinar, também, o controle dos resultados administrativos alcançados com a implementação das medidas concretas de excelência na prestação dos serviços de educação especial nos ensinos infantil e fundamental, a que têm direito os deficientes mentais. Destacando a necessidade e a plena possibilidade do controle sobre a eficiência, averba Moreira Neto (2008, p. 121) que

Do mesmo modo, a multiplicação de *interesses metaindividuais* a serem disciplinados, como conseqüência do desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social, amplia continuamente o âmbito material de atuação da administração pública, abrindo, com isso, dinâmicas perspectivas de evolução para o Direito Administrativo, notadamente quanto ao controle da eficiência nas atividades de gestão, sempre que estejam em jogo interesses a seu cargo. E não se alegue dificuldade ou impossibilidade de exercer um *efetivo controle sobre a eficiência*, pois o setor privado desde há muito o faz, por meio de processos como os de fixação de índices de desempenho, de metas a cumprir, de *standards* de resultados, de

benchmarks etc., não se necessitando mais do que disseminar essas experiências e, sobretudo, a cultura da responsabilidade.

Nada obstante as considerações autorais, a verdade é que o princípio da eficiência também carece de efetividade em matéria de formulação e implementação de políticas públicas municipais setoriais voltadas à concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, comprometendo a eficácia do próprio direito fundamental em estudo.

Isto se dá, fundamentalmente, porque a eficiência pressupõe, também, a conscientização do cidadão a respeito da sua importância para o alcance da qualidade excelente desejada dos processos de formatação de decisões públicas relevantes e dos resultados que se pode legitimamente esperar e exigir da Administração Pública, sendo o que se almeja da sociedade contemporânea global, cada vez mais, informada e informatizada.

Neste sentido, Moreira Neto (2008, p. 100), preleciona, ao relacionar o fenômeno multidisciplinar da globalização com a necessária eficiência que se espera dos governos, que

Os desdobramentos sociais deste fenômeno explodem, complexos e vertiginosos: as populações passam, sucessivamente, a ter amplo acesso ao conhecimento, e, porque o conhecimento as muda irreversivelmente, a tomar consciência de seus interesses, a reivindicar participação e, como decorrência, a se organizar cada vez mais e a exigir, no final desta cadeia causal, eficiência dos governos no atendimento de suas necessidades.

E, no contexto exposto pelo autor, também não se pode falar em conscientização social sem um prévio serviço público educacional emancipatório e não excludente, conforme destacado no Capítulo anterior. Daí, pois, o baixo grau de efetividade do princípio em perspectiva. A partir dessas balizas normativas, vale investigar, adiante, o tratamento dos paradigmas principiológicos aludidos na Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

3.2.4 A concretização dos paradigmas principiológicos da participação, da solidariedade e da eficiência na convenção

internacional para a proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência

Os paradigmas principiológicos acima examinados foram explicitados na Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, consoante se pretende demonstrar.

Como já examinado no primeiro e segundo Capítulos deste estudo, com a aprovação do Decreto Legislativo nº 186/08, nos moldes do que determina o art. 5º, parágrafo 3º da CR/88, sabe-se que a Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, firmada na ONU, em 30 de março de 2007, foi incorporada ao ordenamento jurídico pátrio, com *status* de emenda constitucional.

Assim, considerando a relevância da norma aludida para o presente estudo, bem como a circunstância de ser, até o presente momento, o único tratado de direitos humanos que ingressou no ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional, como mencionado, cabe investigar o tratamento conferido pela citada normatividade.

Esse exame se dará sob as luzes dos paradigmas principiológicos da participação, da solidariedade e da eficiência, examinados nos tópicos anteriores, tudo na perspectiva do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

No tocante, especificamente, ao objeto do presente estudo, a norma em perspectiva reconhece que as crianças deficientes devem “gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças”.

Trata-se de viabilizar acessibilidade aos meios educacionais adequados, tudo com a efetiva participação e proteção das famílias das pessoas deficientes envolvidas

nesses processos interativos e relacionais, consoante se verifica das alíneas “r”, “v” e “x” do preâmbulo da normatividade em exame.

Com fulcro nessas previsões, a norma em análise se destina a “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”.

E, neste contexto, entendem-se como deficientes, como visto no primeiro Capítulo deste estudo, aquelas pessoas com impedimentos de longo prazo, sejam aqueles impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais “os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, consoante se infere do seu art. 1º.

Para o alcance de tais misteres, a normatividade em foco estabelece um sistema de princípios gerais. Esse esquema principiológico, por seu turno, reafirma um conjunto diversificado de princípios constitucionais relacionados, direta ou indiretamente, à temática da educação como direito fundamental, notadamente os princípios da dignidade da pessoa humana, da participação, da igualdade, da eficiência nos serviços públicos e da proteção integral das crianças (art. 1º, III e parágrafo único c/c art. 5º, *caput* c/c art. 37, *caput* c/c art. 227, todos da CR/88), de modo a constituir um primeiro e relevante passo rumo à efetividade do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental do deficiente mental. Pela relevância, pede-se vênua para a transcrição

Artigo 3

Princípios gerais

Os princípios da presente Convenção são:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;

h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Destarte, além de assegurar o direito fundamental à educação da pessoa deficiente, assevera a disciplina em tela que o sistema educacional deverá se efetivar sem discriminação, em igualdade de oportunidades, com inclusão garantida em todos os níveis e considerando a necessidade de aprendizado durante toda a vida.

Esses fundamentos da educação, trazidos pelo sistema normativo em perspectiva, visam ao alcance dos objetivos gerais apresentados pela norma, todos relacionados à concretização, em especial, dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da participação e da solidariedade (art. 1º, III e p. único c/c art. 3º, I), já abordados nos Capítulos anteriores, de modo a viabilizar o respectivo desenvolvimento social e econômico das pessoas deficientes, a partir da eficiência na prestação dos serviços de educação (art. 37, *caput* da CR/88). Pela pertinência, vale conferir a dicção da previsão normativa

Artigo 24 Educação

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Assim, para a realização e eficácia concreta dos fundamentos e objetivos acima explicitados, o sistema normativo em tela prevê um conjunto de diretrizes a serem densificadas e detalhadas nas leis e nas respectivas políticas públicas educacionais, de todos os entes da federação, no âmbito constitucional de atuação de cada uma das unidades federativas, observado o princípio federativo (art. 18, *caput* da CR/88).

Neste contexto, apresentam-se, como diretrizes balizadoras das leis e políticas públicas educacionais, em especial: a garantia de não exclusão das pessoas

deficientes do sistema educacional; a garantia de igualdade de oportunidades dos deficientes no acesso ao sistema educacional, notadamente ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário; a garantia de não exclusão das crianças do ensino primário, gratuito e compulsório, e do ensino secundário, em razão da deficiência; a garantia de adaptações razoáveis dos espaços e instalações educacionais, observadas as necessidades individuais apresentadas; a garantia de estímulos gerais e individuais, de modo a facilitar a efetividade da educação das pessoas deficientes, bem como a garantia de maximização do desenvolvimento acadêmico e social, visando à inclusão social e econômica plena.

Ademais disso, destaca-se, ainda, um conjunto de garantias voltadas a criação de oportunidades de desenvolvimento de competências práticas e sociais, visando à participação plena dos deficientes no sistema educacional.

Nesta ordem de ideias, em especial, a garantia de facilitação de aprendizado do *braille*; a garantia de escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa; a garantia do desenvolvimento de habilidades de orientação e mobilidade; a garantia de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; a garantia de facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como a garantia de adequação da educação ao segmento sensível em tela, em particular, crianças cegas, surdo-cegas e surdas, observando-se as línguas, modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo, tudo em ambientes direcionados ao máximo desenvolvimento acadêmico e social. Na dicção normativa

Artigo 24 Educação

[...]

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão 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.

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

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

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

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

Sob o aspecto da estruturação do ensino, há, também, a previsão de empregabilidade e qualificação de professores deficientes, com habilitações específicas para o ensino no segmento social sensível em exame, bem como a garantia de meios de acesso ao ensino superior. Nesse passo, informa a norma o que se segue

Artigo 24 Educação

[...]

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Diante desse panorama normativo, é possível afirmar que os fundamentos, os objetivos e as diretrizes trazidas pela nova normatividade traduzem um conjunto de medidas vinculantes das atividades legislativas e administrativas do Poder Público, em todos os níveis federativos, voltadas para a concretização do direito fundamental à educação dos deficientes mentais.

