



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Lingüística

A Ideologia na Legislação da Educação Inclusiva

Candice Aparecida Rodrigues Assunção

Brasília

2007

Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas (LIP)
Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PPGL)

Candice Aparecida Rodrigues Assunção

A Ideologia na Legislação da Educação Inclusiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Professora Doutora Josenia Antunes Vieira

Brasília, dezembro de 2007.

Candice Aparecida Rodrigues Assunção

A Ideologia na Legislação da Educação Inclusiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, área de concentração Linguagem e Sociedade, defendida e aprovada em 21 de dezembro de 2007 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

JOSENIA ANTUNES VIEIRA

Doutora, Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

MARIA LUIZA MONTEIRO SALES COROA

Doutora, Universidade de Brasília (UnB) - Membro Efetivo

RENATA MAIA-PINTO

Mestre, Ministério da Educação (MEC) – Membro Efetivo

ANA SUELLY ARRUDA CÂMARA CABRAL

Doutora, Universidade de Brasília (UnB) – Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço Deus por ter me dado o dom da vida e por ter criado todas as possibilidades para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço aos meus pais, Flurscleim e Lucina, por terem me acompanhado na vida, me dando força e educação com carinho e amor. Sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço a minha irmã, Mirelle, por ter se mudado de cidade por minha causa, bem como às várias noites em que ficou comigo estudando. Agradeço seu amor, atenção e esforço.

Agradeço a todos os meus professores, que me fizeram crescer como indivíduo.

Agradeço, especialmente, à professora Josenia, mãe intelectual de todos os seus alunos, por ter me recebido como sua orientanda, acreditando em mim e, nesse caminho, ter me acolhido como mais um de seus filhos, tendo, graças a sua simpatia e entrega no que faz, nos tornado grandes amigas.

Agradeço ao Marcos, meu tutor, pela sua atenção, esforço, dedicação, competência e paciência que foram peças fundamentais na construção deste trabalho,

Agradeço a todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a minha formação e para a materialização deste sonho. Que Deus os abençoe por tudo aquilo que fizeram por mim e que minha alegria, retorne em paz e amor ao coração de cada um de vocês.

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

(Foucault)

RESUMO

Este trabalho analisa a ideologia presente em alguns marcos legais da Educação Inclusiva e no discurso de alguns professores acerca dessa proposta de Ensino. Partimos de dados históricos da Educação Inclusiva, a fim de verificar a ordem discursiva pré-existente e a nova ordem implantada e, conseqüentemente, entender a mudança discursiva que é construída e, ao mesmo tempo, constrói uma transformação social. Esta pesquisa se apóia na metodologia qualitativa, utilizando-se das teorias e dos métodos de Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001 e 2003), bem como da teoria sobre ideologia de Thompson (1995). Essas abordagens se entrelaçam e servem aqui como ponto de apoio para entender a elaboração e a interpretação do texto legal que fundamenta a Educação Inclusiva. Este trabalho busca, principalmente, entender as razões da resistência à execução da perspectiva inclusiva. Assim sendo, ao analisar a ideologia presente nesses textos legais e no discurso de professores sobre a Educação Inclusiva, pretende-se aqui provocar uma reflexão sobre as dificuldades da implantação dessa proposta.

As nossas conclusões mostram que, na construção discursiva dos textos legais e das entrevistas, o discurso assumido é o elemento constitutivo das práticas sociais, atuando como um veículo da ideologia contrária à Educação Inclusiva.

Palavras-chave: ideologia; discurso; Inclusão.

ABSTRACT

In this work, we analyze the Ideology present in some legal landmarks of the Inclusive Education and the discourse of some teachers about this perspective in Education. We will start from historical data of the Inclusive Education, in order to compare the preexisting and the new implanted discursive order, and consequently to understand the discourse that is constructed and at the same time constructs a social transformation. This research is based on the qualitative methods and use the theories and the methods of analysis of the speech of Fairclough (2001 and 2003), as well as the theories on Ideology of Thompson (1995). These approaches interact and serve here as a support to understand the elaboration and the interpretation of the legal text that provides the foundations of the Inclusive Education. This work tries to understand the reasons of the resistance in the execution of the inclusive perspective. Thus being, when analyzing the present ideology in these legal texts is intended here to promote a reflection on the difficulties of the implantation of this proposal.

The conclusions show that, in the discursive construction of the legal texts and the interviews of teachers, the language is assumed as an element in the social practice which is a vehicle of the Ideology against the Inclusive Education.

Word-keys: ideology; speech; Inclusion.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Página
Figura 1- Formas que o discurso assume na prática social.	40
Figura 2 – Concepção tridimensional do discurso, em Fairclough (2001).	49
Figura 3 – Proposta Bidimensional do discurso.	53
Figura 4 – Triângulo conceitual de Ideologia, de van Dijk.	60
Figura 5 – Modos de operação da Ideologia, segundo Thompson (1995).	66
Figura 6 – Diferenças entre pesquisa qualitativa e quantitativa, em Bauer & Gaskell (2005).	70
Figura 7 – Articulação dos passos metodológicos da pesquisa qualitativa.	72
Figura 8 – Advérbios modalizadores e níveis de envolvimento com a verdade, em Fairclough (2003).	83
Figura 9 – Movimento sistemático de configuração de uma nova ordem discursiva, segundo Fairclough (2003).	86

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIO DA JORNADA

- 1.1 Definição de Educação Inclusiva.....15
- 1.2 História Geral da Educação Inclusiva.....17
- 1.3 Inclusão no Brasil.....22
- 1.4 Transformações da Proposta de Inclusão.....27
- 1.5 O Objeto da Pesquisa.....29

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

- 2.1 – Lingüística: da filosofia à ciência.....31
- 2.2 – Visão de Discurso na ADC.....35
- 2.3 – Percurso Histórico da ADC.....42
- 2.4 – Discurso e Ideologia: retrospecto histórico.....55
- 2.5 – ADC e a Visão Contemporânea de Ideologia.....65

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

- 3.1. Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa.....69
- 3.2. Passos Metodológicos.....72
- 3.3. Coleta ou Geração de Dados.....74
- 3.4. Categorias de Análise de Ideologia.....79
- 3.5. Categorias Analíticas de Fairclough.....80

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

- 4.1 Análise dos Marcos Legais.....85
 - 4.1.1 Constituição Federal do Brasil (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente.....86

4.1.1.1. Constituição Federal do Brasil, Art. 206, inciso I	86
4.1.1.2 Constituição Federal, Art. 208, inciso III	88
4.1.1.3– Lei 8069/1990, Art. 54, incisos III e V (Estatuto da Criança e do Adolescente).	91
4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)	93
4.1.3 – Lei 7.853/1989 e Decreto 3.298/1999	97
4.1.4 Anexo do Plano Nacional de Educação	104
4.1.5 Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001	107
4.1.6 Lei 10.845/2004	110
4.1.7 Lei 8859/1994	113
4.2 Análise das entrevistas	
4.2.1 Entrevista A	115
4.2.2 Entrevista B	121
CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
APÊNDICE (As entrevistas)	144
ANEXO (Os Marcos Legais)	152

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo desvelar as ideologias presentes no discurso dos textos legais que fundamentam a Educação Inclusiva, e perceber também a ideologia nas práticas sociais de Educação nos contextos em que essa proposta vem ganhando força.

As questões que esta pesquisa coloca são:

- até que ponto a ideologia pode moldar a elaboração, a interpretação e até mesmo a execução de um texto legal?
- como o Discurso de uma ideologia de exclusão pode construir uma prática docente segregadora, sendo um obstáculo para uma prática social inclusiva?

Esses questionamentos surgiram da idéia de que as leis nascem dos costumes e dos valores que são partilhados em uma comunidade. Assim, tudo que é naturalizado e aceito em uma sociedade, toda a ideologia, perpassa naturalmente o texto legal.

As ideologias constroem a complexidade atual da vida social, permeando as formas simbólicas e, conseqüentemente, a linguagem, seja ela oral, seja ela escrita, as ideologias atingem, desde as novas formas de linguagem, tais como as formas midiáticas e as formas multimodais, até às formas de linguagem mais clássicas, como os textos legais.

Percebe-se, portanto, que os textos legais mantêm seu *status* social e são importantes como veículo de dispersão e de apreensão das ideologias. No entanto, como indica Fairclough (2001), o discurso, como

prática política e ideológica, pode estabelecer relações de opressão e de dominação, mas também pode ser um ponto de apoio para transformar essas mesmas relações.

E, nesse movimento, cabe a nós, pesquisadores e professores, atentarmos para esse fato e buscarmos, por meio da consciência crítica de nosso trabalho, e também da percepção de nosso papel social, as melhores ferramentas, para que o preconceito e a exclusão não tenham mais lugar dentro da nossa sociedade.

E, é nesse ponto, que a Análise de Discurso Crítica é uma ferramenta, já que está relacionada à continuidade e à transformação em um nível mais abstrato de textos em particular. A sua preocupação está no modo como os textos são analisados, tendo sempre por base uma visão crítica da natureza dos textos. A Análise de Discurso Crítica, portanto, inclui a *análise interdiscursiva*, vendo os textos em articulação com a sociedade, como um todo, e os indivíduos, em particular.

Por essa razão, este trabalho insere-se na corrente de Análise de Discurso Crítica, pois acreditamos que ela é um instrumento revelador das contradições que nossa sociedade perpetua. Assim, por meio de uma perspectiva questionadora e fugindo das imparcialidades, configura-se esta pesquisa na ADC.

Também, Thompson (1995) afirma que não há como fugir das ideologias, entretanto, o que se faz necessário, é ter consciência de qual ideologia se quer ser partidário. Ressalta-se que essa tomada de decisão não é fácil, ou simples, pois depende de um grau de conscientização que

permita reconhecer e fazer as escolhas ideológicas pertinentes e com maior liberdade.

E, assim, a Análise do Discurso vem como mais um veículo de conscientização e desvelamento, em que por meio dela é possível compreender a ideologia vigente e a transformação social. A análise mostra como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso reflete as práticas sociais ao mesmo tempo em que exerce o papel de agente transformador da sociedade.

Em suma, este trabalho busca antes entender as razões da resistência à execução da perspectiva inclusiva. Assim sendo, ao analisar a ideologia, presente nesses textos legais, pretende-se aqui provocar uma reflexão sobre as dificuldades da implantação dessa proposta.

O nosso caminho nessa pesquisa será, no Capítulo 1, fazer um retrospecto da História da Educação Inclusiva, bem de suas peculiaridades em nosso país, mostrando que essa é uma luta histórica e que essa nova proposta educativa é fruto, pois, do discurso da resistência.

Portanto, ao ser definido o objeto de pesquisa, no primeiro capítulo, serão delimitados os pressupostos teóricos. No segundo capítulo, serão apresentados as teorias que ancorarão a análise dos textos, com destaque para a Análise de Discurso Crítica e para a Análise da ideologia.

No terceiro capítulo, buscaremos caracterizar a abordagem qualitativa em seus procedimentos metodológicos de Pesquisa Social, aliando forças, estabeleceremos as categorias de análise.

No quarto capítulo, o analítico, tentaremos demonstrar que mesmo os textos que se propõem imparciais e objetivos, como os textos legais, nem sempre o são, pois também estão carregados ideologicamente. Além disso, a análise das entrevistas também servirá para evidenciar a ideologia marcada nos discursos dos professores.

Ao procurar entender os mecanismos discursivos, que possibilitaram a formação ideológica presente nos textos legais e nas entrevistas, busca-se perceber de que modo essa ideologia de exclusão se materializa nesses discursos analisados.

Capítulo 1 – PRINCÍPIO DA JORNADA

1.1 – Definição de Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva consiste no processo de Inclusão de pessoas com deficiência na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da Pré-Escola ao Ensino Superior.

A Inclusão trata, portanto, de uma nova ordem social diversa da ordem vigente. Ela propõe novas práticas sociais, primeiramente no âmbito escolar, mas com a perspectiva de extensão a outros domínios sociais, com o intuito de realizar uma revolução em favor das pessoas com deficiência, na medida em que lhes garante um lugar na sociedade.

A Educação Inclusiva pode ser considerada, portanto, a materialização do discurso do grupo que representa a luta contra a exclusão das pessoas com deficiência, uma vez que, aos poucos, se estabelece uma nova prática social nas escolas brasileiras.

Nessa proposta, a escola deve colocar à disposição, para as pessoas com deficiência, os meios necessários para o desenvolvimento das suas potencialidades humanas. No entanto, a função da escola não se restringe apenas à educação curricular, mas deve abranger a formação da cidadania, até a construção do sujeito como um todo.

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado não deve mais substituir o Ensino Regular, mas sim ser o complemento no

qual se propicie um ambiente para que o aluno otimize seu acesso ao currículo do Ensino Regular, por meio, por exemplo, do código Braille e da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros.

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva trata também dos alunos com superdotação/altas habilidades, pois, a escola na proposta inclusiva, também deve dar meios para que esse aluno cresça e desenvolva o seu potencial de maneira plena.

Assim como um aluno com deficiência, o aluno com altas habilidades necessita de atendimento especializado, que deve ser ofertado no Ensino Regular. A escola, portanto, deve ser flexível, e ter como base, o ritmo de cada aluno. Por exemplo, no caso de altas habilidades, pode-se oferecer a possibilidade de aceleração, dentre outros recursos.

Desse modo, passa a ser responsabilidade do sistema de ensino que todos os alunos tenham acesso ao currículo, sem discriminação. A escola deverá se reestruturar, elaborando projetos educacionais inclusivos que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, ela deve promover a acessibilidade aos ambientes escolares, provendo rampas, banheiros adaptados e outros, no caso de certos alunos com deficiência.

Com essa perspectiva, a escola abre-se à diversidade ao transformar seu modo de planejar e de avaliar o ensino. Ressalta-se que o principal agente dessa mudança é o professor que deve estar junto a

esse processo de avaliação e de planejamento. Ele é, assim, o sujeito dessa ação, portanto, a ele também devem ser dadas ferramentas de trabalho para que realize o Ensino Inclusivo.

Para que ele exerça tal função é importante, também na política inclusiva, o foco na sua formação e no aperfeiçoamento desse profissional.

1.2 - História Geral da Educação Inclusiva

Ao falar do processo de Educação Inclusiva é necessário compreender, em primeiro lugar, que a Inclusão não apareceu por acaso. Ela é um produto histórico da realidade contemporânea, que passou a exigir o abandono de antigos estereótipos e de preconceitos.

Na História da humanidade, há quatro fases distintas no tocante ao atendimento voltado às pessoas com deficiência. Na primeira fase, antes do advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência não possuíam qualquer tipo de atendimento. Fase essa marcada pela negligência, as pessoas eram perseguidas e eliminadas, ou seja, em algumas comunidades não possuíam sequer direito à vida.

Na Era Medieval, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido. Em uma segunda fase, entre o século XVIII e em meados do século XIX, as pessoas com deficiência ficavam reclusas em

ambientes residenciais, ainda sem qualquer preocupação com a sua educação formal.

O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e de classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte.

No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integra-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos às outras pessoas.

Como consequência disso, houve mudança social relativa à convivência com pessoas com deficiência, possibilitando uma resignificação das práticas sociais no tocante a essa questão.

Fairclough (2001, p. 100) afirma que “a prática social é alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados”. Assim sendo, durante a história da sociedade em geral, a prática social vigente não deu às pessoas com deficiência o direito de escrever a cidadania plena, ou seja, não foi permitido acesso ao Ensino Regular, nem tão pouco ao trabalho como atividade corrente do ser humano.

A história da Educação Inclusiva encontra raízes no enfeixamento de quatro fontes básicas: a psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a

pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. Foram esses os desencadeadores que revelaram o problema da exclusão social das pessoas com deficiência, que tomou outras formas e exigiu novas práticas educacionais e sociais. Esses movimentos sociais foram a retomada, na prática, da luta pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Esperava-se que tais movimentos fortalecessem o papel estratégico que a Educação ocupa na manutenção, ao longo de décadas, de processos estigmatizadores.

No cenário internacional, em consequência dos fundamentos já citados, surgem articulações significativas para os rumos da Educação Especial. Em 1968, a UNESCO elabora um Relatório a respeito dos contextos educacionais da época. O resultado obtido foi que as políticas nacionais adotadas na Educação Especial deveriam, desse momento em diante, orientar-se à igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social de sua comunidade.

O Relatório revelava que os objetivos da Educação Especial, destinada às crianças com deficiências, são muito similares aos da educação geral. O Relatório apontou, ainda, que o ideal seria estabelecer um plano de educação para cada criança, desde o início do seu processo educativo, dotando os programas de flexibilidade conveniente a cada caso.

Pela primeira vez, na década de 60, nos países nórdicos, o princípio da normalização ¹ é aplicado às pessoas com deficiência. A partir de 1968, na Suécia, já se encontravam crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Nos Estados Unidos, surge uma série de documentos que visavam garantir o direito à educação de pessoas com deficiência. Eles foram publicados a partir de 1967 e, em 1975, os Estados Unidos instituíram a Lei pública número 94.142 de 1975 - O ATO DE EDUCAÇÃO A TODAS AS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA.

A Lei tinha quatro objetivos principais que visavam primordialmente garantir que os serviços de Educação Especial fossem colocados à disposição das crianças que dele necessitassem.

Em 1986, o Departamento de Educação dos Estados Unidos decidiu que as crianças com deficiência fossem inseridas nas classes regulares, junto com os demais alunos. Em 1990, surgiu o ADA (American With Disabilities ACT), Lei que confere aos norte-americanos deficientes a garantia de não serem discriminados apenas em função da deficiência. Em 1991, surgiu o Ato de Educação para os Indivíduos com Deficiências (IDEA), que ampliava a Lei Pública, número 94.142, de 1975.

¹ Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial* (1994, p.22).

Nos Estados Unidos da América, inicia-se um movimento denominado "Regular Education Initiative" (REI), que tinha como objetivo incluir crianças com deficiência no Ensino Regular. O movimento defendia a necessidade de reformar o ensino como um todo, inclusive a Educação Especial para que ambas fornecessem o máximo possível de recursos para todos os alunos.

Em continuidade ao movimento americano, fortalece-se em todo o mundo a luta pela Inclusão, provocando uma série de discussões no cenário internacional, como o trabalho da UNICEF e da UNESCO. Ambas as instituições vêm promovendo uma série de ações e reuniões internacionais com o intuito de despertar a atenção do mundo a respeito desse assunto.

Entre essas reuniões, ressaltamos a Convenção dos direitos da criança, que ocorreu em Nova Iorque em 1989, a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtiem (Tailândia) em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais desenvolvida em Salamanca (Espanha) em 1994, e, a mais recente, no ano 2000, que aconteceu em Dakar (Senegal) com o título de Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos.

Nossa atenção aqui estará voltada para a Declaração de Salamanca, documento originário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Espanha). Esse documento é aquele que de maneira mais decisiva e explícita tem contribuído para impulsionar a

Educação Inclusiva em todo o mundo, pois ratificou a urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino.

A Conferência em Salamanca reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais. O que a Declaração propõe é uma mudança de paradigma em relação à Educação, reflexo de uma luta histórica contra a ideologia que vigorava anteriormente. Contudo, essa proposta não vem sendo bem aceita na sua aplicação, pois acredita-se, ainda, que Inclusão é levar crianças às classes comuns sem que a escola coloque à disposição os recursos necessários.

O que a Educação Inclusiva postula realmente é a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns. Ela diz que cabe a cada aluno a escolha pessoal sobre qual a melhor escola para si mesmo, não necessariamente uma Escola Especial. A Educação Inclusiva percebe que as crianças podem aprender juntas, embora tenham processos de aprendizagem diferentes.

1.3 - Inclusão no Brasil

A evolução da Educação Especial no Brasil ocorre de forma diferente do restante do mundo, já que não podemos a rigor falar que passamos pelas quatro fases concomitantemente com os Países desenvolvidos. Por exemplo, enquanto nos Países europeus e a América viviam o momento da institucionalização, o Brasil segregava totalmente

as pessoas com deficiência, negligenciando qualquer tipo de atendimento.

Assim sendo, até meados do século XIX não existia atendimento educacional especializado. Foi somente no final desse mesmo século que surge, no Rio de Janeiro, o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O Instituto Benjamin Constant foi criado pelo Imperador D. Pedro II, tendo sido inaugurado em 1854, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O mesmo aconteceu com o INES quando o professor francês Hernest Huet fundou, em 1857, com o apoio do imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos Mudos.

Assim, a Educação Especial caracterizou-se por ações isoladas e o atendimento priorizou as deficiências visuais e auditivas em detrimento das deficiências físicas. Podemos dizer que, em relação à deficiência mental, houve um silêncio quase absoluto.

Na década de 60, houve um aumento no número das Escolas Especiais. Em 1969, havia aproximadamente oitocentos estabelecimentos de Ensino Especial, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Mesmo assim, as pessoas com deficiência poderiam estudar somente até o nível escolar que era ofertado por essas instituições. Isso significava que não havia preocupação com a regularidade do ensino e com a continuidade do estudo como fator importante para a formação dessas pessoas.

Na segunda metade do século XX, ganha corpo no Brasil a proposta de integração. Segundo Fávero (2004), integração e Inclusão possuem os mesmos objetivos, ou seja, ambas se preocupam com a inserção de grupos excluídos da sociedade. No entanto, possuem modos de ação bem distintos. Na integração, a sociedade reconhece a existência de grupos excluídos, mas os admite ou os aceita na medida em que esses conseguem adaptar-se exclusivamente por seus méritos pessoais.

Desse modo, as pessoas com deficiência estudavam inicialmente em Escolas Especiais e, em seguida, seriam integradas no Ensino Regular. E isso só ocorreria, portanto, se o indivíduo conseguisse se adequar ao ritmo da Escola Regular, e, por si só, pudesse se integrar à nova realidade. Sem dúvida, algumas pessoas com deficiência conseguiram se adequar às exigências da educação regular, porém um número maior continuou segregado por não conseguir se integrar.

Somente no fim da década de 90, no Brasil, começaram as discussões sobre um novo paradigma educacional, a Inclusão. Contudo, foi em 2003 que essa proposta se configurou materialmente como política pública, com o programa Educação Inclusiva e Direito à Diversidade.

Nessa perspectiva, é a escola que deve ser flexível e se adequar às necessidades do aluno, pois na Inclusão não há divisão social em grupos distintos, mas sim, ela reconhece que todos fazemos parte da mesma comunidade. A escola deve se preparar para receber todos os

alunos, sem a intenção de constituir grupos homogêneos, mas sim criar um único grupo heterogêneo, no qual as individualidades e as diferenças são valorizadas, proporcionando, assim, uma Inclusão real.

Um grande passo para a Educação Inclusiva, no Brasil, foi sua participação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (Espanha, 1994), a qual intensificou o debate a respeito da Educação Inclusiva. Outro importante passo foi a assinatura do documento chamado de "Convenção Interamericana Para A Eliminação De Todas As Formas de Discriminação Contra As Pessoas Portadoras de Deficiência", chamada também de "Convenção da Guatemala" (1999) e promulgada por meio do Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001.

Ambas as reuniões prometiam eliminar a lógica da exclusão em nosso País, entretanto essa proposta não foi largamente aceita no âmbito educacional. Isso decorre da falta de conhecimento, não somente por parte dos educadores, mas também de toda a sociedade, inclusive dos pais. Basta perguntar a qualquer pessoa e, com certeza, a maioria afirmará que a Inclusão de pessoas com deficiência, no Ensino Regular, é algo inviável e que dela não poderá advir nenhum efeito positivo. Muitos, inclusive, atestariam que, tal medida, é sinônimo de atraso e de perturbação para os demais alunos.

E, ainda, há aqueles levados pela idéia de assistencialismo que dizem que as pessoas com deficiência não conseguem ter o mínimo de

independência, necessitando sempre de cuidados especiais e de proteção. Portanto, não devem ficar juntos com os outros alunos, já que nessa visão, essa condição ofereceria riscos para as pessoas com deficiência.

Outra justificativa é a idéia de exclusão já naturalizada. Essa idéia é aquela que diz que os alunos com deficiência devem estudar em escolas separadas. No entanto, com a política de Inclusão que vem sendo implantada, pouco a pouco, essa experiência se mostra muito rica, seja em crescimento humano, profissional ou pessoal, para todos os envolvidos no processo.

O professor, por exemplo, assumirá uma nova perspectiva que valorizará as habilidades pessoais, valorizando as particularidades e as diferenças entre os indivíduos. Agindo assim, otimizará o potencial pessoal de cada um e, conseqüentemente, os demais alunos se beneficiarão igualmente com este processo.

A Análise de Discurso Crítica vem como mais um veículo de conscientização e de desvelamento em que, por meio dela, é possível compreender a ideologia vigente e a transformação social.

Desse modo, a ideologia materializa-se no discurso e como o discurso reflete as práticas sociais, ao mesmo tempo, exerce o papel de agente transformador da sociedade.

1.4 Transformações da proposta de Inclusão

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou, no ano de 2000, que, no Brasil, há 24,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Desse total, foram computados 16.573.937 de pessoas com deficiência visual, 7.879.601 com deficiência motora, 5.750.809 com deficiência auditiva, 2.848.684 com deficiência mental e 1.422.224 com deficiência física, representando no total 14,5% da população brasileira.

Em 1998, a matrícula dos alunos, com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, cresceu de 13% para 41%. De 2003 para 2005, o aumento da matrícula em classes comuns do Ensino Regular foi de 42,4%.

Isso nos mostra que estamos vivenciando um momento de transição, um momento que começa a materializar o resultado de uma luta histórica, no qual o grupo de resistência ganha voz e inicia um processo de uma nova ordem social.

É importante lembrarmos que as mudanças não se restringem ao aumento de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Regular, mas implica uma transformação da escola tradicional por um outro modelo que não mais inferiorize, discrimine, limite ou exclua.

O período de transição da integração para a Inclusão ocorre simultaneamente com outros fatores contemporâneos, como a competitividade, que leva a escola a excluir grande parte dos seus

alunos, já que ela segue a ótica do domínio de conteúdos e acaba por desvalorizar outros saberes.

A Educação Inclusiva apresenta uma proposta totalmente oposta a essa situação. Ela centra-se no aluno, uma vez que propõe a construção de estratégias de desenvolvimento das potencialidades discentes e com isso almeja alcançar a democratização de todas as escolas.

A escola enfatiza a responsabilidade em ensinar todos os alunos, com ou sem deficiência, com isso desconstrói o discurso que sustenta a idéia de escola que, naturalmente não tem condições de atender a todos os alunos.

O aumento de formação profissional na área de educação para Inclusão, o uso de novas abordagens pedagógicas, o investimento na educação infantil, o conhecimento do percurso educacional dos alunos e a construção de políticas de atenção às diferenças no Ensino Regular provocam um grande impacto em toda educação brasileira.

E, conseqüentemente, inicia-se o processo de transformação social em que a diferença proporciona a construção de sujeito autônomo e não legitime mais as desigualdades sociais. Isso porque a Inclusão proporciona a participação plena de todos, como cidadãos, nas mais diferentes esferas da vida social.

Contudo, isso nem sempre ocorreu e nem tão pouco alcançou o patamar ideal. A escola não é o único lugar que deve desconstruir essa

realidade, mas é onde essa desconstrução é fundamental. A escola pode ser o ponto de partida para eliminar o preconceito.

1.5 – O Objeto da pesquisa

A Educação Inclusiva iniciada no Brasil, como política nacional de educação, no ano de 2003, fundamenta-se legalmente na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e em outros marcos legais já vigentes no País.

Sabemos que as normas legais são discursos elaborados com base nos costumes sociais, portanto refletem as idéias naturalizadas e aceitas como legítimas por essa sociedade. Desse modo, podemos afirmar que as Leis, os Decretos e outros são discursos nos quais a ideologia se encontra materializada (Thompson, 1995).

Portanto, as normas que fundamentam a Educação Inclusiva podem estar eivadas de preconceitos, uma vez que o pensamento social a respeito das pessoas com deficiência é o da exclusão e o da incapacidade.

A Análise de Discurso Crítica – ADC (FAIRCLOUGH, 2001) defende a idéia de que o discurso constrói as identidades sociais da mesma maneira que forma o pensamento social, constrói e sustenta as relações de dominação. Contudo, a ADC também indica que o discurso é capaz de promover uma transformação social.

Fundamentada nesse pensamento, a pesquisa, em questão, tem como objeto as normas legais que fundamentam a Educação Inclusiva. Esta pesquisa tem como fim verificar a ideologia presente na elaboração, na interpretação e na reinterpretação de tais preceitos legais.

Portanto, é objetivo desta pesquisa oferecer meios para desvelar a ideologia presente nesses discursos, oferecendo recursos para que a interpretação e a aplicação de tais normas sejam mais justas e livres de idéias naturalizadas.

Capítulo 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 – Lingüística: da filosofia à ciência

Os estudos lingüísticos, antes de reconhecer o seu verdadeiro objeto e, assim, alcançar o *status* de ciência passou por algumas fases distintas.

Os precursores gregos discutiam como as palavras eram criadas e questionavam se os nomes eram dados por convenção, ou se as palavras imitavam as coisas.

Nesse período, começaram os estudos da "Gramática", uma disciplina normativa que tem como único foco distinguir as formas corretas das incorretas por meio da obediência às regras. Este estudo era fundamentado na Lógica e completamente afastado de qualquer visão científica.

Em seguida, aparece a Filologia sob a influência dos gregos de Alexandria, onde já havia uma escola "filológica", no entanto, a Filologia fortalece-se, somente, no século XVIII.

Os estudos filológicos visam à interpretação e ao comentário dos textos. Ocupam-se também da história literária, dos costumes, das instituições. Compara textos de diferentes épocas, com o intuito de determinar qual é a língua de cada autor, de decifrar e de explicar inscrições redigidas em uma língua arcaica ou obscura. Contudo, esse estudo não se aplica aqui por se apegar demasiadamente à língua escrita e deixar de lado a língua falada. Mas, sem dúvida, esses estudos

prepararam um terreno fecundo para a próxima fase dos estudos sobre a linguagem.

O terceiro período inicia-se com a descoberta da possibilidade de comparar as línguas entre si. Surgindo, nesse momento, a Lingüística Comparativa, cujo foco é encontrar as relações genealógicas entre as línguas, ou seja, interessava-se em descobrir quais são as línguas que têm origem comum e, portanto, quais são as famílias lingüísticas existentes. Sem dúvida, este foi um período de grande importância para o estudo lingüístico, mas, que não se preocupou em estabelecer qual era a natureza do seu objeto, requisito que Saussure considerou elementar para que qualquer ciência estabelecesse um método para si própria.

A Lingüística estabelece-se como Ciência somente no século XX, com os estudos de Saussure. Ao apresentar a dicotomia *langue* e *parole*, Saussure determina a língua como objeto da Lingüística. Considera que a língua é um sistema abstrato, um fato social, geral, virtual; a fala, ao contrário, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável. Nessa concepção, a fala deve ser excluída dos estudos lingüísticos, por ser uma atividade essencialmente individual, ou seja, a fala é somente o uso da língua pelo indivíduo, de forma imprevisível e de acordo com seus interesses.

Assim, qualquer estudo sistemático da língua deverá estar voltado para o próprio sistema, ou seja, *langue*, e não para o seu uso, *parole*.

Ao estabelecer a língua como objeto da Lingüística, não incluiu as questões do sujeito e as suas relações com o mundo.

Surge, então, a Lingüística de Sistema, na qual estão incluídas a Morfologia, a Fonologia e a Sintaxe. Mais tarde, a Lingüística de Discurso apresenta uma concepção contrária à posição de Saussure, uma vez que inclui nos estudos lingüísticos a questão do sujeito e de suas relações sociais. Este novo caminho provoca uma cisão nos estudos lingüísticos. Pois, os adeptos da linha tradicional questionavam se a Lingüística deveria ou não se abrir para o Discurso.

No entanto, é necessário buscar o equilíbrio entre Forma (Lingüística de Sistema) e Função (Lingüística de Discurso). Uma vez que não podemos reduzir a língua ao seu caráter social e nem reduzi-la somente ao sistema, pois a língua deve ser considerada atividade significativa e constitutiva. Assim, a Análise de Discurso Crítica, por ser socialmente e lingüisticamente orientada, alcança o equilíbrio necessário entre forma e função.

Segundo Geraldi (2003), deve-se compreender que a Ciência é conseqüência do trabalho de reflexão consciente, constantemente voltado à compreensão de certos fenômenos e de indicações de elementos antes presentes, mas invisíveis no fenômeno. Nesse sentido, a Lingüística é uma Ciência por ter tanto o papel de produzir saber organizado, como de organizar saberes.

Já, no que se refere à prática social, Fairclough (2001) afirma que o discurso é o uso de linguagem como prática social e não como

uma ação essencialmente individual, ou como reflexo de variáveis situacionais. Isso implica que o discurso é uma forma de ação, uma maneira em que as pessoas têm condições de agir sobre o mundo e, principalmente, sobre os outros, como também é um modo de representação.

Como afirma Vieira (2003), essa concepção de discurso coloca os estudos lingüísticos em novo paradigma, uma vez que quebra com a tradição de enfoque na fala e na escrita.

A Lingüística tradicional compreendia a língua como entidade de dupla face que se realizava, ou pela oralidade, ou pela escrita. Nesse sentido, dividia a linguagem em duas partes, sendo uma a fala e outra a escrita.

O discurso, por sua vez, transcende a fala e a escrita, uma vez que para ser compreendido é necessário realizar uma análise no contexto o qual está inserido. Assim, na ADC, o discurso deve ser entendido como o uso da linguagem para expressão da prática social.

A Análise de Discurso Crítica considera o uso lingüístico no interior do social e, portanto, agrega teorias e contribuições de várias áreas do conhecimento humano. Por tal motivo, a ADC é considerada transdisciplinar. E, muito disso, deve-se ao fato da ADC dedicar-se aos problemas dos excluídos sociais e às relações opressoras como: sexismo, racismo, legitimação do poder e etc.

Por tal motivo, a tarefa da ADC é interpretar os modos como os discursos modelam as relações sociais e como são modelado por elas.

Assim sendo, passo agora a tratar da visão de discurso adotada pela Análise de Discurso Crítica.

2.2 – Visão de Discurso na ADC

Nessa seção, proponho inicialmente analisar o termo discurso e suas implicações à Análise de Discurso Crítica. Inicialmente, é necessário retomarmos a dicotomia saussureana de *langue* e *parole*, pois qualquer estudo da lingüística moderna deve tributo aos estudos de Ferdinand Saussure, seja para transformá-lo, seja para refutá-lo.

Saussure ao apresentar essa dicotomia considera que o uso da língua (*parole*) é uma ação individual e, portanto, deve ser ignorado pelos estudos lingüísticos. Essa visão é atacada firmemente por Michael Bakhtin, por meio da Teoria de dialogismo na linguagem, o primeiro a criticar o objetivismo saussureano. Pois, Bakhtin afirma, em seus ensaios marxistas sobre a linguagem, que a “verdadeira substância da língua” não repousa na interioridade dos sistemas lingüísticos, mas no processo social da interação verbal (BAKHTIN, 2002, p. 123).

O equívoco da posição saussureana reside na idéia de separar a língua de seu conteúdo ideológico. Pois, para ele, as articulações dos signos ocorreriam somente no interior do sistema fechado. Bakhtin considera que o meio social é o responsável pela organização da atividade lingüística. Portanto, o signo tem o papel de representar e de constituir a realidade, sustentando, instaurando e até mesmo

transformando as relações de dominação. Nesse sentido, o marxismo acredita que a ideologia se materializa no signo.

Essa concepção dá à linguagem um enfoque interacionista que permite apresentar uma visão polifônica do discurso, segundo a qual todo discurso é dialógico, inclusive aqueles que aparentemente não o são, como, por exemplo, os textos escritos. Os textos formam uma cadeia dialógica na qual respondem discursos anteriores e antecipam discursos posteriores de vários modos.

Essa concepção é crucial para a análise de luta hegemônica presente na linguagem, uma vez que permite analisar as contradições sociais e as lutas pelo poder que influenciam o sujeito na escolha de determinadas estruturas lingüísticas em detrimento de outras. É Bakhtin quem fornece a base para, mais tarde, desenvolverem-se os estudos de Análise de Discurso Crítica.

Outra contribuição recebida pela ADC parte de Michel Foucault. Posto que os estudos de Foucault são basilares para a formulação da Teoria Social do Discurso, uma vez que abrange as áreas da relação entre discurso e poder, construção discursiva de sujeitos sociais e conhecimento e funcionamento do discurso na mudança social. Segundo ele, o discurso constitui e constrói a sociedade nas mais variadas dimensões tais como: a formação de objetos do conhecimento e os sujeitos sociais.

As práticas discursivas são interdependentes, ou seja, os textos sempre recorrem a outros textos situados historicamente no passado ou

na contemporaneidade, para transformá-los e para formar o que chamamos de intertextualidade.

Na concepção de Foucault, analisar discurso significa analisar a formação discursiva que ocorre na sociedade, ou seja, na escolha de certos enunciados em detrimentos de outros. A Análise de Discurso Crítica reconhece a importância dos estudos de Foucault, contudo afirma que tal concepção é abstrata, pois não abrange os textos, que poderíamos considerar como materialização do discurso.

Fairclough (2001) apresenta o termo "discurso" como o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual, ou reflexo de variáveis situacionais. Essa noção implica que o discurso é um modo de ação que permite aos sujeitos agirem sobre o mundo e sobre os outros, como também um modo de representação.

A segunda implicação indicada pelo referido teórico é a relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Assim (idem, 2001, p. 91),

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

Essa visão permite a Fairclough apresentar os efeitos constitutivos do discurso. Na sua obra *Language and Globalization* (2006), ele chama-nos a atenção para o caráter histórico de tais efeitos, eles só poderão ser analisados apropriadamente com o decorrer do tempo.

O primeiro efeito consiste na idéia de que o discurso proporciona a construção das identidades sociais, posições do sujeito e os tipos de eu. O segundo efeito é que o discurso tem o papel de contribuir na construção das relações sociais entre as pessoas. No terceiro efeito, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Tais efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem: 'identitária', 'relacional' e 'ideacional'. Sendo que a função identitária se refere ao modo pelo qual as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional refere-se à maneira pela qual as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas e a função ideacional relaciona-se à forma pelo qual os textos representam a sociedade de modo geral.

Na obra *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Fairclough indica que os textos, como eventos sociais, apresentam efeitos causais de curto e de longo prazo. Os efeitos causais de curto prazo são os que podem provocar mudanças nas nossas crenças, nos valores e no nosso conhecimento, enquanto os efeitos

causais em longo prazo constroem identidades, podem gerar guerras e mudar a educação.

Inclusive os textos podem transformar o mundo material. Um exemplo é o discurso de resistência das pessoas com deficiência que têm como efeito a política de Inclusão Social e que, como consequência, transforma a arquitetura urbana, implantando rampas de acesso, espaços mais amplos, elevadores adaptados etc. Os textos não precisam ser regulares para serem causais. O efeito poderá ser determinado pelo contexto, o qual determina a variedade de efeitos que o texto pode gerar.

Fairclough (2003) indica a existência de diferentes discursos. Para esse teórico, o discurso, além de representar aspectos do mundo, (tais como os processos, as relações e as estruturas do mundo material, o "mundo mental" dos pensamentos, os sentimentos, as crenças e o mundo social), representa também aspectos particulares do mundo, os quais são representados diferentemente.

Na obra *Language and Globalization*, ele reforça essa idéia ao afirmar que "um discurso é um modo particular de representar algum aspecto ou área da vida social" (FAIRCLOUGH, 2006, p.31), portanto se faz necessário considerar a relação entre diferentes discursos que são diferentes perspectivas do mundo.

Assim sendo, o discurso pode ser apresentado de três formas distintas na prática social, tais como gênero, discurso e estilo. Gêneros são diferentes maneiras de interagir discursivamente; discursos são

representações do mundo material, de outras práticas sociais, representações próprias reflexivas da prática em questão e estilo são expressões corporais que constituem modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares. Veja a figura abaixo, criada para ilustrar essas noções:

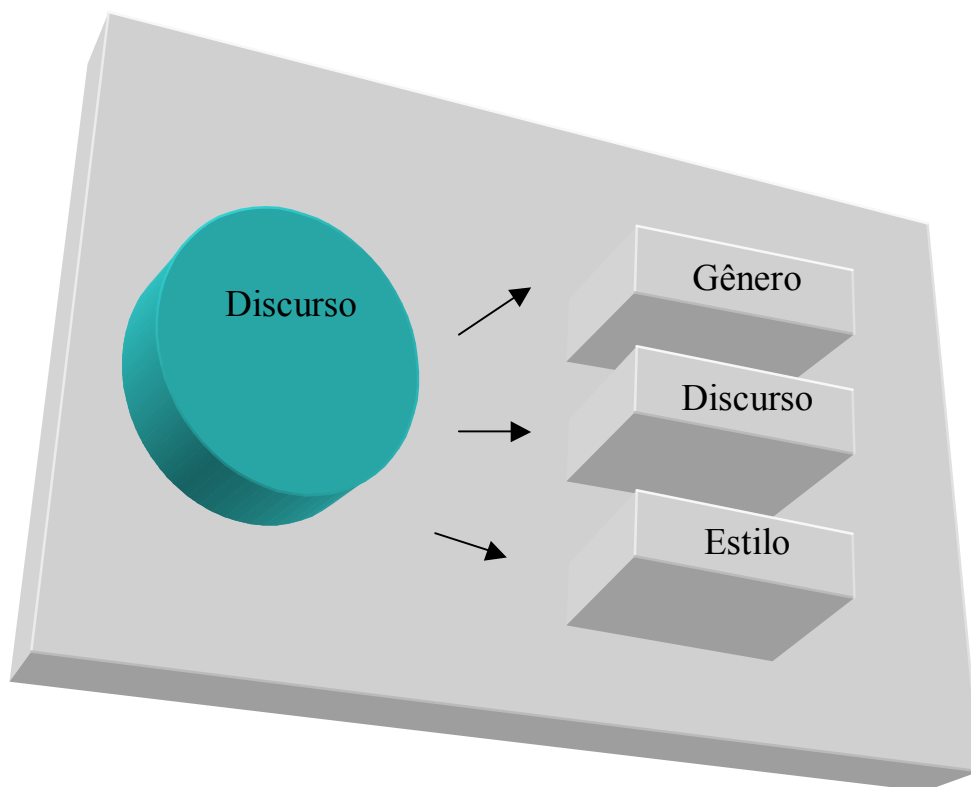


Figura 1 – Formas que o discurso assume na prática social. Nota-se que a placa base na figura representa a prática social da qual emerge o discurso em suas três formas.

Ressalta-se o caráter dialético da representação discursiva na prática social, em que um sentido 'internaliza' os outros. Em 2006, Fairclough aprofunda essa concepção ao afirmar que não há uma simples relação direta entre os discursos e as ordens discursivas. Assim

sendo, os gêneros, os discursos e os estilos podem se encontrar de maneira complexa e indireta, à medida que se misturam. A esse fenômeno o autor intitula 'hibridismo interdiscursivo'.

Com essa visão, Fairclough amplia a noção de discurso, uma vez que afirma que o discurso não apenas representa a realidade, mas também tem o caráter projetivo, ou seja, representa o mundo imaginário com possibilidades que diferem do mundo real. Este caráter refere-se aos projetos de mudança do mundo em direções particulares.

A relação entre os diferentes discursos compõe as relações das diferentes pessoas. Nesse sentido, o discurso é usado como um recurso que as pessoas utilizam para se posicionar frente às outras e assim podendo mudar o rumo das relações pelas quais elas se relacionam.

A idéia citada acima, ou seja, que o discurso é um objeto de uso para mudar as relações societárias nos remete a um outro pensamento de Fairclough defendido na obra intitulada *Discurso e Mudança Social* (2001), na qual ele faz alusão ao discurso como prática política e ideológica.

Uma vez que as ideologias são os significados existentes nas relações de poder e o discurso, como prática política não é somente o lugar da luta pelo poder, mas é um marco delimitador na luta *pelo* poder, compreender a dimensão do termo discurso nos remete aos objetivos da teoria da Análise de Discurso Crítica.

Toda análise fundamentada na ADC tem como ponto de partida um problema existente o qual se firma nas relações de poder, na

desigualdade da distribuição material e simbólica e na naturalização de discursos particulares como sendo universais.