Consequentemente, as políticas públicas setoriais direcionadas à concretização do direito fundamental à educação dos deficientes mentais, para serem válidas e legítimas, sob o ponto de vista constitucional, não poderão se afastar dos fundamentos, dos objetivos e das diretrizes trazidas pelo novo sistema normativo, sob pena de se violar a própria sistemática constitucional.

Pode-se dizer, também, que os fundamentos, os objetivos e as diretrizes fixadas pela nova disciplina constituem parâmetros normativos objetivos, para fins de controle da eficiência na prestação dos serviços de educação oportunizados aos deficientes mentais (art. 37, *caput* da CR/88).

Ademais, a adequação e a eficiência dos serviços de educação, a partir do envolvimento participativo na formulação e implementação de políticas públicas, por parte das pessoas deficientes, diretamente ou por meio de entidades intermédias (art. 1º, parágrafo único *c/c* art. 37, *caput*, ambos da CR/88), também disciplinada especificamente no art. 29 da normatividade em exame, ensejará novas oportunidades e variedades participativas dos deficientes. Trata-se, exemplificativamente, da participação na vida cultural, na recreação, no lazer e no esporte, consoante o art. 30 da normatividade em tela.

E, assim, com a participação aludida, haverá uma crescente e gradual habilitação dos deficientes, rumo ao indispensável desenvolvimento social e econômico, no âmbito relacional da sociedade, garantindo-se um padrão de vida e uma proteção social mínimas, como pretendido pelo art. 26 *c/c* o art. 28, ambos do sistema normativo em exame.

É claro que a eficiência pretendida pela normatividade em tela, na prestação dos serviços de educação, às pessoas deficientes, passa pelo prévio e adequado conhecimento da realidade, por parte dos atores públicos e privados envolvidos, do segmento social sensível objeto do presente estudo.

Daí, pois, a disciplina normativa para a obtenção e utilização de estatísticas e coletas de dados, a possibilidade de cooperação nacional e internacional,

notadamente para a resolução de questões semelhantes no grupamento minoritário em foco, consoante ditam os arts. 31 c/c 32 e 33, todos da normatividade em tela.

Merece registro, aliás, em concretização aos princípios mencionados, e como reforço da importância da normatividade em exame, que o Egrégio Supremo Tribunal Federal, antes mesmo do ingresso formal da Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência no ordenamento jurídico brasileiro, ao apreciar a constitucionalidade da Lei nº 8899/94, que confere gratuidade no transporte interestadual aos usuários que sejam deficientes, invocou, dentre outros fundamentos, a norma em exame para entender, acertadamente, pela legitimidade e validade constitucional da lei federal mencionada (BARROSO, 2009, p. 71-91).¹⁵

Assim, é possível afirmar a incontroversa relevância da normatividade trazida pela Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, posto que concretizadora dos paradigmas principiológicos, de natureza constitucional, da participação, da solidariedade e da eficiência, reforçando e balizando, de maneira substancial, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a efetivação do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Nada obstante, a sua plena efetividade dependerá da conjugação de esforços, públicos e privados, no âmbito interno de cada ente da federação e, também, entre os entes da federação, para a formulação e implementação de políticas públicas

¹⁵ Vale conferir o trecho do aludido julgado: (...) Ação direta de inconstitucionalidade: Associação Brasileira das Empresas de Transporte Rodoviário Intermunicipal, Interestadual e Internacional de Passageiros - ABRATI. Constitucionalidade da Lei n. 8.899, de 29 de junho de 1994, que concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência. Alegação de afronta aos princípios da ordem econômica, da isonomia, da livre iniciativa e do direito de propriedade, além de ausência de indicação de fonte de custeio (arts. 1º, inc. IV, 5º, inc. XXII, e 170 da Constituição da República): improcedência. Em 30-3-2007, o Brasil assinou, na sede das Organizações das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como seu Protocolo Facultativo, comprometendo-se a implementar medidas para dar efetividade ao que foi ajustado. A Lei n. 8.899/94 é parte das políticas públicas para inserir os portadores de necessidades especiais na sociedade e objetiva a igualdade de oportunidades e a humanização das relações sociais, em cumprimento aos fundamentos da República de cidadania e dignidade da pessoa humana, o que se concretiza pela definição de meios para que eles sejam alcançados. *In*: ADI 2.649, Rel. Min. Cármen Lúcia, julgamento em 08.05.08, Plenário, *DJE* de 17.10.08.

concretizadoras da normatividade examinada, especialmente do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Neste contexto, vale conferir, adiante, o papel dos Municípios na formulação e implementação de políticas públicas setoriais na educação infantil e no ensino fundamental do deficiente mental.

3.3 O PAPEL DOS MUNICÍPIOS NA FORMULAÇÃO E NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL DO DEFICIENTE MENTAL

Examinados os paradigmas principiológicos da participação, da solidariedade e da eficiência, concretizados, como visto, na Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, cabe, adiante, proceder à conexão dos aludidos paradigmas, de maneira mais próxima, com o âmbito de atuação dos Municípios.

Cuida-se de medida tendente a subsidiar a análise da formulação e implementação de políticas públicas municipais voltadas à concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental desses indivíduos, a partir das contribuições que podem ser ofertadas pelos princípios da participação, da solidariedade e da eficiência.

3.3.1 A valorização do papel dos municípios na Federação Brasileira a partir de 1988

Inicialmente, cabe dizer que os Municípios são os espaços relacionais públicos onde os cidadãos – de forma mais efetiva e mais próxima – constroem a sua identidade e a sua individualidade. Em apertada síntese, são os locais onde cada pessoa constrói a sua história de vida.

Como se sabe, segundo o art. 18, *caput* da CR/88, o Município é ente componente da Federação, ao lado da União Federal, dos Estados-membros e do Distrito Federal. Sua disciplina constitucional fundamental encontra-se inserta nos arts. 29 a 31 da CR/88.

Nesse passo, apesar de os Municípios constituírem-se em entes federativos geofisicamente menores que os demais, não há hierarquia ou qualquer espécie de subordinação entre eles e os outros entes. Muito pelo contrário. Consoante o já citado art. 18, *caput* da CR/88, a autonomia entre os componentes da Federação é a nota de toque do Estado federal e democrático brasileiro e do constitucionalismo pátrio.

Com efeito, a Federação brasileira caracteriza-se pelo estabelecimento de duas esferas de poder: uma central e uma periférica. A esfera central de poder – a União Federal – deve exercer um papel de harmonização e coordenação normativa de políticas públicas, além, é claro, do exercício de suas competências legislativas e administrativas próprias, constitucionalmente previstas.

Já as esferas periféricas de poder – Estados-membros, Distrito Federal e Municípios – devem legislar e agir especificamente em seus ramos de atuação, conforme as previsões da Carta Magna. Sobre a autonomia federativa, assevera Almeida (2005, p. 29) que

A Federação, a rigor, é um grande sistema de repartição de competências, e essa repartição de competências é que dá substância à descentralização em unidades autônomas. Com efeito, a autonomia, no seu aspecto primordial, que a etimologia do termo naturalmente indica – autonomia, do grego *autos* (próprio) + *nomos* (norma), significa a edição de normas próprias [...]. Sob outro visor, a partilha de competências afigura-se um imperativo do federalismo para a preservação do relacionamento harmônico entre a União e Estados-membros. Sim, porque a não delimitação das atribuições do conjunto e das partes, que devem coexistir e atuar simultaneamente, tornaria inevitavelmente conflituosa a sua convivência, pondo em risco o equilíbrio mútuo que há de presidir a delicada parceria a que corresponde, em última análise, a Federação.

Como se vê, conforme salienta a autora, não há, pois, *status* diferenciados hierarquicamente entre os entes da Federação. Há, sim – e isso é inegável – diferentes competências legislativas e administrativas entre União, Estados-

membros, Distrito Federal e Municípios. E tal ocorre para que não haja uma sobreposição legislativa, com repetição desnecessária de normas, em frontal violação ao princípio da necessidade¹⁶. Tal providência constitucional deve-se, ainda, a evitar a ocorrência de providências materiais, em sede de efetivação de políticas públicas, idênticas entre os entes federativos.