Assim, a ADC visa primordialmente desvelar o que está oculto no discurso e nas práticas sociais, provocando uma mudança discursiva e social devido ao caráter crítico da teoria que detalharemos no item subsequente.

2.3 – Percorso Histórico da ADC

O termo Análise de Discurso Crítica aparece pela primeira vez em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*, no qual o lingüista britânico Normam Fairclough intitula seu Artigo de *Crítica and Descriptive Goals in Discourse Analysis*. Consideramos que este acontecimento foi o marco inicial de um novo caminho nos estudos discursivos.

Assim, agora se tornou possível distinguir dois tipos de análise de discurso, sendo que o viés tradicional na análise tem como objetivo a descrição, enquanto a nova perspectiva visa trabalhar a crítica. Contudo, é ponto passivo entre todas as correntes da Análise de Discurso a necessidade de inserir a linguagem nos contextos sociais.

Uma das divergências entre a linha de pesquisa descritiva e a crítica reside no modo de conceituar o sujeito. Na concepção crítica o sujeito é visto como ator ideológico, pois é construído e constrói os processos discursivos. Nesse sentido, vale lembrar o que Vieira (2002) afirma a respeito da visão do sujeito na ADC, apontando que “na Análise de Discurso Crítica, os seus defensores afirmam que os seres humanos

são julgados por sua socialização em determinados contextos sociais, cuja manifestação acontece pela linguagem”.

Outro ponto que diferencia a abordagem crítica da não-crítica, é que a ADC defende que o discurso é moldado por relações de poder e por ideologias. Além disso, o discurso constitui as identidades sociais, as relações sociais, os sistemas de conhecimento e de crenças.

A Análise de Discurso Crítica e a não-crítica pertencem a ramos distintos da abordagem francesa. A ADC tem sua raiz disciplinar na Lingüística Crítica, desenvolvida na década de 1970, na Universidade de East Anglia, Inglaterra.

Porém, a ADC firmou-se como disciplina somente na década de 90, durante um simpósio realizado em janeiro de 1991, em Amsterdão, no qual participaram Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak.

É importante salientar que, apesar de o grande número de estudiosos pertencentes à abordagem crítica da linguagem, deve-se reconhecer o expoente da ADC em Fairclough devido a sua proposta teórico-metodológica enquadrar-se na Teoria Social do Discurso.

Em 1989, a ADC começa a ser reconhecida como ciência com a obra *Language and Power* de Fairclough, na qual, ele já pretendia uma conscientização a respeito dos efeitos sociais de textos, tanto quanto das relações de desigualdades sociais, sustentadas pelo poder e, parcialmente, sustentadas pelo discurso.

Destaca-se a necessidade de colocar em funcionamento as Teorias Sociais na análise textual e, então, elaborar um quadro teórico-metodológico que atenda completamente à perspectiva crítica de linguagem como prática social.

As tentativas anteriores de reunir os estudos lingüísticos e a Teoria Social não alcançaram grande sucesso. Como exemplo, a Lingüística Crítica, que visava unir método de análise Lingüística Textual com o da Teoria Social, não se concretizou.

Segundo Fairclough (2001, p. 20), a teoria da Lingüística Crítica é limitada, em primeiro lugar, porque compreende a interação linguagem-ideologia de modo insatisfatório, pois trabalha apenas a gramática e o vocabulário deixando de lado outros aspectos do texto, como a estrutura argumentativa ou narrativa, as quais também podem estar carregadas ideologicamente.

A segunda limitação da teoria da Lingüística Crítica reside no fato de que ela trabalha com o monólogo escrito e deixa de lado aspectos ideológicos relevantes encontrados no diálogo falado, como exemplo a tomada de turno e a polidez.

A terceira fraqueza dessa teoria, apontada por Fairclough, é a negligência nos processos interpretativos, ou seja, a Lingüística Crítica deixa de lado o sentido, em que os processos de interpretação levam os intérpretes a pressupor coisas que não estão no texto e que podem ser de natureza ideológica.

Outra tentativa de unir estudo lingüístico com o social, mas que não obteve sucesso, são os estudos desenvolvidos na França por Michel Pêcheux e por seus colaboradores. Esses estudos foram baseados no trabalho do lingüista Zellig Harris e nos estudos de Althusser, os quais residem na reelaboração da teoria marxista de ideologia.

Pêcheux e seus colaboradores trabalhavam com discurso político escrito. Sua pesquisa visava comparar o discurso político da França, analisando a relação entre os partidos comunista e socialista. A abordagem de Pêcheux encontra fundamentos teóricos na teoria de Althusser, na qual é ressaltada a autonomia relativa da ideologia na base econômica e a força que a ideologia pode contribuir na reprodução ou nas transformações das relações econômicas.

Althusser afirma na sua teoria que a ideologia não é algo imaterial, mas sim idéias que se materializam nos signos, sendo que a ideologia atua na formação de sujeitos e na determinação das suas posições, enquanto concomitantemente tem a idéia errônea de serem agentes autônomos que atuam livremente na sociedade.

A abordagem de Pêcheux é importante porque casa uma teoria marxista do discurso com métodos lingüísticos de análise textual. Por tal feito, essa abordagem é considerada crítica. Porém, a forma que trata os textos é considerada insuficiente, uma vez que o corpus é constituído homogeneamente e, além disso, analisa os textos em frases isoladas o que resulta na eliminação de aspectos distintivos do texto, significando que a análise é somente realizada em orações separadas.

O texto é visto como um produto e, assim, deixa de lado os processos discursivos, como a produção e a interpretação textual. A análise de Pêcheux é também considerada insatisfatória por negligenciar aspectos semânticos, pois fixam a análise em palavras-chave as quais consideram os aspectos ideacionais do significado e abandonam as dimensões interpessoais vinculadas às relações sociais e às identidades sociais, privilegiando as relações abstratas e abandonando o sentido dos enunciados existentes no contexto.

Na visão de Fairclough, a abordagem de Pêcheux também é fraca no âmbito da Teoria Social ao apresentar uma visão estática das relações de poder, as quais exageram na manipulação ideológica presente nos textos. Segundo Fairclough, ainda não deram ênfase necessária para a luta e a mudança nas relações de poder. Nesse sentido, é necessário ir à Teoria Social para encontrar desenvolvimento completo e explícito dessa questão dentro do discurso.

A contribuição de Foucault para a ADTO (Análise de Discurso textualmente orientada ²), na visão de Fairclough, reside na idéia de que o discurso atua ativamente na constituição e na construção da sociedade em várias dimensões o que é denominado visão constitutiva do discurso.

Outra contribuição de Foucault refere-se à noção de intertextualidade, ou interdependência de práticas discursivas, ou

² É considerada como interpretação, e os analistas buscam ser sensíveis a suas próprias tendências interpretativas e "razões sociais". A ADTO "busca uma análise que focaliza a variabilidade, a mudança e a luta; variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldadas pela luta entre as forças sociais" (Fairclough, 2001).

melhor, é o fato de que os textos sempre retomam a outros textos contemporâneos ou anteriormente produzidos.

Um outro importante ponto discutido no trabalho de Foucault é o que podemos chamar de natureza discursiva do poder. Isso significa que o discurso está presente em todos os processos e práticas sociais do mesmo modo o poder está implícito nessas práticas o qual é distribuído em todos os domínios da vida social.

Isso porque o poder só será aceito se ocultar a si mesmo. Seu êxito é condicionado a sua capacidade de mascarar seus efeitos. Assim, o poder é incorporado aos sujeitos por meio das instituições como educação, hospitais, presídios e outros.

Há uma dualidade entre conhecimento e poder, pois, por um lado, as técnicas de poder são desenvolvidas por meio do conhecimento e, por outro, as técnicas são ligadas ao exercício de poder no processo de aquisição desse conhecimento. Isso é o que Foucault denomina biopoder.

A natureza política do discurso é outra valiosa contribuição de Foucault, pois, ao indicá-la, ressalta que a luta de poder está na determinação das práticas discursivas, nesse sentido, o discurso a ser tomado é conseqüentemente o motivo pelo qual a luta existe.

A natureza discursiva da mudança social é também uma significativa idéia apresentada por Foucault, isso significa que as práticas discursivas em transformação são consideradas elementos de grande valor na mudança social.

Fairclough reconhece as contribuições do trabalho de Foucault, mas indica os pontos em que as análises são insatisfatórias. A primeira fraqueza apontada refere-se à luta e à mudança, ao poder e à resistência.

Foucault não dá importância à contestação, ou seja, não faz alusão à possibilidade de grupos dominados se oporem aos sistemas discursivos e não-discursivos dominantes. O trabalho de Foucault trata das questões de mudança e de transformação, contudo não defende a idéia de que ambas sejam frutos da luta ou contestação por parte dos grupos dominados. Ele entende que a mudança ocorre em campos predeterminados pelas regras de formação discursiva.

O teórico passa a idéia de que as pessoas estão sempre assujeitadas a uma forma de poder estática. Reconhece a resistência, contudo nos dá a impressão que essa é sempre contida pelo poder, portanto não representa ameaça, apresentando o conceito de prática discursiva.

No entanto, para Fairclough esse conceito é demasiadamente confuso uma vez que considera que as estruturas são exemplos de práticas e não efeitos delas. Ele entende que as práticas discursivas são materializadas nos textos. Por tal motivo, julga necessário acrescentar análise lingüística ao trabalho de Foucault.

Fairclough apresenta sua proposta de análise em um quadro teórico metodológico, lingüisticamente e socialmente orientado. A teoria

e método são representados no quadro tridimensional representado a seguir.



Figura 2. Concepção tridimensional do discurso, segundo Fairclough (2001).

O discurso é visto, nessa proposta, como texto e interação na Análise de Discurso, nesse sentido, qualquer exemplo de discurso é considerado simultaneamente texto, prática discursiva e prática social. Sendo que a dimensão textual está relacionada com a análise lingüística de texto, enquanto a dimensão da prática discursiva está voltada à interação textual e refere-se à produção e à interpretação desse texto.

A prática social, por sua vez, cuida das circunstâncias institucionais e organizacionais, nas quais ocorrem o evento discursivo e

analisa a maneira como a prática social pode moldar a prática discursiva com efeitos constitutivos e construtivos.

Podemos distinguir, na análise social, três níveis de abstração, como indicado por Fairclough (2006): a estrutura social, a prática social e o evento social.

A estrutura social é o que há de mais abstrato, pois se refere ao que há de mais duradouro dentro de uma sociedade. Um exemplo é a divisão social em classes ditada pelo capitalismo. Práticas sociais são os hábitos, os rituais e estão associadas ao modo institucionalizado das ações. Já os eventos sociais são o que há de mais concreto, uma vez que incluem todos os acontecimentos da vida social, aquilo que efetivamente acontece.

Fairclough (2003) já afirmava que há dois modos de se moldar um texto: de um lado, a estrutura e a prática social e de outro, os agentes sociais, ou seja, as pessoas envolvidas nos eventos sociais. Ele chama a atenção que, apesar dos agentes serem moldados pela estrutura social, eles são os responsáveis pelos textos e gozam, portanto, de relativa liberdade de ação, ressaltando que os poderes causais dos agentes não são, necessariamente, os mesmos poderes causais da estrutura social, das quais eles emergem.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) considera que o uso da linguagem é uma prática social, isso implica ser o discurso constituído socialmente e constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Essa concepção constitui a dialética

entre discurso e sociedade, pois o discurso é moldado pela estrutura social, mas constitui a mesma estrutura social que o molda.

A Teoria Social do discurso trabalha com as três dimensões atadas, mesmo que tais dimensões possam estar dispersas na análise. A prática social é vista como uma dimensão do evento discursivo, a qual é mediada pela prática discursiva, diretamente relacionada aos processos de produção, de distribuição, de consumo textual e a processos sociais, que estão ligados ao ambiente econômico, político e institucional particular. Nesse sentido, pode-se abstrair que a natureza da prática discursiva está sujeita a mudanças, de acordo com a variabilidade do discurso, que, por sua vez, está em conformidade com os fatores sociais envolvidos.

Fairclough (2001, p.101) afirma que nunca se deve falar sobre aspectos de um texto sem referência à produção e/ou à interpretação textual. Nesse sentido, argumenta que, devido a essa sobreposição, não é possível fazer uma descrição nítida entre análise do texto e análise da prática discursiva, ou mesmo entre os tópicos analíticos de descrição e de interpretação. Sobre isso ele afirma:

Onde os aspectos formais dos textos são mais destacados, os tópicos são aí incluídos; onde os processos produtivos e interpretativos são mais destacados, os tópicos são incluídos na análise da prática discursiva, mesmo que envolvam aspectos formais dos textos. (Fairclough, 2001:102).

A proposta tridimensional compreende a análise da prática discursiva, do texto e da prática social. Fairclough em *Discurso e Mudança Social* (2001), apresenta categorias de análise para cada uma das dimensões indicadas pela Teoria Social do Discurso.

Assim, na dimensão textual, a análise pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Enquanto, na prática discursiva, a organização dá-se em: produção, distribuição, no consumo e contexto, na força, coerência e intertextualidade. Já, na dimensão da prática social, são incluídos na análise os itens seguintes: ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas.

No vocabulário, as palavras são analisadas individualmente, focalizando as lexicalizações alternativas e os significados políticos e ideológicos. Acrescentar à análise textual aspectos sociais, como ideologia, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e outros é considerado uma contribuição de grande relevância para a abordagem crítica, já que interpreta o discurso com base no social e, desse modo, passa a contemplar os processos políticos e ideológicos dos variados tipos de discurso.

Assim, a Análise de Discurso tem como objetivo primordial analisar os textos, a fim de identificar as manipulações e as dominações presentes de modo geral.

Para isso, Fairclough (2003) atualiza a concepção tridimensional do discurso, passando essa a se configurar em um modelo bidimensional. Isso significa que a prática discursiva se dilui na prática social. Para que isso fique mais claro, proponho a figura abaixo.

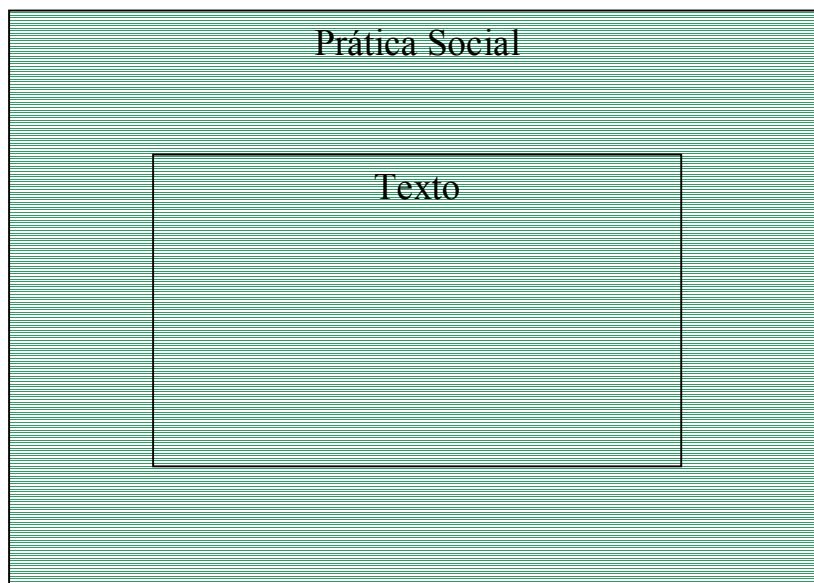


Figura 3 – Proposta bidimensional do discurso.

Assim sendo, ele traz à tona a relação entre evento social, prática social e estrutura social. Por estrutura social, entende-se uma entidade abstrata que compõe o grupo de possibilidades de discursos, em suma, a língua. O evento social configura-se como a materialidade do discurso, aquilo que efetivamente ocorre, ou seja, o texto.

Ambas são mediadas pela prática social, ou ordens do discurso, que, por sua vez, selecionam possibilidades estruturais e abandonam outras, portanto, o que interessa à ADC é o evento social e a prática

social, por isso considera-se na concepção de Fairclough (2003) uma concepção bidimensional.

Ele chama a atenção para o fato de que os eventos sociais (textos) não são simplesmente efeitos do potencial das línguas, mas estão mediados por um feixe de práticas sociais no aspecto lingüístico.

Ressalta-se que essa seleção é feita tomando como base a ordem discursiva dominante. Vale a pena acrescentar o que Vieira (2002, p. 153) afirma a respeito dos objetivos da ADC, dizendo que “os estudos da Análise de Discurso Crítica têm por objeto explicitar o encoberto no discurso que, por alguma razão, não é imediatamente percebido”.

A ideologia é considerada uma categoria de grande relevância para a Análise de Discurso Crítica, uma vez que a ideologia reflete a reprodução, a resistência, a dominação ou a desigualdade social. O pensamento de Bakhtin reforça a idéia de que a ideologia está presente na linguagem, ao afirmar que, sendo a palavra o verdadeiro signo ideológico, é ela o lugar por excelência para que a ideologia se manifeste (Baktin, 1987, apud Vieira, 2002, p. 154).

A Análise de Discurso Crítica reconhece que a ideologia é um importante fator na formação da identidade social do sujeito. Por tal motivo, discutiremos a seguir o papel da ideologia na sociedade moderna.

2.4 – Discurso e ideologia: retrospecto histórico

O termo ideologia foi usado pela primeira vez por Destutt de Tracy após a Revolução Francesa, em 1789, no início do século XIX, para designar a ciência das idéias.

Destutt de Tracy, juntamente com o médico Cabanis, com De Gerando e Volney, pretendiam elaborar uma ciência que tratasse as idéias como fenômenos naturais, pois consideravam que as idéias são reflexos do corpo humano, organismo vivo que interage com o meio ambiente. A ciência proposta por Tracy estava interessada em analisar sistematicamente as idéias e as sensações, na geração, na combinação e nas conseqüências das mesmas.

Esse grupo ficou conhecido como os ideólogos franceses; eles acreditavam somente em causas naturais, físicas ou materiais para explicar as origens das idéias e das ações humanas. Esperavam que a análise e a observação de dados pudessem conduzir ao progresso das idéias, as quais teriam, como conseqüências, uma nova pedagogia e uma nova moral, contrária à educação religiosa e à metafísica.

Os ideólogos apoiaram Napoleão que, ao tomar o poder, nomeou vários ideólogos para senadores ou tribunos, no entanto, eles decepcionaram-se, pois perceberam que Bonaparte tinha intenção de restaurar a monarquia que tanto combateram. Por tal motivo, não mais apoiaram as decisões tomadas por Napoleão e, conseqüentemente, foram afastados.

Então, os termos ideologias e ideólogos passam a ter um sentido pejorativo, uma vez que Napoleão afirmava que os problemas existentes na França eram de responsabilidade do grupo de ideólogos. Napoleão acusa-os de metafísicos e de inverter a relação entre idéias e realidade.

Desse momento, o termo ideologia, que outrora designava a ciência das idéias fundamentada na realidade, passa a designar um conjunto de idéias desprezíveis por serem desconexas da realidade.

Auguste Comte, em sua obra *Curso de Filosofia Positiva*, retoma o termo ideologia no sentido semelhante ao utilizado pelos ideólogos franceses. Para ele, ideologia passa a significar as idéias de uma época, seja como opinião geral, seja como toda a elaboração intelectual dos pensadores dessa dada época.

Outros pensadores importantes para a construção do conceito de ideologia foram Marx e Engels. No caminho de elaboração do seu conceito de ideologia, estes pensadores criticavam as visões por demais "ideológicas" dos outros hegelianos, já que estes atribuíam um valor demasiadamente grande às idéias, em contrapartida ao mundo histórico-social, à vida material.

Eles revolucionam o conceito de ideologia ao afirmar que ideologia é um sistema de idéias que reflete os interesses da classe dominante. Ressalta-se que, para Marx e Engels, classe dominante é a classe que detêm maior poder econômico, e que, portanto, pode manter também a dominação intelectual.

Com isso, eles retiram a ideologia do patamar abstrato e a colocam no patamar da vida material. Isso ocorre, em decorrência dos seguintes pressupostos:

- a) as condições econômicas têm papel fundamental na modificação histórica, por isso elas devem ter prioridade na análise das transformações sociais.
- b) as formas ideológicas não devem ser tomadas do modo como se apresentam, mas devem ser explicadas tomando como base as suas condições econômicas de produção.

Assim, ao explicar as formas ideológicas dessa maneira, segundo Marx e Engels, podemos desmascará-las. Para eles, o capitalismo possibilitaria, graças ao seu modo de produção, uma visibilidade maior em relação às condições sociais. No entanto, Marx percebe que isso não aconteceu, mas, pelo contrário, o modo de produção capitalista empurrou o indivíduo a olhar para o passado e manter imagens e idéias que não se articulavam com seus interesses de classe.

Desse momento em diante, surge uma nova conceituação de ideologia, chamada por Thompson (1995) de concepção latente de ideologia. É assim denominada, porque não há o uso claro do termo nos escritos marxistas nessa fase. O que se antevê é a percepção material de idéias que Marx denomina como "ilusões", "espíritos", "fantasmas", que rondam o povo e, em conseqüência, o retiram da luta por melhores condições de vida.

Das posições de Marx, Thompson abstrai essa concepção como um sistema que sustenta relações preexistentes de dominação por meio de imagens e de ideais que escondem as relações de classe e desviam o ser humano de uma efetiva mudança social.

Thompson classificou ideologia em duas categorias, uma primeira, denominada como neutra e uma outra chamada crítica. Segundo ele, fazem parte da primeira fase, as teorias de Tracy e o primeiro Marx, podendo-se incluir nessa categoria Comte. Sua segunda categoria é composta pelo segundo Marx e por Napoleão.

Thompson identifica-se como crítico e difere de Marx ao dizer que nem toda e qualquer forma simbólica é necessariamente ilusória e ideológica. Seu principal critério de definição refere-se ao poder da ideologia de sustentar relações de dominação, pois certas formas simbólicas se servem, em determinadas circunstâncias, para tal fim.

Não se deve derivar a ideologia puramente dos fenômenos simbólicos, mas deve-se compreender que os fenômenos simbólicos podem estar, ou não, investidos ideologicamente. Lembrando que isso se dá em um contexto sócio-histórico determinado e dentro de situações de dominação concreta.

A posição de Fairclough (2001) é semelhante a de Thompson, pois ambos entendem a linguagem como um meio possível de estabelecer, de manter e de sustentar as relações de dominação. Isso é possível graças ao processo de naturalização que torna senso comum as ideologias internalizadas nas práticas discursivas. Contudo, segundo

Fairclough, não se deve dar muita ênfase à propriedade estável das ideologias, pois esse teórico ressalta a transformação e a luta ideológica.

Ao apontar a luta ideológica como uma dimensão da prática discursiva, ele opõe-se à visão althusseriana de ideologia, uma vez que para Althusser (1985) a ideologia opera como cimento social.

Para ele, a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, portanto Althusser admitia a ideologia como uma ilusão que não correspondia ao real, mas que bastava interpretá-la para se encontrar a realidade antes obscura.

Althusser aponta os meios pelos quais a ideologia se perpetua como força de dominação. Segundo Althusser, existem os aparelhos do estado, que ele subdividem em aparelhos repressores e aparelhos ideológicos.

Como exemplos de aparelhos ideológicos, ele cita a igreja, a família, o direito e a política, entre outros. No entanto, para ele, o principal aparelho em que o Estado atua é a escola, pois é nela que se inicia a inculcação da ideologia. Mas, Althusser comete um exagero na constituição ideológica do sujeito e, conseqüentemente, subestima a capacidade dos sujeitos de agirem individual ou coletivamente como agentes de transformação.

Já van Dijk não entende a ideologia somente como um instrumento de dominação. Ele vê a ideologia com base em um

triângulo conceitual que abarca cognição, sociedade e discurso. Para melhor ilustrar isso, propomos a figura abaixo.

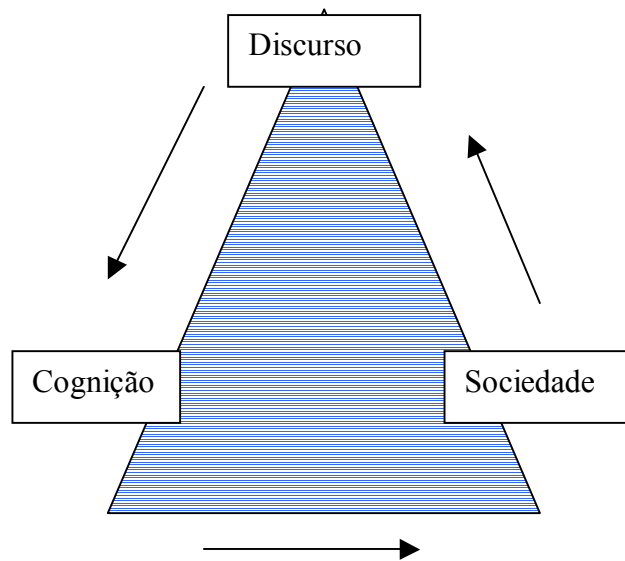


Figura 4 – Triângulo conceitual de Ideologia de van Dijk.

Segundo ele, cognição é o campo simbólico das crenças. Esse campo é indubitavelmente social e reflete interesses e conflitos de grupos. Ele acrescenta também que essas noções se associam ao uso da linguagem, uma vez que a função primordial da ideologia é a prática discursiva. Nesse enfoque, as ideologias, segundo ele, formam a base das representações compartilhadas pelos indivíduos em um grupo qualquer. Sendo assim, as crenças formam a base comum que sustenta os discursos e as interações sociais.

Para dar andamento ao seu estudo, van Dijk formula um novo conceito de ideologia baseado em conceitos, como crenças, conhecimento, opinião, emoções e outros.

- As crenças são definidas como qualquer pensamento ou produto da mente.
- Os conhecimentos seriam tipos de crenças tidos como verdadeiros, graças a critérios de verdade estabelecidos e socialmente compartilhados.
- Opinião é um juízo de valor baseado em valores ou normas, ou seja, ocorre quando as crenças se referem a avaliações e juízos, tais como certo ou errado, moral ou imoral, bem ou mal.
- As emoções podem ou não fazer parte das crenças, entretanto, estão diretamente ligadas as ideologias, pois essas, muitas vezes, alimentam-se de sentimentos como amor e ódio.

Esses conceitos são trabalhados pelo autor porque ele pretende dar a sua conceituação de ideologia um caráter cognitivo. Segundo ele, as ideologias são conjuntos de crenças em nossa mente.

Van Dijk chega a essa conclusão com base na sua formulação de crença, uma vez que as crenças são adquiridas e modificadas por meio de práticas sociais e discursos, em particular. Assim entende-se a ideologia como crenças sociais, visto que são compartilhadas em grupo.

O autor diferencia as crenças culturais (social ou comum) e grupais. Crenças culturais são mais gerais em uma sociedade, enquanto as crenças grupais expressam pensamentos de grupos dentro de uma

sociedade. As ideologias serão, então, as crenças sociais gerais que formam a base das crenças grupais.

O autor conclui que as ideologias são, portanto, tanto sociais quanto mentais, por isso a necessidade de um enfoque sociocognitivo. Assim, as ideologias podem ser usadas para legitimar ou esconder o abuso de poder, tanto quanto podem resistir ou denunciar a desigualdade e a dominação.

Na visão de Eagleton (1997) ideologia diz respeito mais ao discurso do que à linguagem, pois, para ele, a ideologia relaciona-se com questões como: quem está falando o quê? para quem? e por quê? Assim, ideologia é uma função da relação de uma elocução com seu contexto social, muito mais do que simples propriedades lingüísticas em si.

Eagleton postula ainda que nem toda ideologia faz parte do corpo de poder dominante, pois, se assim fosse, não haveria modo de enquadrar conceitualmente os grupos minoritários ou grupos de oposição ao poder.

Outra assertiva de Eagleton diz respeito à crença foucaultiana de que o poder e, portanto, a ideologia estariam presentes em todo lugar. Eagleton crítica este ponto, pois se assim ocorresse haveria uma grande expansão desse conceito, que, por sua vez, enfraqueceria a própria definição de ideologia.

Fairclough vai adiante das referências de Eagleton, postulando três asserções que fundamentam a sua visão de ideologia. A ideologia

passa a ter existência material nas práticas institucionais, abrindo assim um caminho para investigar a ideologia materializada na prática discursiva.

Sua segunda assertiva refere-se ao papel da ideologia de interpelar e de conduzir o sujeito a uma constituição ideológica. Por fim, sua terceira assertiva aponta que os aparelhos ideológicos funcionam como marcos delimitadores na luta de classe e indicam que essa luta está presente no discurso, formando, assim, um foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Assim sendo, a ideologia é uma propriedade de eventos e uma propriedade de estruturas. Ele não considera somente a ideologia como propriedade de estrutura porque tende a considerar o evento como mera reprodução estrutural, privilegiando a reprodução ideológica e não a sua transformação.

Fairclough também não considera a ideologia somente como um conjunto de eventos, pois ela não está puramente no texto, já que os sentidos são produzidos por interpretações e os textos estão abertos a diversas interpretações. Essas por sua vez podem diferir em importância ideológica.

Assim sendo, a ideologia está localizada, tanto nas ordens do discurso que constituem eventos passados, quanto nas condições atuais para os eventos presentes. Infere-se que a ideologia se encontra também no próprio evento na medida em que reproduz e transforma as estruturas condicionadoras.

Outra questão levantada é sobre que aspecto ou níveis do texto podem ser investidos ideologicamente. Costumeiramente, entende-se o sentido nessa função, mas o são também as metáforas, os pressupostos e a coerência. Não se deve, portanto, fazer uma oposição rígida entre conteúdo e forma, pois os sentidos dos textos estão interligados com as formas estruturais, e, assim, em vários níveis as formas estruturais são investidas ideologicamente.

Thompson chama-nos a atenção sobre a maneira como o sentido pode estabelecer e sustentar relações de dominação. Segundo ele, essa relação é entendida por meio da interação entre sentido e poder nas situações da vida social.

O número expressivo de pesquisas, em Análise de Discurso Crítica, busca analisar a ideologia presente na produção e na reprodução, da resistência à dominação e à desigualdade social.

Este objetivo encontra fundamentos no conceito de ideologia, adotado por essa pesquisa, que vê a ideologia como instrumento capaz de estabelecer e de manter relações de dominação.

Na visão de Fairclough, as ideologias são:

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p.117)

Fairclough (2003) considera os efeitos ideológicos como efeitos causais dos textos, sendo que a ideologia é responsável por inculcar, por manter e por transformar as relações de dominação. Segundo ele, as ideologias também podem ter uma durabilidade e estabilidade que transcendam os textos individuais. Elas podem ser associadas aos discursos (como representações), aos gêneros (como encenações) e aos estilos (como inculcações).

Ressalta o efeito de mudança nas relações de dominação. Enfatiza que, ao abandonar uma ideologia, ou pensamento ideológico por outro, isso não significa que a ideologia abandonada seja necessariamente uma inverdade, mas sim que agora se adota uma posição diversa da anterior.

2.5 – ADC e a visão contemporânea de Ideologia

Com base nisso, Thompson (1995) formula os modos de operação gerais da ideologia (figura 4, abaixo). Ele não pretende com isso esgotar os meios de análise da ideologia, mas formula ferramentas de grande relevância no entendimento da questão. Tais ferramentas são aplicáveis em diversas formas simbólicas, promovendo ampla compreensão, ajudando a desvelar a presença da ideologia entremeada nos símbolos.

Para melhor entendimento dessas categorias de análise, propõe-se a figura abaixo.

<i>Modos de operação</i>	<i>Natureza dos modos de operação</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Natureza das estratégias</i>
Legitimação	Representação de uma relação de dominação como digna e legítima	Racionalização	Construção de idéias que apóia uma ideologia.
		Universalização	Interesse de um grupo são apresentados como interesse de todos.
		Narrativização	Por meio de histórias, idéias do presente são vistas como eternas e imutáveis.
Dissimulação	Relações de dominação obscurecidas de forma que desvie a atenção e ignore os processos existentes	Deslocamento	Transferência de atributos de um elemento para outro.
		Eufemização	Rescrita de uma situação, tornando-a positiva.
		Tropo	Uso figurativo da linguagem para dissimular o poder.
Unificação	Construção de uma identidade coletiva.	Padronização	Adaptação de formas simbólicas para um único referencial.
		Simbolização da unidade	Construção de um único símbolo que é partilhado por um grupo

Fragmentação	Segmentação de um grupo que pode ameaçar a ideologia dominante	Diferenciação	Ênfase nas diferenças e com isso enfraquecendo o grupo
		Expurgo do outro	Construção de um inimigo que é considerado uma ameaça geral.
Reificação	Relações de dominação são mantidas por meio de eternalização de situações transitórias	Naturalização	Algo construído historicamente é tido como natural e inevitável
		Eternalização	Esvaziamento de fenômenos históricos, tratando-os como eternos e imutáveis.
		Nominalização	Transformação de sentenças e ações em nomes

Figura 5 – Modos de operação gerais da Ideologia, baseado em Thompson, 1995.

Fairclough (2001), em adição, alerta que não se deve acreditar que os indivíduos tenham total consciência da ideologia presente na sua prática discursiva, pois mesmo quando a prática é tida como de resistência, não significa que o indivíduo esteja consciente de todos os detalhes de sua significação ideológica.

Fairclough (2001) ressalta a importância de uma educação lingüística voltada para a maior conscientização crítica dos processos ideológicos presentes no discurso, a fim de tornar as pessoas mais

conscientes das suas próprias práticas e mais críticas dos processos discursivos a que estão submetidas.

Assim sendo, tal formação possibilitaria uma transcendência sobre as relações de dominação, na mesma medida que transcenderia a ideologia, assumindo assim uma identidade mais consciente. As teorias aqui apresentadas formam um conjunto de ferramentas que possibilitam o desvelamento da ideologia no tocante a própria exclusão das pessoas com deficiência.

Com base na idéia aceita pela ADC de que o discurso é prática social, isso vai possibilitar entender como o corpus dessa análise, a legislação, está eivada de preconceitos e de ideologias construídas ao longo da História. Por isso é, principalmente, nas teorias de Thompson e em seu conceito de ideologia como uma idéia dominante, mas que pode ser mudada, que é possível entender o discurso da Inclusão como o discurso da resistência.

Entender este discurso e aceitá-lo é possibilitar a transição para uma nova ordem social. Assim, trabalhos como este aqui proposto são importantes no entendimento de todas essas questões, já que proporciona novas reflexões e um novo olhar sobre as relações sociais entre as pessoas com deficiência e as demais.

Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1. Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa

Ao se pretender realizar uma investigação, é necessário, em primeiro lugar, definir qual o tipo de pesquisa que mais se adequa ao objeto de estudo. Para que tal ocorra, é importante entender claramente o que é pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Por isso, passa-se agora a distinguir tais métodos de análise.

A investigação quantitativa tem como finalidade trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis ou mensuráveis. Já a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos e representações, adequando-se a aprofundar a complexidade de fatos e de processos específicos a indivíduos ou a grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Segundo Bauer & Gaskell (2002), a pesquisa quantitativa é *hard*, ao passo que a pesquisa qualitativa é *soft*. Aquela lida com números e dados em modelos estatísticos, ao passo que essa já trabalha com interpretações de realidades sociais. Veja a figura a seguir de Bauer & Gaskell (2002).

Estratégias		
	Quantitativas	Qualitativas
Dados	Números	Textos
Análise	Estatística	Interpretação
Protótipo	Pesquisas de opinião	Entrevista em profundidade
Qualidade	Hard	Soft

Figura 6 – Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa (Bauer & Gaskell, 2005, p. 23).

Quanto ao ponto de vista metodológico, não se pode afirmar que as duas abordagens sejam métodos opostos, mas sim que são de naturezas distintas, portanto nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. Uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna mais “objetiva” e, portanto, “melhor” do que outra pesquisa com método qualitativo. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não certifica a compreensão profunda de determinado fenômeno social.

Pode ser dito que elas não são excludentes e podem ser complementares entre si, se o pesquisador desejar. Somente quando as duas abordagens são utilizadas nos limites de suas especificidades é que podem dar uma contribuição mais eficaz à ciência.

Há pressupostos apoiados pelos autores que explicam como um método pode complementar o outro. Primeiro, não se pode quantificar sem qualificar, já que para mensurar os fatos sociais é necessário distinguir do mundo social as categorias existentes antes de atribuir-lhes qualquer percentual. Segundo, os dados não revelam, por si só, a análise completa, dados precisam ser interpretados.

De acordo com Flick (2004), na pesquisa qualitativa é premente o trabalho com textos, tornando-se esses, no decorrer da sua análise, sua base. O caminho é feito partindo dos textos e de dados empíricos e chegando à interpretação, elemento estruturante na análise qualitativa.

Com base ainda nas idéias de Flick (2004), pode-se dizer que a pesquisa qualitativa é aquela que melhor se adequa a uma pesquisa social. Ela pode trabalhar, por exemplo, com as minorias sociais, dando-lhes voz.

A pesquisa qualitativa torna-se central quando se pretende trabalhar com relações sociais, identidades, representações de mundo e ideologias ligadas a um meio social. Isso justifica a priorização do método qualitativo nesta pesquisa, já que a Análise de Discurso tem como seu objetivo também a emancipação. Portanto, a união dessas duas abordagens críticas favorece a análise das ideologias presentes nos textos legais que fundamentam a Educação Inclusiva. Esses métodos se unem aqui para buscar desvelamento e mudanças no pensamento social.

Não obstante, a pesquisa qualitativa poder ser considerada autônoma, pois ela não precisa de nenhuma conexão com dados estatísticos para se constituir. Contudo, a pesquisa para ser clara é importante que sejam desenvolvidos equivalentes funcionais, a fim de “reforçar a autonomia e a credibilidade da pesquisa qualitativa (...) tanto através de exemplos, como de critérios abstratos” (BAUER & GASKELL, 2005, p. 27).

3.2. Passos Metodológicos

Para se realizar uma pesquisa qualitativa, é necessário, antes, delimitar os passos metodológicos. A articulação desses passos é ilustrada por mim a seguir.

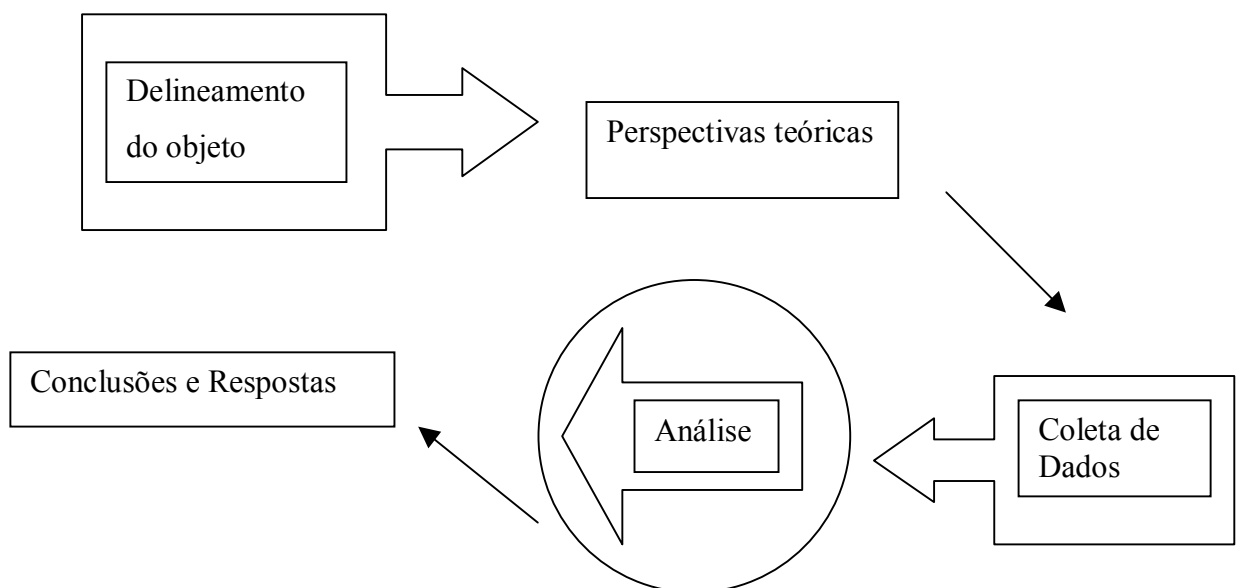


Figura 7 – Articulação dos passos metodológicos da pesquisa qualitativa.

O primeiro passo da pesquisa é a delimitação do objeto. Partindo da idéia de que o contexto influencia a Leitura e a elaboração dos textos, e que isso também ocorra com os em textos legais, uma vez que esses, mais do que quaisquer outros textos, não podem ir contra os costumes e o que é natural em uma dada sociedade. Assim sendo, analisar textos legais tornou-se uma proposta interessante para o Mestrado.

Em relação ao segundo passo, as perspectivas teóricas, estão explanadas no Capítulo 2, sendo que a minha base teórica é ancorada na teoria de Análise de Discurso Crítica, de Fairclough, e nas categorias analíticas da ideologia de Thompson.

Já no terceiro passo, a coleta de dados é constituída no momento em que se entra em contato com o *corpus*, nesse caso, a base jurídica da Educação Inclusiva e a entrevista grupal com grupo focal de professores do Ensino Regular.

O quarto passo, a análise de dados, é o campo desta dissertação em que se coloca a teoria e o método para funcionarem em conjunto para que, no quinto passo, as conclusões, as respostas e as reflexões possam ser expostas de modo adequado e transparente. A análise dos dados encontra-se materializada no próximo capítulo.

O quadro 6, além de demonstrar os passos lineares que uma pesquisa qualitativa deve adotar, também procurou destacar o caráter sistêmico desses passos. Não tentou somente demonstrar a perspectiva

de que, em primeiro lugar, delinea-se o objeto e depois segue os outros passos para se chegar a alguma conclusão, mas buscou ilustrar a caráter orgânico da pesquisa qualitativa. Veja que a coleta de dados relaciona-se a um bom delineamento do objeto de estudo, pois o bom resultado do primeiro está diretamente relacionado à boa delimitação do segundo. Do mesmo modo, sem uma boa perspectiva teórica que articule e auxilie, não haveria conclusões e respostas satisfatórias. Note-se também que a análise de dados engloba todo o sistema, ao mesmo tempo, em que é uma parte isolada e única no processo de pesquisa.

Passa-se agora a apresentar a geração e coleta de dados nessa pesquisa.

3.3. Coleta ou geração de dados

Coleta ou geração de dados é o movimento de formalização do *corpus* da pesquisa. Segundo Bauer (2005, p. 45), *corpus* é:

Um material escrito ou falado sobre o qual se fundamenta uma análise lingüística ou textos, falas e outros tipos considerados mais ou menos representativos de uma linguagem.

Nesse sentido, o corpus desta pesquisa se configura nos seguintes textos legais:

- Constituição Federal, Art. 205 e Art.208, inciso III.

- Lei 7853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, Art. 2º, inciso I, alínea f.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), Art. 54, incisos III e V.
- Lei 8859/94 que dispõe sobre o estágio para os alunos de Educação Especial, Art 1º § 1º.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei 9394/96), Art. 58 § 2º e § 3º.
- Anexo do Plano Nacional de Educação – PNE, presente na Lei 10172/2001, item 8 – Educação Especial subitem 8.1 – diagnóstico.
- Lei 10845/2004 que dispõe sobre o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, Art. 1º, inciso I.
- Decreto 3298/99 que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, Seção II Art. 24, inciso I e VI.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Esses textos foram selecionados porque são largamente empregados em políticas de Educação Inclusiva, sendo pontos de referência para os profissionais da área, e também fundamentam a

garantia de direitos no tocante à educação das pessoas com deficiência. A seleção dos Artigos, de incisos e de outros se deve à evidência bem marcada nesses textos da ideologia que permeia nossa sociedade quando o assunto é Educação Inclusiva. Portanto, eles refletem a ordem social vigente, sendo, muitas vezes, contraditórios e até mesmo excludentes quando tentam ser a base legal para uma proposta inclusiva.

Ressalta-se o caráter histórico de como esses textos vem sendo interpretados, gerando, muitas vezes, uma necessidade de reinterpretação, mas que, de qualquer forma, não invalida os seus efeitos legais e nem deixa de transparecer a ideologia neles naturalizada.

Acrescenta-se que aqui não se pretende alienar esses textos jurídicos, mas que esse recorte se faz necessário na abordagem analítica proposta. Os textos em sua totalidade serão colocados nos anexos.