É bem verdade que há competências legislativas e administrativas concorrentes, no que tange à temática da educação especial. É que se trata dos temas mais relevantes para o corpo social, que exigem um âmbito de proteção, disciplina e atuação maior, a ser empreendido por todos os entes da Federação.

Feita essa breve análise, importante destacar a ocorrência de uma valorização do Município após 1988, oriunda do advento da nova Constituição da República. Consoante assevera Sousa (2008, p. 229-248)

No Brasil, a idéia de autonomia municipal consagrada pela CR/88 se apresenta como elemento indissociável do próprio princípio federativo, que recebeu um reforço jurídico sem similar em outros ordenamentos jurídicos. Neste contexto, mais do que entidades políticas voltadas exclusivamente ao atendimento dos interesses predominantemente locais (CR/88, art. 30, I), os Municípios devem ser vistos, modernamente, como entes de efetiva cooperação na realização de funções originariamente previstas, na mesma CR/88, à União Federal e aos Estados-membros, com vistas à concretização da dignidade constitucional da pessoa humana, valor fundamental que deve orientar todo o ordenamento jurídico (CR/88, art. 1º, III).

Assim – aproveitando as lições do autor - torna-se relevante destacar a importância que se confere à análise da atuação do Município na educação, em geral, e na educação do deficiente mental, de forma mais específica, o que ostenta total

¹⁶ Observar o princípio da necessidade significa verificar a existência de norma anterior com o mesmo objeto, para que se justifique, ou não, a elaboração de novo quadrante normativo sobre o tema. Dessa forma, bem se vê que o princípio em comento guarda compatibilidade com o princípio da razoabilidade/proporcionalidade. É que será razoável/proporcional a medida legislativa – e, conseqüentemente, observará o princípio da necessidade - caso inexista disposição legal sobre o mesmo tema. Na lição de Barros (1996, p. 77-77): “O pressuposto do princípio da necessidade é que a medida restritiva seja indispensável para a conservação do próprio ou de outro direito fundamental e que não possa ser substituída por outra igualmente eficaz, mas menos gravosa. [...] Na consideração de que uma medida é inexigível ou desnecessária, e que, por isso, fere o princípio da proporcionalidade, é importante se possa indicar outra medida menos gravosa – menor restrição – e concomitantemente apta para lograr o mesmo ou um melhor resultado - meio mais idôneo. Segue-se não se poder formar um juízo de exigência da providência legislativa restritiva, se não se socorrer à ponderação entre o meio utilizado e fim a ser atingido”.

repercussão na formulação e na implementação de políticas públicas municipais para o setor, tudo à luz de um quadro constitucional previamente demarcado, o que adiante se passa a estudar.

3.3.2 Caminhos possíveis para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais para deficientes mentais nos Municípios

Da análise do marco regulatório constitucional inerente aos serviços públicos de educação, enquanto direito fundamental dos cidadãos (art. 6º, *caput* da CR/88), percebe-se a competência privativa da União Federal para a definição das amplas diretrizes da educação nacional, sem prejuízo da competência comum de todos os entes federativos, inclusive dos Municípios, no sentido de promoverem, até mesmo em regime de cooperação, o acesso aos serviços públicos de educação (CR/88, art. 22, XXIV c/c art. 23, V).

É importante remarcar, também, que a educação se constitui em serviço público da maior relevância, situado no campo do ordenamento social, consoante prevêm os arts. 193 e seguintes da Constituição da República de 1988. Neste contexto, o direito à educação encontra-se fundamentalmente ligado à dignidade da pessoa humana, valor e princípio, como já examinado, de curial relevância, que deve orientar todas as condutas legislativas e administrativas municipais.

Ademais disso, com a inserção dos serviços públicos de educação no ordenamento social, como já mencionado, a Constituição da República de 1988 fixou um conjunto de pautas normativas para os cometimentos públicos em exame, notadamente a obrigação geral e conjunta, de todos os entes federativos, no sentido de garantirem o acesso igualitário e permanência na escola, com excelência na qualidade do ensino ministrado.

Tal ensino deverá, ainda, ser obrigatório e gratuito, reforçando o cometimento constitucional da União, dos Estados e dos Municípios de organizarem, em regime

de colaboração, seus sistemas de ensino (art. 205 c/c art. 206 c/c art. 208 c/c art. 214 todos da CR/88) (SOUSA, 2008, p. 229-248).

Por outro lado, o art. 211 da Constituição da República de 1988 indica que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino em regime de colaboração. E, remarque-se, o parágrafo 2º do art. 211 mencionado indica que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Assim, imperioso ponderar como “organizar”, ou, mesmo, “atuar” se houver uma vedação ao estabelecimento de disposições legislativas sobre o tema. É dizer: os Municípios terão dificuldades de tutelar, de forma satisfatória, o direito à educação se não puderem legislar, naquilo que for estritamente necessário, sobre tal assunto.

Adiante, merece destaque a previsão constitucional de parceria público-pública entre os Estados-membros e os Municípios para a efetivação de programações relacionadas ao ensino fundamental (art. 30, VI da CR/88).

Essas parcerias dar-se-ão em conformidade e sem prejuízo da atuação municipal voltada para o atendimento dos predominantes interesses locais em matéria de serviços públicos de educação, exercendo, ainda, a respectiva e necessária competência legislativa suplementar da normatividade geral fixada pela União Federal e pelos Estados-membros (art. 30, I e II da CR/88) (SOUSA, 2008, p. 229-248).

Neste contexto, é correto afirmar, também, que a sistemática prevista na Constituição da República de 1988 confere um destaque especial para a atuação dos Municípios na educação infantil e no ensino fundamental, dada a real proximidade da comunidade local. Tanto é assim que, a título de exemplo, operou-se, em diversas entidades federativas, a opção político-administrativa denominada “municipalização do ensino fundamental”.

Trata-se, em apertada síntese, da transferência de receitas, equipamentos, bens e pessoal, dos Estados-membros para os Municípios, visando à concentração destes

últimos entes na prestação dos serviços públicos de educação atrelados à educação infantil e ao ensino fundamental, temática, por excelência, onde se insere a questão do direito fundamental à educação dos deficientes mentais. Sob esse prisma, em trabalho específico sobre o tema da municipalização do ensino fundamental, Sousa (2008, p. 229-248) averbou que

Da breve análise sistemática e teleológica das normas constitucionais e infraconstitucionais [...] é possível extrair que os serviços de educação, em especial os afetos ao ensino fundamental, são indispensáveis à dignidade constitucional da pessoa humana (CR/88, art. 3º, I), constituem direito subjetivo público difuso essencial dos cidadãos (CR/88, art. 6º, *caput* c/c art. 208, par. 1º), devem ser prestados fundamentalmente pelos Estados e Municípios (CR/88, arts. 205 a 214), com atuação prioritária dos Municípios, dentro do regime de cooperação traçado na Constituição e nas Leis (CR/88, art. 30, VI c/c art. 211, par. 4º), como decorrência do princípio federativo brasileiro (CR/88, art. 18, *caput*). A cooperação entre Estados e Municípios, por seu turno, é medida constitucional de grande prudência, tendo em vista a assimetria fática e jurídica existente entre os diversos entes políticos da federação, em especial os Municípios, daí a opção constitucional pelo federalismo de cooperação.

Assim, conforme preleciona o autor, os Municípios devem contar com o necessário apoio dos Estados-membros, para tratarem dos temas afetos ao ensino fundamental, de modo que o Estado possa concentrar os seus recursos e esforços na prestação do ensino médio.

Nesse sentido, os Municípios, em matéria de serviços públicos de educação, devem ter como meta, a partir de um corpo normativo próprio, quando necessário, a consecução de políticas públicas inclusivas e previamente definidas, dentro do esquema constitucional de concretude dos paradigmas principiológicos da participação, da solidariedade e da eficiência, proporcionando um tratamento adequado aos alunos deficientes mentais.

Essa atuação legislativa e administrativa, inerente à formulação e à execução das políticas públicas setoriais aludidas pelos Municípios deve, como já ressaltado anteriormente, se harmonizar com o conjunto normativo de natureza constitucional, seja aquele que dispõe especificamente sobre a educação, seja aquele que disciplina o respeito, a proteção e a defesa dos deficientes mentais.

Neste sentido, de modo a concretizar, em especial, os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da participação, da solidariedade, da igualdade e da eficiência na formulação e execução de políticas públicas voltadas à adequação dos serviços públicos de educação infantil e do ensino fundamental (art. 1º, III e parágrafo único c/c art. 3º, I c/c art. 5º, *caput* c/c art. 37, *caput* todos da CR/88), todos já analisados neste estudo, pode-se dizer que a Constituição da República de 1988 delineou um expressivo conjunto normativo a ser densificado pelos Municípios.

Isto porque, a própria matriz constitucional assegura, a todos, como já visto, o direito fundamental à educação (art. 6º, *caput* da CR/88), como projeção concretizadora dos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da igualdade entre os cidadãos. Esse quadrante normativo básico, de natureza constitucional, como também já visto anteriormente, se estende aos deficientes mentais, tudo a partir da premissa nuclear da inclusão social e educacional desses indivíduos.

A par disso, pode-se dizer que há uma preocupação especial do sistema decorrente da Constituição da República de 1988 com a temática dos serviços públicos de educação, no contexto da deficiência mental. Com efeito, se a educação é direito fundamental dos cidadãos e obrigação dos Poderes Públicos, de todas as esferas governamentais, observadas as partilhas de competências federativas, essas obrigações constitucionais se agravam ainda mais quando se estiver diante dos deficientes mentais, de modo a evitar a exclusão e a marginalização, contrárias aos objetivos constitucionais fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 3º da CR/88).

Tanto é assim que a Constituição da República de 1988 estabeleceu, como competência comum da União Federal, dos Estados-membros, do Distrito Federal e dos Municípios, a obrigação de cuidarem da proteção e da garantia dos deficientes mentais, assim como o combate às causas da pobreza e aos fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos (art. 23, II e X da CR/88).

No mesmo contexto temático, caberá a todos os entes políticos da federação, no que se incluem os Municípios, - demonstrado o predominante interesse local e o

exercício da competência constitucional suplementadora da legislação federal e estadual, no que couber (art. 30, I e II da CR/88) - legislarem sobre a proteção e integração social dos deficientes mentais (art. 24, XIV da CR/88).

Consequentemente, poderão e deverão os Municípios estabelecerem, na forma da lei municipal e, posteriormente, na expedição de planos e programas governamentais locais, as diretrizes e as medidas concretizadoras do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Neste desiderato, aliás, é essencial que os Municípios se envolvam num sistema de parcerias administrativas, tanto em relação à iniciativa privada, quanto no que diz respeito aos demais Poderes Públicos.

No primeiro caso, como adiantado nos tópicos anteriores desse Capítulo, devem os Municípios contar com a colaboração das entidades intermédias representativas e interessadas nas políticas públicas setoriais a serem formuladas e executadas pelos governos municipais (art. 29, XII da CR/88).

Aliás, em se tratando das entidades intermédias privadas, há um notório incentivo e reforço participativo na formulação e implementação de políticas públicas do setor em exame, com a garantia de substancial participação dos usuários deficientes na Administração Pública dos serviços de educação em tela (art. 37, parágrafo 3º da CR/88).

No segundo caso, poderão e deverão os Municípios contar com o apoio da União Federal e dos Estados-membros (art. 30, VI da CR/88), viabilizando-se, também aqui, um conjunto de parcerias público-públicas visando à formulação e à implementação de políticas públicas, voltadas para o grupamento em exame, seja pela via dos consórcios públicos, seja pela via dos convênios de cooperação com os demais entes políticos aludidos (art. 241 da CR/88) (SOUSA, 2008, p. 229-248).

Neste contexto, sem a pretensão de exaurir a temática, é possível, à luz do quadrante normativo até então examinado, compendiar alguns caminhos possíveis e necessários para a formulação e a implementação de políticas públicas setoriais,

pelos Municípios, rumo à concreção do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que só será possível se falar em formulação e implementação de políticas públicas municipais constitucionalmente válidas, se houver uma efetiva preocupação com a dignidade humana do deficiente mental e com o respeito às suas diferenças. Deve-se levar, pois, em consideração o fato de se tratar de grupamento minoritário e dotado de características peculiares e personalíssimas. Aliás, conforme destaca Sousa (2010, p. 74)

[...] a prestação de serviços públicos municipais deve, fundamentalmente, concretizar a dignidade da pessoa humana, valor central do ordenamento jurídico, inclusive o municipal (CR/88, art. 1º, III). É dizer, não se pode falar em dignidade do cidadão se o Município não o assegura o mínimo existencial à vida digna, em especial, os serviços públicos de saúde, de educação, de segurança pública, de saneamento básico, de limpeza urbana, de transporte e funerário, já sumariamente examinados acima. Fora daí, não há existência digna.

É dizer: consoante analisado pelo autor, a negação dos serviços públicos básicos aos cidadãos corresponde à negação da ideia de dignidade da pessoa humana, o que não se deve admitir. Por outro lado, unindo às lições do autor com a perspectiva que vem sendo abordada neste estudo, para a elaboração de políticas públicas municipais de educação infantil e de ensino fundamental aos deficientes, é necessário que sejam respeitadas as peculiaridades intelectuais desses indivíduos, peculiaridades estas que o caracterizam como seres humanos diferentes, mas que merecem o máximo respeito e atenção personalizada.

Assim, somente a partir de tal premissa e perspectiva básica, será possível formular e implementar políticas públicas educacionais de caráter municipal, na educação infantil e no ensino fundamental, mais adequadas ao seu desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, à sua inclusão social, evitando-se um tratamento etnocêntrico e carente de alteridade, combatido nesta dissertação.

Nesse passo, o respeito à dignidade humana do deficiente mental e à diferença que os caracteriza, atravessa a ótica do respeito ao outro e impulsiona tratamentos e especializados, inobstante inclusivos.

Cuida-se, pois, de elaborar políticas públicas que possibilitem o tratamento educacional inclusivo, sem o olvido do necessário tratamento especializado, sempre e quando este for relevante para a efetivação da instrução do deficiente mental.

Destarte, políticas públicas que viabilizem o estabelecimento de métodos educacionais compatíveis com a realidade do deficiente mental e conteúdos curriculares próprios a esses discentes, conforme evidenciado no segundo Capítulo deste estudo, constituem-se em relevantes instrumentos de consecução de seu direito à educação infantil e ao ensino fundamental, sob a ótica da igualdade e da dignidade da pessoa humana, com respeito à diferença desse grupamento social.

Ainda na ótica do respeito à dignidade humana e às diferenças, devem ser elaboradas políticas públicas que levem em consideração as peculiaridades personalíssimas de cada indivíduo deficiente mental, possibilitando que os profissionais da educação prestem o atendimento inclusivo e especializado acima destacados, mas sem desconsiderar as particularidades de cada discente deficiente mental.

Trata-se de permitir que os profissionais da educação – a partir do viés transdisciplinar defendido neste estudo – dediquem-se, pormenorizadamente, a cada discente deficiente mental, constatando as suas peculiaridades, avaliando as suas potencialidades e traçando os melhores caminhos para a transmissão da necessária instrução.

A fim de permitir tal tarefa, indispensável que os Municípios formulem e implementem políticas públicas tendentes a superar os óbices educacionais analisados no Capítulo anterior, em especial a ausência de preparo das escolas e dos profissionais da educação para tal mister.

Indispensável, ainda, que as políticas públicas que tencionem o respeito à dignidade humana e à diferença inerente aos deficientes mentais, utilizem-se do instituto da terminalidade específica, nos moldes legais desenhados no segundo Capítulo deste estudo, de modo a viabilizar a formação de pessoas deficientes maximamente

autônomas e independentes, preparadas para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, mas na medida de suas potencialidades.

Em segundo lugar, essas políticas públicas municipais devem ser formuladas e executadas com a intensa participação de todos os segmentos sociais diretamente relacionados com a complexa questão da prestação dos serviços públicos de educação, inerentes à educação infantil e ao ensino fundamental, para os deficientes mentais, conforme defendido no Capítulo anterior. Consoante averba Sousa (2010, p. 76)

Para que seja efetiva essa Administração Pública municipal participativa, deverá ser transparente e conduzir as suas atuações nas citadas pautas objetivas consensuais previamente definidas entre a sociedade, por seus diversos segmentos organizados, de natureza econômica e não econômica.