Outra forma de coleta de dados que essa pesquisa propõe é a entrevista semi-estruturada com um grupo de respondentes. Esse modo de entrevista, segundo Bauer e Gaskell (2005), é aquela que se distingue de um modo mais estruturado, com perguntas rígidas e pouco espaço para o imprevisto, ou daquele modo etnográfico em que só há conversação continuada com o intuito de anotar a cultura de um grupo determinado.

A entrevista é um método de abertura para se entender as diversas opiniões e discussões possíveis sobre um determinado assunto. Os autores (BAUER & GASKELL, 2005, p. 65) postulam que:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

A entrevista desse trabalho foi realizada em duas escolas públicas da periferia da cidade de Anápolis – GO, sendo que a primeira é Municipal e trabalha somente com Ensino Fundamental e a segunda é estadual e trabalha tanto com Ensino Fundamental, quanto com o Médio e com a Educação de Jovens e Adultos.

Ocorreram duas entrevistas grupais com professores do Ensino Fundamental, na primeira escola e, já na segunda escola, com professores do EJA.

Todos se mostraram abertos à entrevista e se sentiram motivados a falar, embora tenha ocorrido o monopólio da fala de alguns deles. Ambas as escolas vivenciam agora a proposta inclusiva, no entanto, não possuem ainda bons resultados no momento.

A entrevista grupal foi a perspectiva de entrevista adotada aqui, porque, como sugerido por Bauer e Gaskell (2005), é aquela que melhor se aplica quando o assunto tratado na entrevista é de interesse público ou de preocupação comum. Assim sendo, a orientação da entrevista utilizada foi o tópico guia. Segundo eles, o tópico guia deve ser um “conjunto de títulos de parágrafos”, ou seja, ele não deve ser algo muito fechado, estruturado, mas ele deve funcionar como um meio e um sinal para monitorar o andamento da entrevista. Ele é um lembrete para o pesquisador e deve ser usado com alguma flexibilidade.

O tópico guia analisado no capítulo 4 quando realizei a análise do corpus:

Tópico guia

- a. A Inclusão escolar de pessoas com deficiência
- b. É possível a Inclusão escolar?
- c. O que você acha da Escola Especial, tipo APAE e Pestalozzi?
- d. O que você entende por atendimento especializado?
- e. Qual é a sua postura diante do aluno com deficiência?
- f. Você se sentiria impotente por algum momento?
- g. Na sua opinião, quais seriam as vantagens e as desvantagens da Educação Inclusiva?
- h. Levar dois trechos e pedir comentários.

3.4. Categorias de análise de ideologia

Das várias categorias analíticas apresentadas por Thompson (1995) para o estudo da ideologia no meio social, serão utilizadas algumas apenas para o estudo da ideologia nesse trabalho, tendo em vista a sua relevância para esta pesquisa.

- A legitimação por racionalização e a universalização.
- A fragmentação por diferenciação e por expurgo do outro.
- A dissimulação por eufemização.
- A reificação por naturalização.

O processo de legitimação ocorre quando as idéias são construídas de forma tal que são tidas e aceitas por todos, uma forma justa dentro do meio social. Nos textos jurídicos analisados, a legitimação dá-se por racionalização ou universalização. A primeira constrói um raciocínio que seja digno de apoio, a segunda pauta-se na idéia de benefício para todos, mas que, na verdade, está privilegiando certos grupos em detrimento de outros.

Já a análise da ideologia por fragmentação segmenta grupos ou indivíduos que talvez se tornem uma ameaça aos interesses hegemônicos. Seu *modus operandi* por diferenciação dá-se por meio do destaque na diferença entre grupos e pessoas, focando nas desigualdades e na desunião para que haja descentralização da luta contra os grupos dominantes.

A dissimulação, por sua vez, ocorre quando há a tentativa de desfocalização de atenção sobre alguma idéia na tentativa de ocultá-la ou obscurecê-la. Ela acontece nos textos selecionados por meio da eufemização, que é o movimento de apagar características ruins e disfarçá-las, fazendo com que assumam uma nova ótica, mais aceitável, ou mesmo mais branda.

A reificação, por seu turno, trata-se de uma relação que foi construída historicamente, mas que é vista como natural e atemporal. Ela passa-se geralmente por naturalização, ou seja, um estado de coisas socialmente configurado assume o caráter de naturalmente inevitável.

3.5. Categorias analíticas de Fairclough

Das categorias apresentadas por Fairclough, indicadas na obra *Discurso e mudança social* (2001), utiliza-se aqui como ferramenta de análise o vocabulário, no tocante à relexicalização, e a gramática no que se refere ao uso da voz passiva.

Relexicalização ou reexpressão é o movimento lingüístico em que as palavras ganham novos sentidos para que haja o engajamento do texto em questão para uma nova ordem discursiva. Isso ocorre porque há sempre formas alternativas de dar significado a algo, implicando uma interpretação particular. Essas seleções não ocorrem por escolha pessoal, já que os significados e suas variantes são determinados

socialmente, sendo inclusive socialmente contestados. Assim sendo, em muitos casos de relexicalização, esse processo pode mesmo refletir a luta contra a hegemonia, como evidenciado por Fairclough (2001).

Em relação à passiva, ela marca no discurso a possibilidade de apagar o agente, deixando vaga a responsabilidade, por tentar defender, muitas vezes, a idéia de que o autor da ação é irrelevante, obscurecendo-o ou ocultando-o.

Fairclough também trabalha com análise da ideologia em seu trabalho. Ele retoma de van Leeuwen (não datado) quatro estratégias de legitimação da ideologia. Esse trabalho será focado na estratégia de legitimação por mythpoesis. Essa legitimação ocorre quando se cria uma narrativa ideal (ou várias narrativas ideais), na qual se transmite uma idéia de reforço da ideologia dominante, construindo uma realidade que respaldará a hegemonia, graças a autolegitimação que o próprio caráter narrativo assume intrinsecamente.

Somam-se para essa análise, ainda de Fairclough (2003), a intertextualidade, a suposição e a questão do sentido. Intertextualidade é a presença material de outros textos dentro de um texto, ocorrendo várias maneiras, mais ou menos evidentes, de incorporar esses elementos de outros textos. A intertextualidade não é só explícita, por meio de citações e frases diretas, mas também pode acontecer implicitamente.

Já a suposição, segundo Fairclough (2003), que a considera como termos de teor implícito que, geralmente, são distinguidos como pressuposições, implicações ou acarretamentos lógicos, além das implicaturas. Textos fazem suposições fatalmente. Tudo que é articulado em um texto é trabalhado em relação de diferença com o que não foi dito, mas que mesmo assim está presente.

A diferença entre suposição e intertextualidade é que, a primeira, em geral, não é atribuída a textos específicos, ou seja, é muito mais uma questão de relação entre o texto e o que foi claramente dito, com outro discurso deixado vago. Segundo Fairclough (2003), pode-se distinguir três principais tipos de suposições: suposições existenciais que são aquelas a respeito do que existe; suposições proposicionais, sobre o que é ou pode ser ou será o caso e suposições morais, as suposições sobre o que é bom ou desejável.

Sobre os tipos de troca de conhecimentos e suas funções no discurso Fairclough (2003) postula que “existem diferentes tipos de modalidade que podem ser associados a diferentes tipos de troca e funções de discurso”. Assim, dos tipos de troca que ele apresenta, utiliza-se aqui a modalidade epistêmica, a qual analisa o nível de envolvimento do autor discursivo com a verdade.

Fairclough (2003) complementa essa questão ao propor um quadro de análise dos advérbios em orações modalizadas, no tocante ao nível de envolvimento com a verdade que esses advérbios modalizadores propõem. Veja a figura a seguir.

Nível de envolvimento	Advérbio modalizador
alto	certamente
médio	provavelmente
baixo	possivelmente

Figura 8 – Advérbios modalizadores e seus respectivos níveis de envolvimento com a verdade (FAIRCLOUGH, 2003).

O presente capítulo explicou e descreveu a metodologia de trabalho que essa pesquisa adota para analisar a ideologia presente nos textos analisados. Desse modo, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, porque o foco é interpretativo.

Delimitaram-se também os passos metodológicos para que a sistemática dessa pesquisa fosse especificada, com o intuito, portanto, de melhor analisar o corpus. Como já mencionado, o corpus compõe-se do recorte dos textos legais que abalizam a perspectiva inclusiva em Educação.

Este recorte foi realizado, tendo em vista que esses textos refletiam claramente a ideologia naturalizada sobre a educação de pessoas com deficiência. O recorte aqui não é arbitrário no sentido de manipular a informação, mas pelo contrário, quer-se, nesta oportunidade, propor uma reflexão e chamar a atenção para certas

passagens significativas no tocante à interpretação social e à formulação de políticas públicas nessa área.

Definiu-se também aqui a discussão sobre as categorias de análise da ideologia, formuladas por Thompson (1995), assim como as categorias e as estratégias analíticas propostas por Fairclough (2001; 2003).

Todas essas discussões se articulam, complementam-se e pronunciam-se para a formulação da análise sobre *Ideologia na Legislação da Educação Inclusiva no Brasil*.

Capítulo 4 – ANÁLISE DE DADOS

4.1 Análise dos marcos legais

As Leis são normas de comportamento e de conduta sobre os indivíduos entre si e também o indivíduo em relação à sociedade como um todo, portanto são textos, ou discursos, que mais do que qualquer outro devem estar em coerência com o pensamento social. Assim sendo, refletem aquilo que a sociedade pensa e acredita, veiculando seus valores e seus costumes, ao mesmo tempo em que os refletem e os regulam.

Como dito por Fairclough (2001), o discurso molda e é moldado pela sociedade; os textos constroem-se e são igualmente construídos, uma vez que a sociedade está em constante transformação, os textos refletem essas transformações, sendo também agentes e ferramentas desse processo.

O discurso não é uma entidade estática, além da vida social, mas pelo contrário, passa por mudanças na sua composição, tanto quanto nas suas interpretações. Uma prova disso é que o discurso nem sempre descartado, mas, muitas vezes, está sujeito a uma releitura. Tal fato vem acontecendo com os textos legais.

O início de uma nova ordem discursiva provoca uma nova reinterpretação do discurso e, com isso, essa nova interpretação molda, por sua vez, uma nova prática social. Veja a figura abaixo:

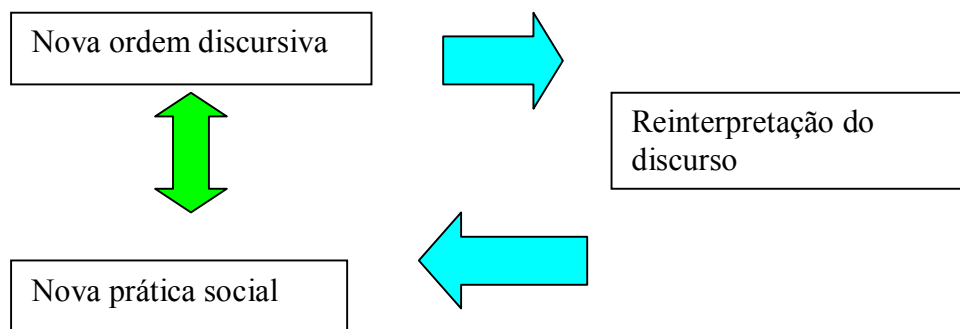


Figura 9 – Movimento sistemático na configuração de uma nova ordem discursiva.

Esse movimento é sistemático, pois a releitura, gerada pela nova ordem discursiva, empurra para uma nova prática social, ao mesmo tempo em que a ordem discursiva já é fruto dessa mesma prática. Nesse movimento, um fortalece ao outro, compartilhando forças mutuamente para a criação de uma nova ordem social.

Passa-se agora às análises de cada ponto do corpus, indicado no Capítulo 3.

4.1.1 Constituição Federal do Brasil (1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente

4.1.1.1. Constituição Federal do Brasil, Art. 206, inciso I.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da Lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da Lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 206, I "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

O inciso I, acima destacado, foi interpretado, inicialmente, na idéia geral do modelo escolar vigente na época, que era a integração. Nessa perspectiva, a formulação de Escolas Especiais supria, de modo suficiente, o que a CF postulava para alunos com deficiência. O inciso

não foi lido na perspectiva de que a Escola Regular fosse também o lugar desse aluno.

Implicitamente, encontra-se aqui a legitimação por mythpoesis, relatada por Fairclough (2003), como a legitimação na forma de narrativa. É importante ressaltar que, embora não seja a rigor uma narrativa, este trecho específico da Constituição Federal cria uma “cena ideal”, fazendo crer que bastava garantir a existência de Escolas Especiais que estava garantido o direito de igualdade.

Contudo, com o advento do movimento de Inclusão que vem, aos poucos, promovendo uma mudança discursiva, o mesmo inciso é lido de forma que a Escola Regular é que deve dar acesso e permanência a todos os alunos, independente de suas condições físicas.

4.1.1.2 Constituição Federal, Art. 208, inciso III.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

No momento histórico, quando ocorreu a promulgação da Constituição, o País vivia em pleno momento de integração, portanto o atendimento educacional especializado era sinônimo de Escola Especial.

Contudo, agora no novo contexto de Inclusão, quase 20 anos depois, a leitura dessa passagem, o inciso III, que está destacado abaixo, é outra, já que agora esse atendimento especializado é visto como um complemento da educação, ou seja, o apoio necessário para que o aluno acompanhe o Ensino Regular, com independência e autonomia.

Art. 208, III, "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular"

O atendimento educacional especializado não é mais entendido como escolarização plena para as pessoas com deficiência, pois com a reinterpretção desse Artigo, a educação, em seu sentido pleno, só pode ser oferecida na rede regular de ensino. Fairclough (2001) considera esse em que o qual um termo ganha um novo significado, é fruto das lutas ideológicas e das novas ordens discursivas.

Portanto, o atendimento educacional especializado refere-se ao que é, obrigatoriamente, diferente do ensino escolar, em um processo que apenas otimizará o acesso à Escola Regular, baseado na especificidade de cada aluno com deficiência.

Essa Leitura não foi feita durante muito tempo devido à ideologia vigente na época calcada na lógica da exclusão. Thompson (1995) conceitua esse processo como ideologia sustentada na legitimação por racionalização. Aqui a ideologia se materializa por meio de uma cadeia de raciocínios que sustenta um conjunto de relações, levando a crer que são dignas de apoio. Essa foi a ideologia que se escondia por detrás da primeira Leitura, criando uma idéia de que existe uma Escola Especial que poderia substituir o Ensino Regular.

Outra categoria que se aplica a esse Artigo da CF-88 é a fragmentação por meio da diferenciação. Segundo Thompson (1995), a fragmentação é o meio de sustentação da ideologia dominante que diz

que as relações de dominação podem ser mantidas, não unificando as pessoas em uma coletividade, mas segmentando e repartindo as pessoas em grupos. A diferenciação ocorre quando é dada ênfase às distinções, apoiando as características que desunem, em detrimento de uma identificação mais abrangente entre as pessoas.

A fragmentação deu margem para interpretar que, uma Escola Especial deveria ser o destino do aluno com deficiência, quando não fosse possível o seu engajamento no Ensino Regular. Ao ressaltar a diferença entre os alunos, esta forma de legitimação da ideologia pode causar a exclusão social, que não se restringe somente à escola, mas que, partindo dela, alastra-se por todas as instituições sociais.

Entre os itens de análise de Fairclough (2001), a presença da voz passiva utilizada no texto constitucional oferece o apagamento do agente, deixando, “vaga a agência e, conseqüentemente, vaga a responsabilidade” (FAIRCLOUGH, 200, p. 105). A passiva aqui oculta o Ensino Regular como agente, ao mesmo que tempo que topicaliza o “atendimento educacional especializado”, transmitindo a idéia de foco sobre o atendimento educacional especializado, forçando uma Leitura de que esse atendimento é a regra e a exceção seria o Ensino Regular.

4.1.1.3– Lei 8069/1990, Art. 54, incisos III e V (Estatuto da criança e do adolescente).

Art. 54. É dever do Estado assegurar à

criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente, há um reforço do mesmo pensamento da CF-88, ocorrendo uma intertextualidade material que apóia a idéia contida no texto constitucional. O fato de ocorrer intertextualidade, segundo Fairclough (2003), dá maior ênfase à legitimação por autoridade.

Esse é o processo de legitimação que faz referência direta à autoridade, à tradição, sejam costumes, Leis ou pessoas investidas de algum tipo de autoridade institucional. O próprio texto legal traz historicamente essa autoridade e, no texto constitucional, essa é ainda maior. Ao ocorrer a intertextualidade no Estatuto da Criança e do Adolescente a legitimação por autoridade ganha mais ênfase e torna-se mais latente na sociedade, ocorrendo um duplo reforço, já que essa idéia se concretiza nos dois textos.

Mais uma vez aqui se ilustra a fragmentação, que é assimilada também pelo Estatuto, via de fato haver intertextualidade com a Constituição, assim tudo o que foi dito nesta se aplica àquela.

Ocorre, da mesma forma, no Art 208 da CF/88, um processo de relexicalização do '*atendimento educacional especializado*', na ótica da Inclusão, dizendo que este deveria ser um acréscimo para a vida escolar do aluno com deficiência, não se constituindo sua principal via de acesso à educação formal.

4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)

Já o Artigo 58, capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça em seu *caput* o texto da Constituição, novamente em intertextualidade com esta e o Estatuto, mas agora há uma associação direta entre atendimento educacional

especializado e Ensino Especial. Eles são vistos como sinônimos e isso, mais uma vez, reforça a idéia de exclusão, noticiando que existe “um outro lugar” para pessoas com deficiência. Vejamos abaixo:

Art. 58 Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na Escola Regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§2º O atendimento educacional será feito classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do Ensino Regular.

§3º A oferta da Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

LDBEN, Art. 58 “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

No *caput* do Artigo, destacado acima, o termo “*preferencialmente*” é, em muitos textos, incluso este, o que faz a mediação lingüística dizendo o pressuposto de que existe uma possibilidade real de que o Ensino Regular não seja o ideal para as pessoas com deficiência e vice-versa. Apresenta-se aqui uma suposição proposicional, que dita “o que é ou pode ser” (FAIRCLOUGH, 2003), ou seja, o aluno com necessidades educacionais especiais poderia tentar cursar a Escola Regular, no entanto *pode ser* que ele não consiga. Mais uma vez há o discurso implícito de que, se essa tentativa for fracassada, existe um lugar que, na visão do contexto da época, substituiria a Escola Regular.

Destaca-se aqui a reinterpretação da Educação Especial presente na LDBEN, no tocante a esse Artigo, que dá visibilidade para a questão de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, ou seja, ela perpassa todos os níveis de ensino, mas não os substitui. Esse fato era ignorado pela proposta de integração.

§2º “O atendimento educacional será feito classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do Ensino Regular”.

No parágrafo § 2º do mesmo Artigo, acima destacado, em uma primeira Leitura, o que se lê é que o atendimento educacional especializado em classe e escola segregada seria a regra, graças à topicalização que este termo recebeu na oração, e, somente como

último termo da oração, aparece a possibilidade do Ensino Regular. A expressão, quando não for possível, nos traz a percepção de que a impossibilidade é a regra, e não o seu contrário, a ênfase aqui é na capacidade pessoal de cada um, deixando o contexto social, inclusive o poder público, isento de sua parcela de responsabilidade para com a questão.

Thompson trataria da ideologia presente nesse parágrafo, como uma estratégia de dissimulação por meio de eufemização, ou seja, o processo de desvio da nossa atenção, passando por cima de processos e situações existentes. A mesma expressão - quando não for possível - é o que mascara a idéia expressa em intertextualidade velada, já indicada nos outros textos, de que é encargo do aluno a sua integração efetiva. O pensamento ideológico completa-se ao haver, por meio da eufemização, uma valorização da Escola Especial, que foi reescrito como "*em classes, escolas ou serviços especializados*".

A negação presente no termo chama a atenção para uma segunda voz que diz que a Inclusão pode ser possível, assim a ênfase na negação tentaria calar a voz da resistência. Segundo Fairclough (2003), a negação implica que a asserção está em 'outro lugar' daquilo que está sendo negado. A ordem discursiva de Inclusão que se apresentava no mundo naquela época começa já a ser pensada, mas de forma ainda bastante sutil, dentro do contexto educacional.

Thompson (1995) fala sobre o processo de reificação como a alavanca de conservação da ideologia, já que é uma construção histórica uma pessoa com deficiência ser educada em uma Escola Especial, ou seja, aquilo que é estabelecido no curso sócio-histórico se tornou algo natural e atemporal dentro das práticas sociais.

Na nova visão inclusiva, o Artigo 58 é lido como o que pode ser ofertado em escolas e classes especiais é o atendimento educacional especializado, ou seja, o complemento necessário para que o aluno com deficiência siga junto com os demais alunos e, mais uma vez, não como um substituto do Ensino Regular.

4.1.3 – Lei 7.853/1989 e Decreto 3.298/1999

Lei 7.853/1989

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das Leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

I - na área da educação

a) a Inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce,

a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das Escolas Especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

A possibilidade de substituição, ou não, foi ratificada com a Lei Nº 7.853, de 24 DE OUTUBRO DE 1989, Art.2º, § Único, inciso I, alínea f.

Art.2º, § único, inciso I, alínea f "a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino".

Esse inciso reforça a idéia de integração, em detrimento da Inclusão, deixando ao aluno a responsabilidade de sua adaptação ("capazes de se integrar"). Outro termo relevante aqui é o "se", que já dita a impossibilidade de adaptação como pressuposto, ao invés da adaptação. Ele exclui a responsabilidade da escola em prover o acesso e a permanência do aluno com deficiência, colocando, como dito, o encargo nas capacidades pessoais de cada um.

Ressalta-se que a fragmentação que ocorre por meio da diferenciação também transparece nesse Artigo, dando a idéia de que um grupo não será capaz de se integrar e, que, portanto, seu destino será outro que não a Escola Regular, implicitamente a Escola Especial.

Pode-se inferir aqui as suposições existencial e moral, como propõe Fairclough (2003). A primeira é aquela suposição que diz que algo já existe, tomando isso como natural. Ao trabalhar o inciso, nota-se que ele afirma que a Escola Regular deve garantir a matrícula compulsória para os capazes de se integrar e tem como suposição a existência das Escolas Especiais para aqueles alunos que não são capazes de se adequar aos padrões exigidos na escola.