Congregando os ensinamentos do autor com o que vem a ser defendido neste estudo, trata-se da necessidade de que os Municípios aceitem a cooperação dos deficientes mentais, de seus familiares, dos profissionais envolvidos nos seus tratamentos, de entidades privadas organizativas do dito grupamento social, dentre outros, na elaboração e implementação de políticas públicas que viabilizem a instrução desses indivíduos.

Nesse passo, será a participação desses componentes do grupamento social em tal mister que viabilizará a formulação de políticas públicas adequadas e, verdadeiramente, aptas a efetivar uma real inclusão social desses indivíduos, do que a inclusão educacional é, apenas, mais uma perspectiva.

No entanto, como destacou o autor e se defende também neste estudo, a participação da sociedade civil deve se dar, também, na elaboração e implementação não só das políticas públicas, mas, também, das metas a serem atendidas na educação do deficiente mental, em âmbito municipal.

Assim, é necessário que estas metas estejam, objetiva e previamente, definidas, pois, será, exatamente, essa transparência, que viabilizará a formulação, implementação e, especialmente, a fiscalização das políticas públicas educacionais

municipais participativas que ora são defendidas. Um plano de metas prospectivo – indicando metas a serem atingidas no tempo para a educação infantil e o ensino fundamental do deficiente mental – pautado, tal plano, em estudos estatísticos da realidade municipal, pode-se constituir em relevante instrumento de contribuição na formulação e implementação de políticas públicas educacionais participativas.

Ainda, acerca da relevante contribuição que a participação desse segmento social pode oferecer, importante que seja destacado o papel dos Conselhos Municipais de Educação, já estudados nessa dissertação.

Assim, sob o viés participativo, devem os Municípios incentivar e viabilizar a instalação de Conselhos Municipais de Educação, que, em sua composição, possuam representantes do deficientes mentais, de modo a fornecer os subsídios fáticos à formulação e à implementação de políticas públicas aptas a efetivar o direito à educação infantil e ao ensino fundamental desses elementos minoritários no corpo social.

Na perspectiva da participação, outrossim, deve-se relevar que os Conselhos Municipais de Educação que contem, em sua formação, com deficientes mentais ou seus representantes, podem se constituir em relevantes esferas normativas, fiscalizatórias e decisórias, aptas a concretizar, através de seu conhecimento pormenorizado da realidade desses indivíduos, o seu direito à educação infantil e ao ensino fundamental.

Em terceiro lugar, as políticas públicas municipais que garantam a educação infantil e o ensino fundamental aos deficientes mentais, devem ser elaboradas e implementadas a partir de uma conscientização das sociedades locais para a obrigação constitucional de solidariedade, em relação ao grupamento minoritário estudado.

Na verdade, parece fundamental que o Poder Público municipal estabeleça campanhas conscientizadoras e sensibilizadoras da população em geral para a importância de se conferir, aos deficientes mentais, o direito à educação infantil e ao ensino fundamental. Tais campanhas fazem-se fundamentalmente relevantes, na

medida em que se constituirão em instrumentos de desenvolvimento da solidariedade ora tratada e do sentimento ético-fraternal evidenciado no tópico 3.2.3 deste estudo.

Importante esclarecer, contudo, que tais campanhas não devem ter uma perspectiva filantrópica, mas, sim, como dito, conscientizadora. Parece fundamental, neste sentido, que os munícipes sejam informados da importância de seus papéis, relativamente ao desenvolvimento da solidariedade com que deve ser tratado esse segmento social minoritário, sem, contudo, tais condutas serem tomadas como posturas beneméritas.

É dizer: a partir de tais políticas públicas, o não deficiente deve ser esclarecido da importância de sua postura relativamente ao deficiente, em matéria educacional, evitando condutas que conduzam à exclusão da escola e na escola, conforme destacado no segundo Capítulo deste estudo.

Não se trata, nesse passo, de formar um não deficiente mental filantropo, que se sinta na obrigação de incluir o deficiente mental, educacionalmente falando, pois esta seria a postura politicamente mais adequada. Não se trata de fazer com que o Estado desenvolva – por meio de políticas públicas – um sentimento de benemerência das majorias em relação às minorias. Cuida-se, sim, de conscientizar a sociedade civil majoritária da importância e das vantagens de formar um indivíduo diferente que seja maximamente independente.

Trata-se, nesse viés, de desenvolver campanhas conscientizadoras da necessária solidariedade, demonstrando justamente, aos não deficientes mentais, as vantagens de prestar serviços educacionais adequados aos deficientes mentais. Cuida-se, nesta ótica, de informar aos não deficientes os benefícios de um deficiente mental maximamente autônomo e independente que, futuramente, não dependerá de benefícios assistencialistas estatais, que onerarão a máquina pública, em detrimento da maioria não deficiente.

Nesse passo, o paradigma da solidariedade na formulação e implementação de políticas públicas servirá, especialmente, para viabilizar políticas públicas municipais

que visem a esclarecer a população da importância de se conferir, aos deficientes mentais, o direito à educação infantil e ao ensino fundamental.

Em quarto lugar, pode-se dizer que a realização municipal das diretrizes acima evidenciadas - extraídas, diretamente, da matriz constitucional - vai viabilizar a identificação e o alcance de metas e parâmetros objetivos, ensejadores da eficiência na formulação e implementação das políticas públicas municipais e, conseqüentemente, no controle dos resultados da prestação dos serviços públicos inerentes à educação infantil e ao ensino fundamental para os deficientes mentais.

Cuida-se, pois, de caminhos possíveis para o enfrentamento de um delicado desafio, diante de tantos outros, postos à frente dos Municípios. Na verdade, é de se ver que o paradigma principiológico da eficiência, na formulação e implementação de políticas públicas educacionais para os deficientes mentais, constituir-se-á em princípio congregador das diversas perspectivas acima abordadas. Explique-se.

Uma política pública educacional para deficientes mentais somente poderá ser considerada eficiente, se respeitar a dignidade humana desse grupamento, considerando as suas diferenças intelectuais.

Por outro lado, as políticas públicas educacionais para deficientes mentais somente serão consideradas eficientes, se contarem com a participação orquestrada dos diversos setores sociais interessados na sua formulação e implementação.

Frise-se que, nesse ponto, importante papel se confere ao planejamento e fiscalização de tais políticas públicas, pois será esse controle social participativo que ensejará a constatação de sua real eficiência. Nesse viés, na atual reflexão de Sousa (2010, p. 77)

Ao definir essas pautas de condução dos interesses públicos da sociedade municipal, viabilizar-se-á uma Administração Pública municipal mais eficiente, posto que efetivamente participativa, planejada, controlada e fiscalizada pela própria sociedade local, gerando um ambiente de estabilidade e segurança jurídica no Município. [...] É nesse caminho evolutivo que a sociedade como um todo espera que o Município prospere, apresentando-se como sede fundamental do desenvolvimento social e econômico, inserindo-se no contexto desenvolvimentista nacional, sempre

com vistas à tão almejada dignidade da pessoa humana, valor fundamental que deve pautar toda a vida municipal.

Nas lições do autor, o papel dos Municípios na elaboração de políticas públicas eficientes faz-se fundamental, pois, como já dito nesse estudo, nesses espaços que se estabelecem as relações sociais de forma mais intensa, razão pela qual se faz indispensável a congregação de esforços entre Poder Público e sociedade.

Prosseguindo nas considerações, uma política pública educacional para deficientes mentais somente poderá ser considerada eficiente, se for precedida ou simultânea à conscientização social a respeito da importância da solidariedade entre grupos majoritários e minoritários, demonstrando-se – no caso específico deste estudo – a relevância da formação de deficientes mentais preparados para o mercado de trabalho com o máximo de autonomia.

Significa dizer: o paradigma principiológico da eficiência adquirirá concretude real a partir da realização simultânea dos valores, normas e demais princípios destacados no presente estudo. Eficiência, pois, pressupõe asseguramento da dignidade da pessoa humana, do tratamento igualitário, da participação e da solidariedade na formulação e implementação de políticas públicas educacionais voltadas para o deficiente mental.

Assim, à luz das considerações expostas, pretendeu-se demonstrar a relevância dos Municípios, enquanto entidades com autonomia política, jurídica e administrativa, de natureza federativa, revigoradas, no plano normativo, pela Constituição de República de 1988, na formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, na educação infantil e no ensino fundamental, voltadas para os deficientes mentais.

Isto porque, consoante se pretendeu demonstrar, os grupos sociais locais e os Municípios se comprometeram a promoverem a educação infantil e o ensino fundamental, num ambiente digno à pessoa humana, participativo, solidário e igualitário, fundado na inclusão social e na vedação à marginalização do segmento social sensível dos deficientes mentais, em consonância com os valores e objetivos gerais a serem perseguidos na República Federativa do Brasil, previstos na Constituição da República de 1988.

Ademais, pretendeu-se demonstrar, também, que os Municípios, por se encontrarem mais próximos do cidadão e de terem a responsabilidade constitucional de promover a educação inclusiva do deficiente mental na educação infantil e no ensino fundamental, têm maiores possibilidades de formular e implementar políticas públicas para o aludido grupo de indivíduos, com base nos paradigmas principiológicos da participação, da solidariedade e da eficiência das atividades administrativas do Estado.

Assim, como também se buscou evidenciar, observados todos esses parâmetros, será plenamente legítima, possível, recomendável e exigível, quer em sede administrativa, quer em sede jurisdicional, a formulação e implementação de políticas públicas setoriais concretizadoras do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, de modo a que a prestação dos serviços públicos educacionais aludidos não se torne uma “promessa constitucional inconsequente”.

CONCLUSÃO

A presente dissertação pretendeu investigar em que medida os princípios da participação, da solidariedade e da eficiência podem contribuir na formulação e implementação de políticas públicas, pelos Municípios, para a educação infantil e para o ensino fundamental dos deficientes mentais.

Para se alcançar uma resposta a tal problema, dividiu-se a presente investigação em três momentos fundamentais, cada qual estudado em um Capítulo dessa dissertação.

O primeiro Capítulo tencionou investigar a necessidade e a importância de se conferir, aos deficientes mentais, tratamento diferenciado, relativamente àquele que é concedido aos não deficientes mentais.

Nessa tônica, esclareceu-se o conceito jurídico de deficiente mental. Concluiu-se que deficiente mental é o indivíduo que não consegue participar, na sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas, por possuir funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos, trazendo, portanto, limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

A partir da conceituação aludida, e com fulcro na realidade estatística nacional, demonstrou-se a importância de se garantir, aos deficientes mentais, seus direitos fundamentais. Isso porque, constatou-se que se trata de significativa parcela da população brasileira e que há expressivo número de deficientes sem nenhuma instrução.

Em razão do quadro fático e jurídico examinado, passou-se à análise de conceitos sociológicos, filosóficos e antropológicos eleitos como fundamentais para o estudo do tema. Trata-se dos conceitos de alteridade, de anti-etnocentrismo e de inclusão social.

No que tange à alteridade e à inclusão social, demonstrou-se a luta do Movimento Antimanicomial, como iniciativa tendente a banir da sociedade os tratamentos asilares e segregatórios para deficientes mentais. Nesse viés, demonstrou-se que a inclusão social do deficiente mental deve ser efetivada, sob pena de invisibilidade pública, contrária a ideia filosófico-jurídica de alteridade.

Nesse passo, concluiu-se que caso não se verifique a inclusão social do deficiente mental, se aprofundará a linha abissal existente na sociedade atual, que segrega, indevidamente, deficientes mentais de não deficientes mentais. Pôde-se averiguar que tal linha abissal divide as majorias das minorias, provocando situações profundamente desiguais e de viés etnocentrista, em contrariedade aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil previstos na Constituição da República de 1988.

Portanto, neste ponto, defendeu-se a obrigatoriedade de efetivação do direito à educação do deficiente mental. Tratar-se-ia de maneira de se combater o etnocentrismo aludido e de se garantir um tratamento com alteridade a esses indivíduos.

Neste contexto, demonstrou-se que o direito à educação do deficiente mental deve se efetivar à luz do princípio constitucional da igualdade material, conferindo-se a esses indivíduos tratamento educacional diferenciado, a partir da elaboração de parâmetros razoáveis de diferenciação.

A partir do estudo empreendido no primeiro Capítulo, no segundo Capítulo, investigou-se o direito fundamental à educação do deficiente mental e a inclusão como instrumento preferencial de educação no Brasil.

Nesse passo, foram revisitados os conceitos de direitos fundamentais e de direitos humanos, demonstrando-se - em que pese a divergência doutrinária existente - que as expressões são sinônimas e decorrem do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Evidenciou-se que o princípio da dignidade da pessoa humana, se encontra no centro do ordenamento jurídico e se apresenta como vetor axiológico fundamental do Estado brasileiro, balizando as atuações estatais e particulares na consecução dos direitos fundamentais.

Nesta ordem de ideias, analisou-se a problemática da eficácia dos direitos fundamentais, seja na sua perspectiva vertical, seja na sua ótica horizontal. Inferiu-se que os deficientes mentais podem demandar o direito à educação, como consecução da igualdade e da própria dignidade da pessoa humana. Assim, averiguou-se que tal demanda pode ser direcionada não somente ao Estado (eficácia vertical), mas, também, às instituições privadas (eficácia horizontal) que os estejam atendendo.

A partir dessas premissas, examinou-se o marco regulatório constitucional e infraconstitucional pertinente à educação e ao deficiente. Concluiu-se que o ordenamento jurídico brasileiro previu a inclusão do deficiente como diretriz substancial na sua formação educacional.

Delimitou-se, ainda, que o direito à educação constitui-se na obrigação do Estado e da família de oferecer, a todos, os elementos necessários ao desenvolvimento de habilidades pré-determinadas nos respectivos conteúdos curriculares, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, não só academicamente, como, também, moralmente, além de garantir o seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, demonstrou-se que, no caso do deficiente mental, será a consecução de seu direito fundamental à educação que viabilizará o exercício de outros direitos igualmente relevantes. Isso porque, analisou-se que não há como considerar que existe, de fato, uma igualdade material entre deficientes mentais e não deficientes mentais, se os primeiros não detiverem, sequer, os conhecimentos acadêmicos mínimos necessários, para discernirem que têm o direito de serem tratados igualmente aos demais membros da sociedade, mas com total respeito à sua diferença ou diversidade.

Nesse passo, dentre os mecanismos voltados para a educação inclusiva do deficiente mental, evidenciou-se a importância da flexibilização de conteúdos curriculares, adaptando-os às necessidades e potencialidades de cada discente deficiente mental.

Além disso, demonstrou-se a indispensabilidade do diálogo a ser estabelecido entre educador, deficiente mental, família, profissionais ligados ao discente, entre outros, de modo a se estabelecerem os métodos educacionais mais compatíveis com cada estudante nessas condições.

Nesse viés, concluiu-se que os conceitos de educação inclusiva e de educação especializada não são excludentes. Assim, verificou-se que os deficientes mentais devem receber apoio especializado (educação especial) dentro da escola regular (educação inclusiva).

Inferiu-se que tal conduta significa efetivar a verdadeira igualdade material, pois possibilitará que as diferenças não sejam marginalizadas, mas, sim, respeitadas e trabalhadas. Demonstrou-se que, agindo dessa forma, evitar-se-á a exclusão da escola e na escola.

Quanto à opção constitucional pela inclusão educacional do deficiente mental, demonstrou-se que, a despeito da existência de obstáculos para a implementação de políticas públicas de educação inclusiva, esta foi a melhor alternativa que poderia ter sido adotada para a educação dos deficientes mentais.

Pôde-se, ainda, concluir que tal opção constitucional coaduna-se com o princípio da igualdade material, da dignidade da pessoa humana, com o direito fundamental à educação, alinhando-se, também, com os conceitos de alteridade, inclusão social e anti-etnocentrismo.

Assim, a partir da análise empreendida no segundo Capítulo, passou-se, no terceiro Capítulo, ao exame da formulação e implementação de políticas públicas educacionais, para a educação infantil e para o ensino fundamental, visando a apontar as contribuições que os princípios da solidariedade, da participação e da

eficiência podem oferecer a tais cometimentos constitucionais de atribuição precípua do Município.

Nesse passo, demonstrou-se a conceituação de políticas públicas e sua interconexão com o Direito. Concluiu-se que as políticas públicas se constituem num conjunto sistemático de planos e ações dos governos, voltadas à coordenação de ações e esforços, da iniciativa pública e privada, com vistas ao alcance de metas previamente determinadas. Quanto à sua interconexão com o Direito, se inferiu que as políticas públicas somente podem ser elaboradas a partir dos parâmetros normativos delineados pela ordem jurídica.