A segunda suposição, a moral, trata daquilo que é tido como bom e desejável. O termo "capazes de se integrar" remete à idéia de que

Ensino Regular é bom para quem tem condições para nele permanecer. A suposição é que, para quem não condiz com essas exigências, a Escola Regular não é o mais desejável. Nota-se que tal assertiva também é boa para a escola, no qual seus alunos serão somente aqueles capazes de se integrar.

Tudo isso nos leva a compreender que a suposição é uma ferramenta da ideologia e que ela é usada, nesse caso, para seccionar e excluir os sujeitos. Há uma outra voz no discurso, que é a fala da sociedade reforçando a idéia da escola segregadora.

A própria estrutura gramatical nos remete ao exposto sobre a suposição. Infere-se, de acordo com Fairclough (2003), a escolha semântica do condicional, implicando que, para se integrar ao Ensino Regular, é necessário que haja a condição ulterior de autocapacidade. Ressalta-se que esse caráter estrutural do texto jurídico ilustra que a exclusão não está só no conteúdo da sociedade, mas é parte da sua própria estrutura, como é parte da estrutura do texto.

O Decreto 3298, de 1999, entra em intertextualidade com a Lei 7853/89, assim a análise que se aplica lá, se aplica aqui também. No entanto, chama-se a atenção, nesse momento, para a ferramenta da ideologia que ocorre por reificação por meio da naturalização. Segundo Thompson (1995), a naturalização é o procedimento de que um estado de coisas que foi criado historicamente passa a ser tratado como um acontecimento natural. É esse procedimento que faz colocar a pessoa

com deficiência na Escola Especial, dando ênfase nas condições físicas do aluno, colocando nele as barreiras à Inclusão escolar, ao usar a expressão "capaz de se integrar", no inciso I. Veja:

Decreto 3298/1999

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a Inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de Educação Especial ao educando portador de deficiência em unidades

hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por Educação Especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A Educação Especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A Educação Especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade

A intertextualidade, com a Lei 7853/89, revela que houve um retrocesso, que aquela mesma voz da resistência que apareceu sutilmente na LDBEN e foi reprimida na citada Lei, foi novamente suprimida, aqui, no Decreto. Contudo, essa 'montanha russa' das perspectivas educacionais é o reflexo da luta social entremeada no discurso, pois em qualquer luta há retrocessos e ganhos. Infelizmente, por enquanto, o discurso da exclusão era o vitorioso. Destacam-se, portanto, as datas dos textos, em que 10 anos depois da publicação da Lei 7853/89 no Decreto listado, há o retorno para o passado de exclusão.

VI "o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo".

O fato textual apresentado no inciso VI, acima destacado, o fato de que ele precisa ter os mesmos benefícios dos demais educandos, ilustra uma segunda voz dizendo que o tratamento dele é tão segregado que é necessário a garantia textual desses benefícios, sob pena de que ele não venha usufruí-los. Segundo as categorias de Fairclough (2003), ocorre uma intertextualidade implícita.

O termo "inclusive" se reveste de uma ideologia muito marcante, trazendo a idéia de que eles têm direito até mesmo a "material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo". Tal transmitindo a

idéia de que, se o aluno estivesse na escola, não receberia naturalmente tais direitos, sendo sua possível falha com baseada em sua deficiência. A própria escolha do termo não é casuística, mas sua presença revela a ideologia fundamentada na lógica da exclusão, na qual a sociedade ainda se encontra imersa.

Entretanto, a reinterpretação de ambos os ordenamentos jurídicos, como dos da Lei 7853 como do Decreto que regula essa Lei, o Decreto 3298/99 sobre o termo "capaz de" é lido agora como fazendo referência às pessoas com total impossibilidade de interação com o meio externo, como as pessoas em estado vegetativo ou com sérios problemas de saúde. Não se refere mais às pessoas com deficiência que são capazes de interagir ou o público que está matriculado nas Escolas Especiais.

Tais pessoas são citadas para que haja a garantia de que, segundo Fávero, "se ocorrer uma melhora, ainda que pequena, dessa condição de saúde, esses alunos, por direito e por lhes ser mais proveitoso e desafiador, deverão frequentar escolas comuns da rede regular" (FÁVERO, 2007).

4.1.4 Anexo do Plano Nacional de Educação

Em 2001, o discurso da resistência ganhou mais força, pois, pela primeira vez, aparece o termo Inclusão em alguma legislação no Plano Nacional de Educação (PNE), embora ainda ele seja sinônimo de

integração. São os primeiros sinais de uma nova ordem discursiva para os primeiros passos de uma nova ordem social. Agora, nesse texto, já ocorre uma inversão da topicalização apontada anteriormente. Nele já se nota a topicalização do termo “Escola Regular”, reforçando a tese de que a estrutura gramatical do texto não é aleatória, mas, pelo contrário, intencional, seja nas suas escolhas lexicais, gramaticais, seja mesmo da ordem das palavras.

Assim é que o discurso da resistência ganha mais força no meio social, e tal força pode se evidenciar no texto. Veja o anexo do Plano Nacional de Educação – PNE, presente em Lei 10172/2001, item 8 – Educação Especial subitem 8.1 – diagnóstico.

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- *integração/Inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;*
- *ampliação do regulamento das Escolas Especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;*
- *melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;*

- *expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.*

Apesar desse avanço demonstrado no texto supracitado, ainda o mesmo abre possibilidade de a Escola Especial, mas ainda de uma forma velada, coloca o encargo do sucesso escolar sobre os ombros do aluno, enfatizando a responsabilidade pessoal. Isso se enquadra na operação da ideologia da dissimulação por meio da eufemização, como dito anteriormente. Ainda se naturaliza o fato de que o fracasso escolar da pessoa com deficiência se interconecta com as suas condições físicas, mais uma vez a ideologia opera por meio da reificação por naturalização, como defende Thompson, 1995.

Nota-se que o movimento de tornar Inclusão semelhante à integração dentro do texto provoca um reforço sobre essa perspectiva educacional, pois, como se atesta mais adiante, há o predomínio do termo integração em detrimento do termo Inclusão. E, pode-se perguntar também porque aparece primeiramente integração e não Inclusão, pois mais uma vez ele topicaliza a integração, ao mesmo tempo em que coloca como sinônimos as duas palavras, revelando o apagamento da proposta de Inclusão.

Um outro ponto significativo, nesse texto, é a mudança nas práticas sociais dentro das escolas ao indicar todas as transformações que elas devem passar, de acordo com o PNE. No entanto, é algo

contraditório, pois mesmo com a visão de avanço presente aqui ainda o texto retoma aspectos do Ensino Especializado, como visto em décadas passadas. Essa ambigüidade é, pois, uma amostra positiva de que o discurso do excluído alcança o discurso do poder, tanto que neste último transparece essa questão sendo confuso e aberto a várias interpretações.

Se esse texto for lido na visão dos defensores da Inclusão haverá uma tônica sobre a transformação da escola, enquanto que, se for lido na ótica contrária à Inclusão, o foco será no pressuposto da limitação, aqui expresso textualmente como “necessidade educacional especial”.

4.1.5 Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001

Observe agora a construção ideológica que a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, faz em relação à Educação Inclusiva.

Art. 7º “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do Ensino Regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

Esse Artigo ilustra a visão educativa pautada na Inclusão de uma forma que não exclui e não gera ambigüidade de sentido, pois não dá margem à interpretação corrente de que o lugar do aluno com deficiência, que não consegue por si só acompanhar a Escola Regular, é a Escola Especial, mas pelo contrário, ele enfatiza que esse atendimento

necessário deveria ser em classes comuns. O Artigo nem usa o termo “atendimento educacional especializado” para evitar esse tipo de interpretação, assim, ao colocar o termo “apoio ao aluno”, o Artigo desmistifica o atendimento educacional, colocando o aluno como algo importante para a estrutura da educação.

No entanto, veja o Artigo 9º.

Art. 9º "As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos".

Este Artigo, contudo, provoca uma desconstrução, a idéia apresentada no Artigo anterior, pois já abre a possibilidade a uma classe especial, pois, mesmo que enfatize o caráter transitório, diz que esse aluno terá apoio intenso e contínuo. Ora, se é transitório como pode ser contínuo, ou em outras palavras, se ele deve estar na classe especial por algum período devido às suas limitações físicas contínuas, quando que ele não precisará mais desse apoio?

Outra questão é que esse Artigo abre espaço para que todos os alunos com deficiência, independente de sua limitação, sejam encaminhados para uma classe especial. O Artigo, mais uma vez, foca a

diferença que expurga e discrimina o outro, ao invés de valorizar a diferença como uma característica inerente do ser humano. Falta aqui a percepção de que a escola é a instituição que segrega, por não oferecer os instrumentos necessários para que as diferenças, presentes em todas as pessoas, sejam com deficiência ou não, sejam desenvolvidas plenamente em todo o seu potencial humano.

Finalmente, leia-se o Artigo 10º.

Art. 10. "Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em Escolas Especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social".

Apesar de tentar mascarar a questão da incapacidade latente de acompanhar o Ensino Regular, como se essa fosse presente no aluno e não no sistema educacional, o Artigo acaba por ser um retrocesso histórico na luta pela Inclusão, porque, mais uma vez, ele legitima a Escola Especial.

O mais interessante aqui é a construção que tenta exagerar as condições físicas da pessoa com deficiência, construindo uma imagem

de dificuldade intensa e insuperável, em que o aluno com deficiência se torna o sujeito que somente gera entrave dentro do ambiente escolar, de tal forma que ela não consegue atendê-lo no presente nem no outro. O Artigo termina, por fim, tentando fazer uma compensação material (serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social) que tenta se sobrepôr ao seu direito à educação. Mais do que nunca o que dita a exclusão novamente é a condição física, topicalizando-a na oração, como resistência ao discurso da Inclusão, demonstrando que apesar do mascaramento, este discurso não se efetivou como ordem social.

Utilizando as categorias de análise da ideologia de Thompson (1995), pode-se inferir que a legitimação de racionalização, por meio da qual uma forma simbólica é construída como uma cadeia de raciocínio que protege e legaliza um conjunto de relações, na tentativa de persuasão sobre o que é mais ou menos partilhado como digno de apoio.

O raciocínio construído é de que a Escola Regular está aberta às pessoas com deficiência e que são elas que não conseguem se adaptar ao ambiente escolar, retirando assim a culpa do sistema público como otimizador do acesso e da permanência do aluno com deficiência.

Continuam outras categorias de análise da ideologia, tais como a diferenciação pela fragmentação e a reificação por meio da naturalização. As mesmas ferramentas da ideologia presentes em outros textos ainda se fazem valer aqui, mesmo que disfarçadas.

4.1.6 Lei 10.845/2004

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de Ensino Regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de Ensino Regular.

Art. 1º I - "garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de Ensino Regular".

No Artigo 1º, inciso I, da Lei 10.845, de 2004, acima destacado, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com deficiência (PAED), ocorre uma tentativa de propor uma melhoria no atendimento educacional especializado, mas, contrariamente, acaba por reforçar a idéia contida

nos outros ordenamentos legais, pois apesar de criar um programa específico para esses alunos, foca sua ação naqueles que não puderam ser inclusos no Ensino Regular, pressupondo, portanto, que eles deveriam ser educados e atendidos em espaço outro que não a Escola Regular.

Chama-se a atenção para o fato do reaparecimento do termo integração em detrimento do termo Inclusão, evidenciando o pensamento social de que a escola não é para todos. O uso da expressão "Cuja situação não permita" é uma tentativa de mascarar o termo corrente "capaz de", uma vez que, no campo semântico, ambos são interpretados no mesmo sentido de exclusão ainda com base nas condições físicas dos alunos.

Apresenta-se aqui uma afirmação hipotética que implica ação excludente, ao abrir a hipótese de que o aluno em questão deveria ir para uma Escola Especial, caso não conseguisse acompanhar o Ensino Regular.

Das ferramentas que a ideologia se reveste, como em todos os trechos analisados torna-se mais uma vez a dissimulação por meio da fragmentação e a reificação por meio da naturalização, ambos processos já explicados anteriormente.

A releitura de todos os textos que vêem a Educação Especial simplesmente como um suplemento ao Ensino Regular é feita para que tais aparatos legais não sejam totalmente invalidados e, ao mesmo

tempo, eles não invalidem a proposta de Inclusão, mas, pelo contrário, dado ao seu poder jurídico na educação eles sejam um aliado na luta contra o preconceito e a desinformação. No entanto, apesar dessa releitura eles ainda deixam transparecer a ideologia de exclusão, seja em sua estrutura, seja por meio da escolha do léxico, seja pela própria estrutura textual.

4.1.7 Lei 8859/1994

Art. 1º As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste Artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de Educação Especial.

É importante notar a institucionalização da Escola Especial como substitutiva do Ensino Regular, no trecho da LEI nº 8.859, de 1994 que modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de Ensino Especial o direito à participação em atividades de estágio.

No entanto, é interessante como se encontra aqui a voz do discurso da resistência junto com a voz da institucionalização da

exclusão, pois a pessoa com deficiência, agora, aparentemente, estaria no mesmo patamar de um outro aluno da Escola Profissionalizante, no entanto, isso revela que ele também não está incluso, pois precisa de uma Escola Especial para que ele seja educado profissionalmente, quando deveria sê-lo na escola profissionalizante comum.

Isso mostra como a prática social é a prática excludente e que, apesar da luta de resistência das pessoas que defendem a Inclusão, a lógica da Inclusão ainda falta muito para se estabelecer como uma nova ordem social e realmente transformar as práticas sociais vigentes, o que veremos com mais evidencia no item subsequente.

4.2 Análise das entrevistas

As entrevistas deste trabalho foram realizadas em duas escolas públicas da periferia da cidade de Anápolis – GO, sendo que a primeira é Municipal e trabalha somente com Ensino Fundamental e a segunda é Estadual e trabalha tanto com Ensino Fundamental, quanto com Médio e Educação de Jovens e Adultos.

No total, ocorreram duas entrevistas grupais com professores. Na primeira escola, o grupo entrevistado era composto de dez professores do Ensino Fundamental. Já, na segunda escola, a entrevista ocorreu sete professores do EJA. Todos se mostraram abertos à entrevista e se sentiram motivados a falar, embora tenha ocorrido o monopólio da fala de alguns deles. Ambas as escolas vivenciam agora a proposta inclusiva, no entanto, não possuem ainda bons resultados no momento.

As entrevistas fizeram-se necessárias aqui para perceber como essa nova proposta está sendo vista pelo docente, ao mesmo tempo em que se quer perceber como está acontecendo o processo de efetivação da Inclusão nas escolas, tendo como arcabouço teórico as propostas de análises de Fairclough (2003) e de Thompson (1995). O que se intenta saber é como estaria o início de implantação de uma nova ordem social, tentando perceber como isso está se dando, entendendo, ao mesmo tempo, as ideologias naturalizadas em seus procedimentos e como o discurso pode nos revelar essa ideologia e seus preconceitos.

4.2.1 Entrevista A

A escola escolhida para essa entrevista foi pública, pois o processo de Inclusão ganha mais relevância nessas entidades. Priorizou-se uma escola de periferia, por tratar de perceber como andam essas reflexões em nichos sociais mais afastados do centro econômico.

A entrevista ocorreu em escola municipal com um grupo composto por professores de várias classes do Ensino Fundamental, mesmo que nem todos tenham se disponibilizado para expressar suas opiniões. No entanto, daqueles que falaram depreende-se que as idéias veiculadas por meio deles eram partilhadas pela maioria do grupo. Percebeu-se que as percepções são instigantes e até mesmo contraditórias quando o assunto era Inclusão. Por exemplo, questões como falta de conhecimento, até mesmo preconceitos velados.

Na primeira entrevista, percebe-se apelo afetivo por parte dos professores, chamando a atenção para fatos de humanização, no entanto, entremeado a isso, encontrava-se a consciência geral de que a Inclusão não gerava nada de positivo para o processo educativo, como professores e todos os tipos de alunos. Nota-se o escape nas falas que sempre dizem sobre as dificuldades de formação dos professores, aliado a um sentimento geral de impotência e resistência frente à proposta inclusiva. Inicialmente, o professor entrevistado diz que na prática efetiva o processo de Inclusão não acontece, pois, segundo ele, "*é muito difícil trabalhar com dois grupos ao mesmo tempo*". Ou seja, isso ilustra já a própria falta de consciência do que seja realmente a perspectiva de Inclusão, já que a Inclusão fala sempre em apenas um grupo heterogêneo.

Essa visão docente deixa transparecer, à luz das categorias de análise da ideologia de Thompson (1995), um processo de fragmentação, já que se mantém a perspectiva de Escola Especial, na medida em que se criam dois grupos. Na verdade, o que houve foi o apagamento da segregação do espaço físico, sem, contudo, efetivar o processo de Inclusão. Não há mais uma escola separada, nem uma sala de aula especial, mas há, assim, um grupo segregado dentro da mesma sala de aula.

É importante chamar a atenção para os diferentes graus de consciência sobre a permanência da exclusão na tentativa da Inclusão em sala de aula. Nota-se entre os professores uma certa visão

dualizada, uma mão dupla ditando que deve haver, por exemplo, atividades diferenciadas, mas que propiciem, cada uma a sua maneira, a Inclusão e a aprendizagem. Contudo, seja por despreparo, seja pela ideologia internalizada da diferença, o professor não otimiza o processo de ensino aprendizagem por meio dessas atividades, mesmo tendo noção de que está excluindo e separando seus alunos. Nas falas:

"você não pode diferenciar um deficiente de um normal porque você está excluindo, mas você tem que dar um atendimento diferente porque talvez ele não aprenda da mesma forma que um outro. Talvez não, ele não aprende (...) porque tem que ter uma forma diferente de atender, mas também tem que ter uma forma igual de atender, porque senão eu estou excluindo".

Está presente aqui uma crescente modalização do discurso, fazendo crer que é praticamente impossível a concretização da Inclusão. Para os docentes, é sempre muito difícil, é sempre muito complicado. Segundo Halliday, apud Fairclough (2003), "a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz". A modalidade é o que consegue fazer a mediação entre o falante e suas representações, ditando os níveis de afinidade e de compromisso, as suas incertezas, suas necessidades e até mesmo as suas permissões ou obrigações em que o falante está

inserido.

Assim, nessa representação de mundo, o falante pode fazer uma avaliação de valor. Segundo Fairclough (2003), esse processo de avaliação pode ocorrer por meio de advérbios, adjetivos e até mesmo por verbos. Aqui o juízo de valor se encontra no advérbio (“muito”), construindo o raciocínio de que essa proposta é praticamente inviável. Essa avaliação de valor é feita por meio de uma afirmação real (FAIRCLOUGH, 2003), que acaba por assegurar que a dificuldade existe de fato, não é uma hipótese e que tal dificuldade se concretiza na existência de grupos distintos na mesma classe.

O docente confirma essa idéia de modalização de valor real ao afirmar que “*com certeza*” se sentiria impotente diante de um “*aluno diferente*”. Para Fairclough (2003), este advérbio traz consigo um nível de envolvimento de verdade alta, indicando que trabalhar com alunos com deficiência é muito difícil e que esta percepção é tida como algo que não abre qualquer tipo de dúvida.

Tamanha certeza se dilui um pouco quando o docente fala o que “acha”, em relação às vantagens que a pessoa “*dita normal realmente ensina para o outro (pessoa com deficiência)*”. Ao usar este termo se modaliza a oração para que haja menos envolvimento dele como falante no tocante à questão da aprendizagem inclusiva.

É importante ressaltar que, ao indicar pontos negativos da Educação Inclusiva, há o envolvimento na fala, de modo explícito, por

parte do falante, querendo deixar bem marcado sua posição contrária à Inclusão. No entanto, se há a necessidade de apontar pontos positivos, o falante, por outro ângulo, tenta ao máximo eximir-se de uma abordagem que indique realidade concreta e certeza de que a perspectiva inclusiva possa ocorrer efetivamente de maneira positiva.

Outro ponto que merece atenção nesta análise da entrevista é o uso dos termos "*diferente*" e "*deficiente*". O entrevistado tem a constante preocupação em se corrigir, utilizando o primeiro termo em substituição ao segundo, pois, na sua opinião, o termo "deficiente" é pejorativo e comprometedor. O docente policia-se por medo de ser preconceituoso e, assim acaba por revelar implicitamente uma certa rejeição pessoal em trabalhar com alunos com deficiência.

Contudo, durante toda a entrevista houve a construção de um conjunto de idéias que tentaram fundamentar e refinar a premissa de que a Escola Regular não é o local ideal para as pessoas com deficiência. E, nessa busca de argumentos, há uma constante transferência de responsabilidade do seu próprio domínio de atuação como professor para outros domínios como a infra-estrutura e as possíveis barreiras naturais que os alunos com deficiência possam ter, numa tentativa de mascarar seu próprio preconceito.

Essas possíveis barreiras são na sua visão intransponíveis e insuperáveis, até o extremo de indicar que uma pessoa com Síndrome de Down "*já traz a barreira na face, pois a face deles é um pouquinho*

diferente dos outros". Nota-se a modalização "pouquinho" que tenta abrandar sua rejeição, ao mesmo tempo em que a evidencia.

Identifica-se nessas atitudes certas categorias de análise de ideologia de Thompson (1995), como a legitimação por meio da racionalização e da fragmentação por diferenciação (ambas já explicadas anteriormente). A mais evidente é a reificação por meio da naturalização, que como já foi dito, estabelece a idéia de que algo construído historicamente é tido como natural, colocando a barreira na pessoa com deficiência, que é naturalmente um problema, e não no seu meio ou nas ideologias das pessoas que o cercam.

Outra categoria que se apresenta mais adiante é a fragmentação por expurgo do outro. Essa é aquela ferramenta da ideologia que cria um inimigo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador. O docente ao dizer que "*o aluno deficiente é agitado, toma as coisas dos colegas, não acompanha as atividades e perturba*" acrescentando que "*ele comia a massinha (...), ele comia aquelas bolinhas (de papel), comia as pontas dos lápis tudo*", constrói um imaginário de discordância desse aluno para com a sala de aula, sendo ele o ponto de desajuste e que precisa ser afastado sob pena de prejudicar os demais alunos.

Sem dúvida, a situação enfrentada pelo professor é digna de atenção, contudo não se pode colocar a culpa dessa situação no aluno. A vivência de uma proposta inclusiva possibilitaria a busca de meios e

recursos para modificar essa realidade, muito antes de simplesmente apontá-lo com elemento deletério na sala de aula.

Ressalta-se aqui que, no modelo da prática social vigente, realmente este aluno é incompatível com a proposta de Inclusão. Contudo, reforça-se que a solução não seria excluir o aluno, mas transformar a prática social, como, por exemplo, eliminando todos os tipos de barreiras, seja físicas, emocionais ou comunicativas.

Já sobre o Artigo da constituição houve a interpretação inversa da interpretação feita pela proposta de Inclusão. Fairclough (2001) ressalta que as interpretações sofrem variações de acordo com o grupo social que faz a leitura. Isso indica que a leitura que este grupo de professores faz é a aquela pautada na idéia de integração, quando eles dizem que "*enquanto tiver condições aqui (Escola Regular) ele fica, depois tem que mudar*", ou seja, o aluno é que deve se adaptar por mérito e não a escola que deve-se equiparar para melhor receber e educar o aluno com deficiência.

4.2.2 Entrevista B

O primeiro ponto a ser analisado nesta entrevista é o reforço por meio de modalizadores e o comprometimento com o que o falante acredita ou não. Em um primeiro momento, o docente usa a expressão "*eu acho*" para dizer que "*a questão da Inclusão está bem evidente em todos os segmentos*", contudo utiliza a expressão "*eu vejo*"

quando afirma que a Inclusão é utópica. Novamente, ao dizer algo positivo, não há a comprometimento, ao se negativizar há maior comprometimento do entrevistado com seu ponto de vista. E ao justificar esse segundo ponto de vista, segue afirmando que "*não é fácil trabalhar e atender uma clientela que precisa de necessidades especiais*", em um movimento de negação a um outro discurso implícito que diz que é possível a Inclusão.

Isso revela que este é um momento de transição que abala as práticas sociais vigentes e que demonstra que o discurso da Inclusão está no mínimo provocando uma reflexão que se evidencia pela presença implícita dele entremeado à ideologia do discurso que o nega. Um exemplo é o contraditório entre uma postura que diz que acha possível a Inclusão, mesmo que nessa assertiva não haja grandes comprometimentos sobre a questão, mas que acaba por se aliar logo ao seu contrário, ao ser dito, mais à frente, que a "*situação é muito difícil*".

No trecho "*eu concordo com ela (...), mas o Ensino Especial ficava melhor*", há a concordância, em linhas gerais do que foi dito anteriormente, mas ao mesmo tempo há a negação de tudo, ao ser afirmado que o Ensino Especial é a melhor opção. Alia-se a isso a carga semântica de oposição fortemente marcada pela conjunção "mas" no mesmo trecho.

No trecho, "*agora com a idéia mais ampla precisava de mais*

recursos na escola, para o professor também” é interessante perceber o movimento textual que passa a questão da Educação Inclusiva de uma necessidade de especialização para uma necessidade de recurso, ou seja, financeira, inclusive para os professores, trazendo uma idéia de premiação necessária para o docente.

Essa necessidade fica evidente no termo *“precisava”* que, segundo Fairclough (2003), implica nível de obrigação alto, transparecendo a idéia de que é algo imprescindível.

Ressalta-se que para que haja Inclusão escolar é importante que haja investimento financeiro que possa sanar os problemas de infraestrutura das escolas, por exemplo. No entanto, fixar-se apenas nas necessidades de recursos financeiros acaba por desprezar as implicações sociais presentes na questão, deslocando, assim, o envolvimento das ideologias internalizadas nos membros da sociedade, em uma tentativa de barrar o processo de Inclusão.

Tudo isso culmina na percepção de que há uma luta entre o discurso favorável ao processo de Inclusão e o discurso que o nega e contra ele resiste, afirmando que, sem sombra de dúvida, o momento de transição fica mais evidente. O docente contradiz tudo o que foi dito anteriormente ao afirmar que a Escola Especial não deve substituir a Escola Regular, mas sim ambas *“tem que caminhar junto”*, numa clara alusão à perspectiva inclusiva, contrária à perspectiva de integração anteriormente evidenciada. Alguma idéia já foi

internalizada, mesmo que ainda dominada pela ideologia instaurada no meio social.

Mais uma vez o tom de certeza modaliza-se em nível de envolvimento alto, deixando clara a posição pessoal de que a dificuldade é real. A idéia da dificuldade é outro entrave para a proposta de Inclusão, pois as barreiras levantadas encontram-se intrínsecas na prática do professor, assim sendo é como se o processo de Inclusão somente viesse para perturbar o bom andamento do trabalho docente.

Seguindo a entrevista, ao falar das vantagens e das desvantagens da Inclusão pode-se depreender questões dialógicas e intertextuais. E isso se percebe nas sucessivas afirmações enfáticas de que *"somos todos seres humanos sim, temos que trabalhar com esses valores de igualdade sim e tem vantagens sim"*, dizendo que as pessoas com deficiência não seguem o padrão de ser humano imposto pela sociedade, no fundo o que ocorre aqui é o embate de duas vozes, de dois discursos e que esta ênfase é uma tentativa de internalizar a Inclusão como obrigação. Esses sucessivos "sim" evidencia uma voz implícita que diz sucessivamente "não".

Claramente, no entanto, não é apontado nenhum ponto positivo, mesmo com a evidência do apelo emotivo ao ser humano. No fundo, o que se vê é somente que o entrevistado não consegue expressar nenhuma vantagem, já que na verdade, em sua visão não há

realmente nenhuma.

Sobre as desvantagens, o professor entrevistado diz:

"É que nós atendemos um aluno especial, mas nós temos que deixar todos em desvantagens, então nós temos uma sala com quarenta alunos e nós atendemos um e trinta e nove ficam em desvantagem. Prejudica o resto, essa Inclusão".

Essa fala, mais uma vez, reflete o preconceito existente na sociedade ao defender a idéia de que o aluno com deficiência, na sala de aula, prejudica o aprendizado de todos os demais. Segundo o professor, esse aluno prejudica e perturba o bom andamento da classe, portanto ele seria uma ameaça ao sucesso escolar de toda a turma. Essa atitude é mais uma ferramenta utilizada pela ideologia, que Thompson (1995) denomina a fragmentação por meio do expurgo do outro, já explicado anteriormente.

E para lidar com esse aluno, segundo o professor entrevistado, não basta ser docente, mas deve ser também *"psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, terapeuta, psiquiatra, neurologista, fazer línguas de sinais"*, em suma, deveria ser "clínico geral".

Esse pensamento nos mostra que o professor, em questão, está bastante afastado da proposta de Inclusão, uma vez que ainda vê a deficiência como uma doença que precisa ser tratada, ilustrando,

assim, seu pensamento segregador. Ele vê o aluno com deficiência totalmente incapaz.

O equívoco que se encontra nas palavras do professor reside no fato de que ele seria o responsável por todas essas tarefas, algo que realmente seria impossível. No entanto, em uma visão não-excludente o professor, ao invés de ressaltar a impossibilidade desse aluno com deficiência, ele indicaria a necessidade de apoio de outros profissionais e contaria com outras práticas, no ambiente escolar, para proporcionar a inclusão desse aluno com deficiência.

O docente está afastado, inclusive, do pensamento ultrapassado da integração, que colocava a escola somente para aqueles capazes de se ajustar ao meio escolar. Ele, portanto, pressupõe que o aluno com deficiência não tem capacidade sequer de se integrar, pois é um “problema” que deve ser atendido pela área da saúde e não pela escola.

E essa idéia equivocada segue:

“Eu vejo isso como retirando a responsabilidade do Governo, pois é responsabilidade dele atender essas crianças, dos pais que tiveram seus filhos e que se responsabilize por eles, e é obrigação do Estado assistir essa família. Retiram essa responsabilidade e põe na gente em nome de humanidade; isso é desumano, fazer uma coisa dessas”.

Ao falar das responsabilidades, o professor exclui-se desse processo, não se considerando um agente desse movimento. Para ele, garantir escolaridade para as pessoas com deficiência não significa que o Governo está atendendo esse grupo de pessoas, mas sim que, em sua visão, este atendimento só ocorrerá se for em ambiente diverso da escola. A visão aqui é aquela do assistencialismo, já que cabe aos pais cuidar de suas crianças. O tom foi agressivo, mostrando sua rejeição extremada à proposta de Inclusão.

E o caso relatado abaixo mostra que, a escola onde esse professor trabalha, por sua vez, tendo que permitir o acesso a uma aluna com deficiência, somente abriu suas portas sem efetivar nenhuma Inclusão verdadeira.

"Uma mãe falou aqui para nós: 'eu não suporto mais tomar bomba, porque quem toma bomba sou eu'. A menina não era aprovada nunca e quem fazia as tarefas era a mãe, porque não se admite vir para a escola sem tarefa".

Não houve mudança na prática social dessa escola, como evidenciado no relato, nenhuma flexibilidade ou tentativa de adequação e acessibilidade para esta aluna, caracterizando enfaticamente o processo de integração em que é responsabilidade integral do aluno a sua adaptação à escola.

A professora conclui o relato da menina, dizendo que:

"Não tenho qualificação para receber essa menina, mas ela estava aqui em nome de uma coisa chamada Inclusão (...) tinha já vinte e seis anos com comportamento de seis, então ela desarticulava a sala toda, qualquer coisa ela interferia, brigava, chorava, desarticulava uma sala inteira por causa dessa menina e não ajudava ela também. E o que deu? Nada".

O professor nominaliza o termo "Inclusão", fazendo com que essa perspectiva seja vista como algo externo a qualquer agente. Segundo Thompson (1995), a nominalização "acontece quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformadas em nomes". É como se não houvesse nenhum agente que desenvolvesse esse processo, pois a nominalização apaga os atores sociais e representa processos "como coisas, ocorrendo na ausência de um sujeito que produza essas coisas".

Para Fairclough (2001), a nominalização tem o efeito de colocar o processo em segundo plano, já que não especifica os participantes de forma que agente e paciente são deixados implícitos. Ao falar que a Inclusão é uma "coisa", o professor rejeita a Inclusão e quer estar fora dela e, com isso, pode-se pressupor uma avaliação negativa por parte do docente, já que ele não quer estar dentro desse processo, isso ilustra que ele o considera algo indesejável.

Mais à frente, na entrevista, o professor constrói um raciocínio

para legitimizar a idéia de que, o aluno com deficiência não deveria estar na Escola Regular, mas sim em outro lugar. Ele coloca empecilhos e se foca nas barreiras arquitetônicas, transparecendo que o melhor para o aluno com deficiência é esse "outro lugar": "Aqui nós não podemos receber um cadeirante [pessoa que usa cadeiras de rodas], o banheiro não tem adaptação, temos muitas escadas".

Ao evidenciar essas barreiras, ele tenta convencer e justificar que a Escola Regular não é o lugar ideal para o aluno com deficiência. Mais uma vez, a ideologia dominante pauta-se pela ferramenta de legitimação por meio da racionalização (THOMPSON, 1995), que aqui se expressa pela construção de que o processo de Integração é o que deveria prevalecer no meio escolar.

E, outro ponto que ilustra esse pensamento, de que é dever do aluno se ajustar à Escola Regular, é quando o docente exemplifica o caso de um aluno passivo, que não consegue acompanhar o ritmo dos colegas e que, na sua visão, ele não deveria estar nesta escola, pois a Escola Regular é para o aluno "ideal", ou seja, que não necessita de nenhuma adaptação e consegue por si só acompanhar o professor.

Tal discurso, em nenhuma hipótese, seria o discurso de alguém consciente do processo de Inclusão. O docente não chamaria a atenção para as barreiras arquitetônicas, mas sim focalizaria a necessidade de mudança, nem tão pouco postularia que o aluno não consegue acompanhar a escola, mas diria que o professor é que deveria prover os

meios adequados para que todos aprendam. Por meio da busca de diferentes maneiras de atingir a todos os alunos, o professor respeitaria o ritmo e as necessidades prementes em cada sala de aula.

A última fala é exemplar da dificuldade que os docentes sentem ao lidar com qualquer aluno com deficiência. A fala deixa transparecer o preconceito do professor, pois uma questão simples (o menino ir ao banheiro com frequência) é apontada como algo de grande dificuldade (“a minha maior dificuldade”), quando essa necessidade, aqui tomada como parte de sua deficiência, possa, na verdade, ser fruto das próprias práticas docentes desestimulantes e não desafiadoras do professor.

Ou mesmo uma fuga do aluno, já que o professor ressalta, mais à frente, a importância de um preparo de conscientização com o grupo, processo esse fruto das “muitas gracinhas, muitas brincadeiras ‘sem graça’ com esses alunos [alunos com deficiência]”.

A suposição aqui encontrada é uma suposição proposicional (FAIRCLOUGH, 2003), ou seja, suposições “sobre o que é, pode ser ou mesmo, será o caso”. A proposição aqui expressa é a de que não é dever do professor promover essa conscientização, mas sim de qualquer outro agente social que não ele mesmo.

O *corpus* aqui analisado revela como a ideologia sutilmente permeia os diferentes discursos, seja mais formal e escrito, seja menos formal e oral. E quando a questão toca em algo tão delicado quanto a Educação Inclusiva, a Ideologia infiltra-se muito mais nos discursos e

nas práticas sociais. E isso acontece porque, a Inclusão das pessoas com deficiência necessita ainda de mudanças sociais relevantes. A começar por meio da tomada de consciência das idéias naturalizadas ou preconceitos construídos, para que, conseqüentemente, as práticas sociais também sejam reformuladas, e que todos possam estar realmente inclusos como agentes sociais.

Para sintetizar as questões trabalhadas aqui pode-se dizer que, da questão da ideologia de exclusão, colocada na perspectiva das categorias de análise propostas por Thompson (1995), depreende-se, fundamentalmente, três mecanismos de atuação dessa ideologia nos discursos analisados.

A primeira categoria mais evidente nos discursos é a legitimação por racionalização. Essa categoria ocorre, principalmente, nos textos legais, pois, em geral, os textos constroem uma cadeia de raciocínio que tenta fundamentar que a permanência das pessoas com deficiência em Escola Regular não é o melhor, tanto para esses alunos quanto para a comunidade escolar.

A segunda categoria que mais se evidencia nos discursos analisados é a fragmentação por diferenciação. Essa ferramenta da Ideologia transmite a idéia de que, o aluno com deficiência deve estar em um outro contexto escolar, que não a Escola Regular, pois segundo este mecanismo da Ideologia, de um aluno que necessita de atendimento diferenciado, à parte dos demais alunos, cuja oferta desse

atendimento ultrapassaria as possibilidades da Escola Regular.

A terceira categoria que complementa e dá suporte à essa segunda é a reificação por meio da naturalização, a fragmentação ocorre por uma construção histórica, mas ela se baseia no processo de naturalização das condições físicas dos alunos, como um obstáculo natural e intransponível à inclusão deles na comunidade escolar.

Compreende-se, com o entrecruzamento dessas percepções, que a exclusão das pessoas com deficiência, no ambiente escolar, decorre de uma construção histórica e social e que, um dos meios de dispersão dessa Ideologia de exclusão, é o discurso legal e a naturalização do preconceito por parte dos professores.

Tais questões foram aqui trabalhadas para o melhor delineamento das conclusões, que se seguem, sobre a Ideologia no discurso da Educação Inclusiva.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, trabalhamos com textos legais para analisar até que ponto a ideologia, entremeada nesses discursos, moldam a prática social e como isso ocorre. Como foi visto, o processo de Inclusão é um processo de luta mundial, ainda em procedimento de efetivação. Suas bases legais, em países como o Brasil, por exemplo, ainda refletem ideologias que, por muito tempo, serviram para sustentar a exclusão.

Quanto à primeira pergunta desta pesquisa:

até que ponto a Ideologia de exclusão pode moldar a elaboração, a interpretação e até mesmo a execução de um texto legal?

Foi possível verificar com a pesquisa que essa ideologia esteve presente na elaboração dos textos, permitindo identificar a ordem discursiva já construída. Assim sendo, constatou-se que as interpretações, em um primeiro momento, também pautaram-se sob a ótica da exclusão, no entanto, em um segundo momento, quando o Discurso da resistência ganhou voz, o mesmo texto foi reinterpretado, agora, sob uma visão inclusiva.

No tocante à execução, a prática social que esses textos constroem, chegou-se à conclusão de que a ideologia de exclusão contribuiu para uma escola segregadora, que frisava a deficiência e não buscava desenvolver o potencial humano dos alunos com deficiência.

Quanto à segunda pergunta:

como o discurso da Ideologia de exclusão pode construir uma prática docente segregadora, sendo um obstáculo para uma prática social inclusiva?

Pode-se constatar no estudo que o discurso dos professores entrevistados revela essa ideologia de modo naturalizado. Segundo eles, em linhas gerais, a Escola Regular não é o lugar em que as pessoas com deficiência devem estar. Assim, por meio da explanação dessa consciência, constatou-se que ainda existem obstáculos à execução da perspectiva de Inclusão, fruto de uma ideologia segregadora, presente, como já foi dito, no decorrer de toda a história da sociedade.

Ressalta-se, por fim, a força social dos textos aqui utilizados, pois tratam-se de textos legais, portanto, textos formais e escritos que ditam normas para a sociedade. Pensemos, pois, se outros textos podem manipular a prática social, imagine um texto legal que dita regras sociais.

No entanto, é importante que se diga também que, apesar dessa ideologia de exclusão ser tão forte e de estar tão transparente no discurso hegemônico, não é um cimento social, pois tem havido luta e resistência. A própria política de Inclusão é um exemplo dessa tentativa de emancipação, algo que pode ser comprovado nas próprias reinterpretações dos textos que vem sendo feitas no decorrer da história do País.

Ao professor cabe reconfigurar as suas práticas educativas, ou tentar mudá-las, tornando-se, nesse processo, um agente transformador para uma nova ordem discursiva. E, ao empreender esse processo, a sociedade será também transformada, novas práticas sociais serão inseridas e, com isso, a Inclusão ganhará terreno em todas as áreas da sociedade.

Chega-se à conclusão, portanto, de que os textos legais, que fundamentam a proposta de Educação Inclusiva, devem ser relidos com olhar crítico, tentando aplicá-los da melhor maneira possível em nossa prática social. E, nesse caminho, o docente e toda a sociedade devem estar conscientes das ideologias veiculadas por esses textos, transformando-os, realmente, em instrumentos de justiça, promovendo igualdade social e o respeito às diferenças.

A ideologia de exclusão, referente às pessoas com deficiência, é um entrave para que a Proposta de Inclusão alcance, realmente, as práticas sociais. Tais constatações são importantes, no que diz respeito à configuração de uma nova prática social.

Salienta-se que o discurso da Inclusão não vem para sobrecarregar o professor, nem tão pouco prejudicar os demais alunos. Mas, sim, para promover uma transformação social, em que todos poderão ser beneficiados. As dificuldades existem e não devem ser apagadas, mas, pelo contrário, é por meio da consciência dessas dificuldades e do trabalho incisivo de mudança, em busca de eliminá-

las, que uma sociedade menos excludente pode se tornar possível.

Assim, os resultados alcançados nesta pesquisa podem ser vistos como uma contribuição para o trabalho docente e para a sociedade como um todo, no sentido de alertar sobre a mudança dos modos discursivos de significar o texto legal e as práticas sociais que dele derivam, sendo necessário uma mudança nos seus paradigmas.

Tem-se aqui a consciência de que esta pesquisa é apenas um começo e que muito há ainda a analisar em relação aos discursos eivados de ideologia excludente, para que práticas sociais transformadoras possam, de fato, florescer no contexto discursivo do nosso País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Geral, 1985.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity; Rethinking Critical discourse analysis*. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

vanDIJK, Teun A. *Ideologia: una aproximacion multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1999.

EALGLETON, T. *Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Language and globalization*. New York: Perpetua, 2006.

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge, London, 2003.

FAVERO, Eugenio Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2004.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.

GARCIA, Janete Melasso. Análise do discurso crítica: uma perspectiva de trabalho. In: VIEIRA, Josênia Antunes & SILVA, Denize Helena Garcia da. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LEBUN, G. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MEY, Jacob L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Experiências educacionais inclusivas. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2006.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *III Seminário nacional de formação de gestores e educadores*. Brasília, 2006.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Direito à educação: orientações gerais e marcos legais*. Brasília, 2006.

ORLANDI, E. P. *O que é lingüística*. São Paulo: Braziliense, 2007.

PAIVA, Cláudia Gomes. *Uma viagem pelo discurso parlamentar: gênero discursivo por desvendar*. Dissertação inédita apresentada no Programa de Pós-graduação em Lingüística, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

PEDRO, E.R. *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

RAMALHO, V. & RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, Denize Elena Garcia da. Percursos teóricos e metodológicos em análise do discurso: uma pequena introdução. In: Vieira, Josênia Antunes & SILVA, Denize Helena Garcia da. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In: VIEIRA, Josênia Antunes & SILVA, Denize Helena Garcia da. (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

_____. (org.). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cânone Editorial / Grupo de Estudos da Linguagem do Centro Oeste, 2006.

SILVA, Francisca Cordélia. *A representação da raça negra no Brasil: uma ideologia e identidades*. Dissertação inédita apresentada no Programa de Pós-graduação em Lingüística, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília: Brasília, 2005.

SILVA, Markus Figueira da. (Orgs.). *Educação Inclusiva: uma visão diferente*. Editora da UFRN, 2004.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VIEIRA, Josenia Antunes [et al]. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. As abordagens críticas e não-Críticas em análise do discurso. In: Vieira, Josênia Antunes & SILVA, Denize Helena Garcia da. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A identidade da mulher na modernidade. In: MAGALHÃES, I. & RAJAGOPALAN, K. (org.). *Revista Delta*, São Paulo: EDUC, 2005.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WMA, 1997.

WODAK, R & MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2001.

WODAK, R. Do que trata a ADC – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In *Revista Linguagem em (Dis)curso*. V.4, Santa Catarina: UNISUL, 2004.