Nesse passo, concluiu-se que há dois riscos fundamentais nessa interconexão. O primeiro é a excessiva juridicização das políticas públicas e o segundo é que a efetivação dos objetivos normativos passe a ser uma questão meramente política.

A partir dessas noções, demonstrou-se que as políticas públicas municipais de educação para deficientes mentais significam o conjunto sistemático de planos e ações dos Municípios, formulados a partir das balizas normativas, em parceria com a iniciativa privada, voltados à concretização do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental desse grupo de indivíduos.

Neste contexto, para a formulação e a implementação de tais políticas públicas municipais, investigaram-se os paradigmas principiológicos constitucionais da participação, da solidariedade e da eficiência (art. 1º, parágrafo único c/c art. 3º, I e art. 37, *caput*, todos da CR/88), fazendo a sua interconexão com o princípio da igualdade material e com o vetor axiológico da dignidade da pessoa humana.

Quanto ao princípio da participação, concluiu-se que ele se traduz na indispensabilidade da presença ativa dos cidadãos e dos grupos sociais intermédios no interior da Administração Pública, de modo que as políticas públicas a serem adotadas contemplem os interesses dos diversos grupos sociais.

No caso do presente estudo, inferiu-se que será a participação dos deficientes, seus familiares, profissionais da saúde envolvidos em seus tratamentos e de seus

representantes que viabilizará a formulação e implementação de políticas públicas aptas a concretizar o direito fundamental à educação desses indivíduos.

Destacou-se, nesse ponto, o relevante papel dos Conselhos Municipais de Educação, como instâncias participativas, decisórias, normativas e fiscalizatórias do direito à educação dos deficientes mentais.

No que toca ao princípio da solidariedade, concluiu-se que este corresponde à noção de interdependência jurídica dos cidadãos. Inferiu-se que este significa a vedação do egoísmo das majorias não deficientes em relação às minorias deficientes, principalmente no momento da formulação e da implementação de políticas públicas setoriais de interesse minoritário.

Relativamente ao princípio da eficiência, concluiu-se que este significa o compromisso substancial da Administração Pública com a qualidade dos resultados obtidos na formulação e implementação de políticas públicas setoriais de interesse dos deficientes mentais.

A partir de tais noções conceituais, demonstrou-se que os paradigmas principiológicos aludidos foram concretizados pela Convenção Internacional para a Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, que foi recepcionada pelo ordenamento jurídico, com *status* de emenda à Constituição.

Concluiu-se que tal normatividade reforçou e balizou, de maneira substancial, a formulação e a implementação de políticas públicas municipais voltadas para a efetivação do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais.

Diante de tais parâmetros normativos, salientou-se a relevância dos Municípios, enquanto entidades com autonomia política, jurídica e administrativa, de natureza federativa, revigoradas, no plano normativo, pela Constituição de República de 1988.

Assim, pôde-se evidenciar a importância dos Municípios na formulação e na implementação de políticas públicas para a educação infantil e para o ensino fundamental dos deficientes mentais.

Isso porque, analisou-se que foi cometido os Municípios, em regime prioritário, a promoção da educação infantil e do ensino fundamental, num ambiente digno à pessoa humana. Concluiu-se, a partir dos conceitos estudados, que tal promoção deve se efetivar num viés igualitário, participativo, solidário e eficiente, fundado na inclusão social e na vedação à marginalização dos grupos minoritários, no caso em estudo, dos deficientes mentais.

A partir de todo o arcabouço teórico até aqui apresentado, pôde-se delinear as seguintes contribuições para as políticas públicas municipais para a educação infantil e para o ensino fundamental dos deficientes mentais:

No que toca ao princípio da igualdade e do vetor axiológico da dignidade da pessoa humana – que se concluiu perpassarem todos os paradigmas principiológicos eleitos - devem ser formuladas e implementadas, em âmbito municipal, políticas públicas para a educação infantil e para o ensino fundamental de deficientes mentais que:

(a) Respeitem as diferenças de níveis intelectuais que marcam esse segmento social, (b) Viabilizem o tratamento especializado aos deficientes mentais no seio da escola regular, (c) Estabeleçam métodos educacionais compatíveis com a realidade do deficiente mental, (d) Fixem conteúdos curriculares próprios aos discentes deficientes mentais, (e) Permitam que os profissionais da educação observem as particularidades de cada discente deficiente mental, a partir da sua análise individualizada, (f) Superem a ausência de preparo das escolas e dos profissionais da educação para a recepção do deficiente mental na escola regular e (g) Utilizem-se, de maneira efetiva, do instituto da terminalidade específica, nos moldes desenhados na LDB.

Relativamente ao princípio da participação, concluiu-se que devem ser formuladas e implementadas políticas públicas municipais para a educação infantil e para o ensino fundamental de deficientes mentais que:

(a) Aceitem, nessa formulação e implementação, a cooperação da realidade fática que pode ser oferecida pelos deficientes mentais, por seus familiares, pelos profissionais envolvidos nos seus tratamentos e pelas entidades privadas organizativas do dito grupamento social, (b) Viabilizem a instituição de metas a serem atingidas nesse mister, possibilitando o controle de seu alcance pela sociedade civil, (c) Possibilitem a instituição de planos de metas prospectivos, pautados em análises estatísticas da realidade de cada Município e (d) Incentivem e proporcionem a instalação de Conselhos Municipais de Educação, que, em sua composição, possuam representantes do deficientes mentais.

Acerca do princípio da solidariedade, inferiu-se que devem ser formuladas e implementadas, pela municipalidade, políticas públicas educacionais para a educação infantil e para o ensino fundamental dos deficientes mentais, principalmente que instituem campanhas conscientizadoras e sensibilizadoras - mas, não, de viés filantrópico-assistencialista – para que as maiorias não deficientes mentais observem a importância de se conferir, às minorias deficientes mentais, o direito à educação infantil e ao ensino fundamental.

Por sua vez, no que tange, ao princípio da eficiência, sua principal contribuição será viabilizar o controle dos resultados das políticas públicas formuladas e implementadas para a prestação dos serviços públicos inerentes à educação infantil e ao ensino fundamental para os deficientes mentais, na forma das tratativas ofertadas pelos paradigmas principiológicos acima destacados.

Nesse passo, demonstrou-se que observados todos esses parâmetros, será plenamente legítima, possível, recomendável e exigível a formulação e implementação de políticas públicas concretizadoras do direito fundamental à educação infantil e ao ensino fundamental dos deficientes mentais, de modo que a prestação dos serviços públicos aludidos não se torne uma “promessa constitucional inconsequente”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Sérgio. O princípio da igualdade. In: PEIXINHO, Manoel Messias; Guerra, Isabela Franco; NASCIMENTO FILHO, Firly (Org.). **Os princípios da constituição de 1988**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2001. p. 253-267.

ALMEIDA, Fernanda Dias Menezes de. **Competências na constituição de 1988**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. **Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p.15-24

BAPTISTA, Patrícia. **Transformações do direito administrativo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BARROS, Suzana de Toledo. **O princípio da proporcionalidade e o controle de constitucionalidade das leis restritivas de direitos fundamentais**. Brasília: Brasília Editora, 1996.

BARROSO, Luís Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito (o triunfo tardio do direito constitucional do Brasil). In: NETO, Cláudio Pereira de Souza e SARMENTO, Daniel (Coord.). **A constitucionalização do direito: fundamentos teóricos e aplicações específicas**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2007. p. 203-250.

_____. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **Revista de direito do estado**, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 13, p. 71-91, jan/mar. 2009.

_____. Vinte anos da constituição brasileira de 1988: o estado a que chegamos. **Revista de direito do estado**, Rio de Janeiro, Ano 3, n. 10, p. 25-66, abr/jun. 2008.

_____. **Interpretação e aplicação da Constituição**: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. Constitucionalidade e legitimidade da reforma da previdência: ascensão e queda de um regime de erros e privilégios. *In*: TAVARES, Marcelo Leonardo. **A reforma da previdência social: temas polêmicos e aspectos controvertidos**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2004, p. 49-107.

BASTOS, Celso Ribeiro e MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988, v. 1.

BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. A discriminação às pessoas com deficiência nas relações de trabalho. **Revista de direito do trabalho**, São Paulo, Ano 32, n. 124, p. 166-182, out/dez. 2006.

BEZERRA, Matheus Ferreira. Acessibilidade ao trabalho: a inserção do deficiente no mercado de trabalho. **Revista de direito do trabalho**, São Paulo, Ano 34, n. 130, p. 165-181, abr/jun. 2008.

BOLDT, Raphael; KROHLING, Aloísio. A (im)possível inclusão do outro na sociedade excludente. **Revista intertemas**, Presidente Prudente, 2009, v. 12, p. 141-162.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 11 ed. São Paulo, Malheiros, 2001.

BORDIE, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRITTO, Carlos Ayres. **Teoria da constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estudos sobre direitos fundamentais**. São Paulo: 2008.

_____. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 5 ed. Coimbra: Almedina, 2002.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Revista interface**, Botucatu. 1997, vol.1, n.1, p. 181-185.

CASTRO, Renato de Lima. Garantismo Penal: uma ilusão? In: PRADO, Luiz Regis (Coord). **Direito penal contemporâneo**: estudos em homenagem ao professor José Cerezo Mir. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007. p. 130-137.

CENSO DEMOGRÁFICO POPULACIONAL, 2000, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm> Acesso em: 06 nov. 2008.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**. São Paulo: Gente, 2003.

COIMBRA, Marcelo de Aguiar. O estado personalista de direito e a realização igualitária dos direitos fundamentais. In: ALMEIDA FILHO, Agassiz de; CRUZ, Danielle da Rocha. **Estado de direito e direitos fundamentais**: homenagem ao jurista Mário Moacyr Porto. Rio de Janeiro: Forense, 2005. p. 493-510.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. Rio de Janeiro: Globo, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Deficiente e idoso: o direito de ser pessoa. In: **Ministério público do estado do Espírito Santo. Procuradoria geral de justiça. Centro de estudos e aperfeiçoamento funcional. Pessoa idosa e pessoa portadora de deficiência: da dignidade necessária**. Vitória: CEAf, 2003, v. 3, t. I, p. 24-32.

DEUS, Jardel Sabino de; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. A inserção do portador de deficiência no mercado de trabalho formal em Vitória. **Depoimentos: revista de direito das faculdades de Vitória**, n. 9, jan-dez. 2005, p. 71-108.

DINIZ, D.; SQUINCA, F.; MEDEIROS, M. Qual deficiência? Perícia médica e assistência social no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2007, n. 11, v. 23, p. 2589-2596, nov. 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito à Igualdade e à diversidade: condições de cidadania. In: **Ensaio pedagógico – III seminário de formação de gestores e**

educadores: educação inclusiva e direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 253-257.

FERNANDES, Adélia; MAIA, Rousiley. O movimento antimanicomial como agente discursivo na esfera pública política. **Revista brasileira de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, Fev. de 2002, p. 157-230.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto Ferreira; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE JÚNIOR, Américo Bedê. **O controle judicial de políticas públicas**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 32, p. 223-271. 2005.

GRAU. Eros Roberto. **A ordem econômica na constituição de 1988**. 5 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

GRECO, Alessandra Orcesi Pedro. Direito penal do inimigo e criminalidade econômica. In: COSTA, José de Faria; SILVA, Marco Antônio Marques da (Coord.). **Direito penal especial, processo penal e direitos fundamentais: Visão luso-brasileira**. São Paulo: Quartier Latin, 2006. p. 715-743.

GUEDES, Jefferson Carús. Direito processual social no Brasil: as primeiras linhas. **Revista de processo**, São Paulo, Ano 31, n. 142, p.137-167, dez. 2006.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes. **Fenomenologia e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 05-20.

LOPES NETO, Aramis. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**. Rio de Janeiro, n. 5, 2005, p. S164-S172.

LUCHMANN, Lígia Helena Hahn; RODRIGUES, Jefferson. O movimento antimanicomial no Brasil. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, Abr. 2007, p. 399-407.

LUNARDI, Soraya Regina Gasparetto. Aspectos econômicos dos direitos fundamentais: benefícios fiscais para portadores de deficiência. **Revista scientia juris**, Londrina, v. 12, 2008, p. 199-215.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, Argemiro Cardoso Moreira. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Constituição e Democracia**, Brasília, n. 28, p. 03, dez. 2008.

MARTINS, Bruno Daniel Gomes de Sena. Políticas sociais na deficiência: exclusões perpetuadas. **Oficina do CES-Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra**, Coimbra, Mai. 2005, p. 01-19.

MAZZILI, Hugo Nigro. **A defesa dos interesses difusos em juízo**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

MEDAUAR, Odete. **Direito administrativo em evolução**. 2 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

_____. **A processualidade no direito administrativo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

MORAES, Maria Celina Bodin de. **Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

_____. O princípio da solidariedade. *In*: PEREIRA, Antônio Celso Alves e MELLO, Celso Renato Duvivier de Albuquerque (Coord.). **Estudos em homenagem a Carlos Alberto Menezes Direito**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003. p. 527-556.

MOREIRA, Orlando Rochadel. **Políticas públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Quatro paradigmas do direito administrativo pós-moderno**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008.

_____. **Mutações do direito administrativo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

_____. **Mutações do direito público**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

_____. **Direito da participação política**. Rio de Janeiro: Renovar, 1992.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O direito à educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NERI, Marcelo. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003.

_____. Diversidade, desigualdade e deficiência de oportunidades. **Valor econômico**, São Paulo, p. A13, 16 set. 2003.

PEREIRA, Jane Reis Gonçalves. **Interpretação constitucional e direitos fundamentais: uma contribuição ao estudo das restrições aos direitos fundamentais na perspectiva da teoria dos princípios**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

PEREZ, Marcos Augusto. **A administração pública democrática: institutos de participação popular na administração pública**. Belo Horizonte: Fórum, 2004.

QUARESMA, Regina. A pessoa portadora de necessidades especiais e a sua inclusão social. *In*: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia

(Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2008. p. 925-945.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **O princípio constitucional da igualdade**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

_____. Vida digna: direito, ética e ciência (Os novos domínios científicos e seus reflexos jurídicos). *In*: ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **O direito à vida digna**. Belo Horizonte: Fórum, 2004. p. 11-209.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. Exclusão/inclusão sociocultural e educacional: um escopo analítico sobre os seus fundamentos. *In*: SIDEKUM, Antônio (organizador). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**. n. 78, out. 2007.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 147-152.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

_____. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. *In*: SARLET, Ingo Wolfgang. **Dimensões da dignidade**: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. p. 13-43.

SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Coord.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2008.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2004.

_____. **A ponderação de interesses na constituição federal**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SCHMID, P; COELHO, M; RIBEIRO, L. **Sou especial e estou na escola, e agora? Educação inclusiva de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008.

SILVA, Eduardo Jannone da. **Tutela jurídica do direito à saúde da pessoa portadora de deficiência**. Curitiba: Juruá, 2009.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 30 ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes; NÉRI, Márcia Torres e RAMOS, Marleide Batista. A Formação Docente e o Respeito à Diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana-BA. *In: Experiências educacionais inclusivas: programa educação inclusiva - direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUSA, Horácio Augusto Mendes de. **Concessões de Serviços Públicos**. Salvador: *JusPodivm*, 2010 (“no prelo”).

_____. **Temas de licitações e contratos da administração pública**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2008.

_____. **Regulação jurídica do transporte rodoviário de passageiros**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2003.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. **Filosofia do direito, ética e justiça**: filosofia contemporânea. Porto Alegre: Núria Fabris Editora, 2007.

SOUZA, Fabiana Cássia Dupim. Educação e dignidade: a libertação como direito. *In: ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. O direito à vida digna*. Belo Horizonte: Fórum, 2004, pp. 229-243.

SOUTO, Marcos Juruena Villela. **Direito administrativo em debate**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2007, 2ª série.

_____. **Direito administrativo em debate**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2004.

_____. **Direito administrativo regulatório**. Rio de Janeiro: *Lumen Juris*, 2002.

TÁCITO, Caio. Direito administrativo participativo. *In: Temas de direito público: estudos e pareceres*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. v. 3. p. 17-24.

TEIXEIRA, Lúcia Helena. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, set-dez, 2004, p. 691-708.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos fundamentais**: uma leitura da jurisprudência do STF. São Paulo: Malheiros, 2006.