Apêndice

As entrevistas

Entrevista A

(...) Você não pode diferenciar um deficiente de um normal, porque você está excluindo, mas você tem que dar um atendimento diferente ou talvez ele não aprenda da mesma forma que um outro. Talvez não ele não aprende, então depende do caso, depende do momento, porque tem que ter uma forma diferente de atender, mas também tem que ter uma forma igual de atender, ou senão eu estou excluindo e, às vezes, eu não estou levando ele a aprender da forma que ele dá conta, que ele consegue.

Você se sentiria impotente por algum momento?

Com certeza todas nós nos sentimos diante desse aluno diferente. Teve um ano aqui que eu não tinha nem passado pela Inclusão e teve um aluno aqui que ele não ouvia, claro também não falava e eu tinha a maior dificuldade em trabalhar com ele, e quando eu já tava pegando o jeito ele saiu da escola. Eu me senti muito insegura, muito impotente diante de um caso delicado desses.

Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens dessa proposta?

Eu acho que a vantagem é o seguinte, que o aluno dito normal, ou a pessoa dita normal, realmente ensina para o outro e também aprende, então essa troca entre os diferentes é uma troca de aprendizagem e os ditos diferentes mesmo, os deficientes, eles aprendem mesmo com os ditos normais. Porque tivemos uma experiência aqui, com um aluno bem diferente dos outros e ele aprendeu muito. Agora desvantagem eu terei muita coisa para dizer.

Será que ele tem um ambiente propício? Quantas barreiras ele não encontra? A síndrome de Down já traz a barreira na face, pois a face deles é um pouquinho diferente dos outros, então ele já vem com essa

barreira, e há a discriminação. Sem contar os estados físicos, pois a escola não tinha uma rampa, não tinha uma pessoa que fale a língua dos sinais ou em braile, então tem toda essa dificuldade. As salas são muito cheias para estar atento para aquilo, então muitos ficam para trás.

E as desvantagens para o aluno que não é deficiente?

O aluno deficiente ele é agitado, ele tomava as coisas dos colegas, ele não acompanhava as atividades e perturbava os outros alunos, eu não sei como ele desenvolveu comigo, eu não sabia como lidar com ele, eu não tinha preparo nenhum.

Ele foi jogado na sala de aula, e a pessoa que estava trabalhando Inclusão aqui na época, por mais que eu pedisse, não me passava maneiras de como eu pudesse trabalhar com ele. Se eu ia trabalhar massinha, ele comia a massinha, se eu ia trabalhar bolinha de papel para ele colar no desenho, ele comia aquelas bolinhas, comia as pontas do lápis tudo, daí eu fui retirando tudo aquilo que não dava para ele, então no final das contas eu não sabia como trabalhar com ele.

Eu fiz recorte de animal, porque eu percebi que animal prendia a atenção dele, mas isso era uma coisa que eu deveria saber como usar, porque acaba que tudo era para uma aula só, daí rapidamente, com cinco, dez minutos ele enjoava daquilo e pronto estava à toa de novo, perturbando os outros.

E os gritos na sala de aula? Era impaciente, ele gritava muito, fazia cocô nas fraldas, ficava aquele mau cheiro na sala de aula, para ele aprender a fazer cocô e xixi, foi praticamente um ano inteiro. E dependendo da diferença, da deficiência, tem também às vezes uma hiperatividade e aquele aluno dito normal não está acostumado também, e a gente fica sem saber o que fazer para acalmar.

Leia estes trechos (art. 206 e 208) e por favor comente.

É a primeira opção, a primeira alternativa nossa se não for possível, se a deficiência, ou a diferença for em maior excesso, mais grave. Nesse caso, deve-se prover um ambiente para ele, porque aqui diz preferencialmente na rede, a primeira opção, senão deve ter um outro lugar. Enquanto tiver condições aqui ele fica, depois tem que mudar.

Entrevista B

O que você acha sobre a Inclusão de pessoas com deficiência?

Eu acho que a questão da Inclusão está bem evidente em todos os segmentos, principalmente na área de educação, mas eu vejo que ela é um pouco utópica ainda, pois nós professores efetivos ainda não temos uma qualificação necessária para realizar este tipo de trabalho com nossos alunos. Então eu vejo que ainda há muito o que fazer pela Educação Inclusiva, é um processo a longo prazo, ainda está engatinhando, e para isso primeiramente as pessoas têm que se dispor, porque não é fácil trabalhar e atender uma clientela que precisa de necessidades especiais, visual, mental ou mesmo físicas, eu vejo até que a estrutura física não comporta esse tipo de aluno, porque muitas vezes a escola tem dois andares e geralmente são escadas, como uma pessoa portador de deficiência, vai se adaptar a esse ambiente? Assim a própria estrutura exclui o aluno de um processo de ensino aprendizagem, mas eu acho que a gente tem que buscar pela melhoria não nos podemos acomodar.

É possível a Inclusão escolar?

Eu acho que sim, desde que haja toda uma estrutura por detrás e que os professores tem que qualidade e hoje educação visa muito essa palavra qualidade, não só quantidade, nota média no final do ano. Eu acho possível sim, mas hoje creio que a situação é difícil, não é fácil.

Eu concordo com ele, eu já trabalhei no Ensino Especial e tem essas questões que ele falou, mas o Ensino Especial ficava melhor, porque o professor se especializava mais, agora com a idéia mais ampla, precisava de mais recursos na escola, para professor também.

Você acha que a Escola Especial pode substituir o Ensino Regular?
Substituir não, acho que tem que caminhar junto.

O que vocês entendem por atendimento especializado?
Aquele que dá atenção mais individual

Qual seria a sua postura diante do aluno com deficiência?

Hoje, eu ficaria totalmente perdida, porque não tenho qualificação na minha área, eu não saberia trabalhar com esse aluno, mas buscaria novos métodos para caminhar e trabalhar com esse aluno é difícil, mas empecilho nenhum.

Você se sentiria impotente por algum momento?

Lógico, com certeza, eu sim, acredito nos momentos em que não sabemos que postura ter com aquele aluno em determinadas circunstâncias.

Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens dessa proposta?

Eu acredito que existe sim vantagem, pois se olharmos pro lado de ser humano, independente de nossas dificuldades, somos todos iguais, o que acontece é a falta do preparo do educador, mas vantagens têm sim, pois todos nós somos seres humanos sim, mas temos que trabalhar com esses valores de igualdade sim. Vantagens na área de relacionamento, aprender a conviver com o outro, inclusive nós temos alunos que têm as dificuldades dele. Um exemplo, nós temos alunos considerados normais, mas que apresentam outras dificuldades na sala de aula, de

relacionamento, de executar atividades de aprendizagem , nós não somos todos iguais cada um tem as suas dificuldades.

E as desvantagens, quais são?

Na verdade, o que nós vivemos hoje, as desvantagens é que nós atendemos um aluno especial, mas nós temos que deixar os outros todos em desvantagem, então nós temos uma sala com quarenta alunos e nós atendemos um e 39 ficam em desvantagem.

Prejudica o resto, essa Inclusão é puramente demagógica, não existe, é utópico, e não é porque a gente não ama, nós não amamos nossos alunos, nós somos profissionais e te colocam dois alunos com mais necessidade e te falam "qualifica-se", ora como qualifica-se? Portanto, você tem que ser psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, terapeuta, psiquiatra, neurologista, fazer língua de sinais, pelo amor de deus, que profissional polivalente é esse? E mesmo esse clinico geral ele não é nada é só um clinico geral, e professor polivalente, que qualidade tem esse professor?

Eu vejo isso como retirando a responsabilidade do governo, que era responsabilidade dele de atender essas crianças, dos pais que teve filho e que se responsabilize por seu filho, e é obrigação do estado assistir essa família. Retiram toda essa responsabilidade e põe no nome da gente em nome de humanidade, mas que humanidade, isso é desumano fazer uma coisa dessas.

Uma mãe falou aqui para nós: "eu não suporto mais tomar bomba, porque quem toma bomba sou eu". A mãe falou isso, porque a menina não era aprovada nunca e quem fazia as tarefas de casa era a mãe.

Não tendo qualificação para receber essa menina, mas ela estava aqui em nome de uma coisa chamada Inclusão, e a gente mantinha essa menina aqui, manteve até que a mãe falou "não consigo tomar bomba mais", retirou e levou para um curso profissionalizante, tinha já vinte e seis anos com comportamento de seis, então ela desarticulava a sala toda, qualquer coisa ela interferia, brigava, chorava, desarticulava

uma sala inteira por causa dessa menina e não ajudava ela também. E o que deu? Nada.

Por favor, comente estes trechos (art. 206 e 208) da Constituição Federal.

O governo exclui em sua responsabilidade, e joga no profissional: "faça. E há uma sobrecarga de trabalho, não teríamos tempo, ninguém faz menos de quarenta horas, o salário não dá e tudo isso nos tira a possibilidade de qualificação, você não tem tempo ou condições de pagar e o estado não oferece e quando o faz é muito pouco.

E esses trechos da LDBEN, o que você acha?

O que poderíamos entender? Aqui nós temos um aluno que é passivo e merecia um atendimento mais especializado, só que a Lei não vai entender que é possível ele estar aqui no meio. Ele não é agressivo, ele não cria nenhum problema, apenas ele não aprende, então cria uma defasagem muito grande. Onde está escrito que esse aluno não tem condições de estar junto com os outros se ele é sociável? Então a gente entende muito a questão de ser sociável, porque nós já tivemos alunos aqui que de repente ele surtava e machucava os colegas. Mas nessa questão (de passividade) a Lei não compreende que não pode estar.

Temos também a questão física, aqui nós não podemos receber um cadeirante, porque o banheiro não tem adaptação, temos muitas escadas, então nós não podíamos. Mas essa questão física é o de menos, agora esses passivos são os mais prejudicados, porque eles ficam ai e a gente fica aqui lamentando e sem fazer nada. Daí os pais ficam sem ação porque não tem onde recorrer, isso é muito triste, é dever do estado, ele não está fazendo favor para ninguém não. E isso vem com esse nome de socialização, sociabilidade, de não excluir...Espere! Vamos integrar com respeito, consciência.

A minha maior dificuldade com este tipo de aluno é a própria aceitação dos outros colegas, ele pede para ir ao banheiro e depois pede de novo e você fica sem jeito de não deixar porque ele é um pouco nervoso, você não sabe a reação que ele vai ter. E se outro coleginha pede ele diz: "a professora gosta mais dele, você o protege, ele pode eu não posso", eles fazem muita gracinha, muita 'brincadeirinha' sem graça com esses alunos, ele começa a ficar nervoso, a ficar agressivo, esse preparo também deveria ocorrer com o grupo.

Anexo

Os Marcos Legais

Constituição Federal de 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 *

Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Art. 2º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei.

§ 1º O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá as normas relativas aos critérios de alocação dos recursos, valores per capita, unidades executoras e caracterização de entidades, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PAED.

§ 2º A transferência de recursos financeiros, objetivando a execução do PAED, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta-corrente específica.

§ 3º A transferência de recursos financeiros às entidades é condicionada à aprovação prévia pelos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, de programa de aplicação que atenda aos objetivos estabelecidos no art. 1º desta Lei.

§ 4º Os recursos recebidos à conta do PAED deverão ser aplicados pela entidade executora em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei e no art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios prestar apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial, na forma de:

I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado;

II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos;

III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades.

Parágrafo único. Os profissionais do magistério cedidos nos termos do caput deste artigo, no desempenho de suas atividades, serão considerados como em efetivo exercício no ensino fundamental público, para os fins do disposto no art. 7º da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

Art. 4º O PAED será custeado por:

I - recursos consignados ao FNDE, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira;

II - doações realizadas por entidades nacionais ou internacionais, públicas ou privadas;

III - outras fontes de recursos que lhe forem especificamente destinadas.

Parágrafo único. Os recursos de que trata o inciso I deste artigo não excederão, por educando portador de deficiência, ao valor de que trata o § 1º do art. 6º da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Art. 5º No exercício de 2003, os valores per capita de que trata o § 1º do art. 2º serão fixados em 2/12 (dois duodécimos) do calculado para o ano.

Art. 6º A prestação de contas dos recursos recebidos à conta do PAED, constituída dos documentos definidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE, será apresentada pela entidade executora ao Conselho que houver aprovado o respectivo programa de aplicação, até 28 de fevereiro do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 1º O Conselho que houver aprovado o programa de aplicação consolidará as prestações de contas, emitindo parecer conclusivo sobre cada uma, e encaminhará relatório circunstanciado ao FNDE até 30 de abril do ano subsequente ao de recebimento dos recursos.

§ 2º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PAED à unidade executora que:

I - descumprir o disposto no caput deste artigo;

II - tiver sua prestação de contas rejeitada; ou

III - utilizar os recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PAED, conforme constatado por análise documental ou auditoria.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de março de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro
Guido Mantega
José Dirceu de Oliveira e Silva

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.(*) *

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.(*)

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9o, § 1o, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado..

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos..

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos..

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva..

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar..

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos..

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; .

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. .

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário..

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica..

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

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

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

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

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns,

mediante:

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

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

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

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

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

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

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos..

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso..

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum..

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas,

atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social..

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento. § 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN..

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional..

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo..

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários..

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos..

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso..

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio..

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular..

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva..

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino..

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional..

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino..

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena..

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:..

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo

adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais..

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios..

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica..

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais..

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001..

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário..

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO.

Presidente da Câmara de Educação Básica.

*** LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989 ***

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à

saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo Único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

*** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 ***
Estatuto da Criança e do Adolescente
(DOU 16.07.90)

LIVRO I
PARTE GERAL

TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º - Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

TÍTULO II DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I DO DIREITO À VIDA E À SAÚDE

Art. 7º - A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º - É assegurado à gestante, através do Sistema Único de Saúde, o atendimento pré e perinatal.

§ 1º. A gestante será encaminhada aos diferentes níveis de atendimento, segundo critérios médicos específicos, obedecendo-se aos princípios de regionalização e hierarquização do Sistema.

§ 2º. A parturiente será atendida preferencialmente pelo mesmo médico que a acompanhou na fase pré-natal.

§ 3º. Incumbe ao Poder Público propiciar apoio alimentar à gestante e à nutriz que dele necessitem.

Art. 9º - O Poder Público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.

Art. 10. Os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

I - manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;

II - identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;

III - proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;

IV - fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

V - manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

Art. 11. É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2º. Incumbe ao Poder Público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente.

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.

Parágrafo único. É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

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

CAPÍTULO III

DO DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

SEÇÃO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Art. 20. Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Art. 21. O pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da

divergência.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder.

Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio.

Art. 24. A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22.

SEÇÃO II

DA FAMÍLIA NATURAL

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

Art. 26. Os filhos havidos fora do casamento poderão ser reconhecidos pelos pais, conjunta ou separadamente, no próprio termo de nascimento, por testamento, mediante escritura ou outro documento público, qualquer que seja a origem da filiação.

Parágrafo único. O reconhecimento pode preceder o nascimento do filho ou suceder-lhe ao falecimento, se deixar descendentes.

Art. 27. O reconhecimento do estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição, observado o segredo de Justiça.

SEÇÃO III

DA FAMÍLIA SUBSTITUTA

Subseção I

Disposições Gerais

Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei.

§ 1º. Sempre que possível, a criança ou adolescente deverá ser previamente ouvido e a sua opinião devidamente considerada.

§ 2º. Na apreciação do pedido levar-se-á em conta o grau de parentesco e a relação de afinidade ou de afetividade, a fim de evitar ou minorar as conseqüências decorrentes da medida.

Art. 29. Não se deferirá colocação em família substituta a pessoa que revele, por qualquer modo, incompatibilidade com a natureza da medida ou não ofereça ambiente familiar adequado.

Art. 30. A colocação em família substituta não admitirá transferência da criança ou adolescente a terceiros ou a entidades governamentais ou não-governamentais, sem autorização judicial.

Art. 31. A colocação em família substituta estrangeira constitui medida excepcional, somente admissível na modalidade de adoção.

Art. 32. Ao assumir a guarda ou a tutela, o responsável prestará compromisso de bem e fielmente desempenhar o encargo, mediante termos nos autos.

Subseção II

Da Guarda

Art. 33. A guarda obriga à prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.

§ 1º. A guarda destina-se a regularizar a posse de fato, podendo ser deferida, liminar ou incidentalmente, nos procedimentos de tutela e adoção, exceto no de adoção por estrangeiros.

§ 2º. Excepcionalmente, deferir-se-á a guarda, fora dos casos de tutela e adoção, para atender a situações peculiares ou suprir a falta eventual dos pais ou responsável, podendo ser deferido o direito de representação para a prática de atos determinados.

§ 3º. A guarda confere à criança ou adolescente a condição de dependente, para todos os fins e efeitos de direito, inclusive previdenciários.

Art. 34. O Poder Público estimulará, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado.

Art. 35. A guarda poderá ser revogada a qualquer tempo, mediante ato judicial fundamentado, ouvido o Ministério Público.

Subseção III

Da Tutela

Art. 36. A tutela será deferida, nos termos da lei civil, a pessoa de até vinte e um anos incompletos.

Parágrafo único. O deferimento da tutela pressupõe a prévia decretação da perda ou suspensão do pátrio poder e implica necessariamente o dever de guarda.

Art. 37. A especialização de hipoteca legal será dispensada, sempre que o tutelado não possuir bens ou rendimentos ou por qualquer outro motivo relevante.

Parágrafo único. A especialização de hipoteca legal será também dispensada se os bens, porventura existentes em nome do tutelado, constarem de instrumento público, devidamente registrado no registro de imóveis, ou se os rendimentos forem suficientes apenas para a manutenção do tutelado, não havendo sobra significativa ou provável.

Art. 38. Aplica-se à destituição da tutela o disposto no art. 24.

Subseção IV

Da Adoção

Art. 39. A adoção de criança e de adolescentes reger-se-á segundo o disposto nesta Lei.

Parágrafo único. É vedada a adoção por procuração.

Art. 40. O adotando deve contar com, no máximo, dezoito anos à data do pedido, salvo se já estiver sob a guarda ou tutela dos adotantes.

Art. 41. A adoção atribui a condição de filho ao adotado, com os mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios, desligando-o de qualquer vínculo com pais e parentes, salvo os impedimentos matrimoniais.

§ 1º. Se um dos cônjuges ou concubinos adota o filho do outro, mantêm-se os vínculos de filiação entre o adotado e o cônjuge ou concubino do adotante e os respectivos parentes.

§ 2º. É recíproco o direito sucessório entre o adotado, seus descendentes, o adotante, seus ascendentes, descendentes e colaterais até o 4º grau, observada a ordem de vocação hereditária.

Art. 42. Podem adotar os maiores de vinte e um anos, independentemente de estado civil.

§ 1º. Não podem adotar os ascendentes e os irmãos do adotando.

§ 2º. A adoção por ambos os cônjuges ou concubinos poderá ser formalizada, desde que um deles tenha completado vinte e um anos de idade, comprovada a estabilidade da família.

§ 3º. O adotante há de ser, pelo menos, dezesseis anos mais velho do que o adotando.

§ 4º. Os divorciados e os judicialmente separados poderão adotar conjuntamente, contanto que acordem sobre a guarda e o regime de visitas, e desde que o estágio de convivência tenha sido iniciado na constância da sociedade conjugal.

§ 5º. A adoção poderá ser deferida ao adotante que, após inequívoca manifestação de

vontade, vier a falecer no curso do procedimento, antes de prolatada a sentença.

Art. 43. A adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos.

Art. 44. Enquanto não der conta de sua administração e saldar o seu alcance, não pode o tutor ou o curador adotar o pupilo ou o curatelado.

Art. 45. A adoção depende do consentimento dos pais ou do representante legal do adotando.

§ 1º. O consentimento será dispensado em relação à criança ou adolescente cujos pais sejam desconhecidos ou tenham sido destituídos do pátrio poder.

§ 2º. Em se tratando de adotando maior de doze anos de idade, será também necessário o seu consentimento.

Art. 46. A adoção será precedida de estágio de convivência com a criança ou adolescente, pelo prazo que a autoridade judiciária fixar, observadas as peculiaridades do caso.

§ 1º. O estágio de convivência poderá ser dispensado se o adotando não tiver mais de um ano de idade ou se, qualquer que seja a sua idade, já estiver na companhia do adotante durante tempo suficiente para se poder avaliar a conveniência da constituição do vínculo.

§ 2º. Em caso de adoção por estrangeiro residente ou domiciliado fora do País, o estágio de convivência, cumprido no território nacional, será de no mínimo quinze dias para crianças de até dois anos de idade, e de no mínimo trinta dias quando se tratar de adotando acima de dois anos de idade.

Art. 47. O vínculo da adoção constituiu-se por sentença judicial, que será inscrita no registro civil mediante mandado do qual não se fornecerá certidão.

§ 1º. A inscrição consignará o nome dos adotantes como pais, bem como o nome de seus ascendentes.

§ 2º. O mandado judicial, que será arquivado, cancelará o registro original do adotado.

§ 3º. Nenhuma observação sobre a origem do ato poderá constar nas certidões do registro.

§ 4º. A critério da autoridade judiciária, poderá ser fornecida certidão para a salvaguarda de direitos.

§ 5º. A sentença conferirá ao adotado o nome do adotante e, a pedido deste, poderá determinar a modificação do prenome.

§ 6º. A adoção produz seus efeitos a partir do trânsito em julgado da sentença, exceto na hipótese prevista no art. 42, § 5º, caso em que terá força retroativa à data do óbito.

Art. 48. A adoção é irrevogável.

Art. 49. A morte dos adotantes não restabelece o pátrio poder dos pais naturais.

Art. 50. A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um registro de crianças e adolescentes em condições de serem adotados e outro de pessoas interessadas na adoção.

§ 1º. O deferimento da inscrição dar-se-á após prévia consulta aos órgãos técnicos do Juizado, ouvido o Ministério Público.

§ 2º. Não será deferida a inscrição se o interessado não satisfizer os requisitos legais, ou verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 29.

Art. 51. Cuidando-se de pedido de adoção formulado por estrangeiro residente ou domiciliado fora do País, observar-se-á o disposto no art. 31.

§ 1º. O candidato deverá comprovar, mediante documento expedido pela autoridade competente do respectivo domicílio, estar devidamente habilitado à adoção, consoante as leis do seu país, bem como apresentar estudo psicossocial elaborado por agência especializada e credenciada no país de origem.

§ 2º. A autoridade judiciária, de ofício ou a requerimento do Ministério Público, poderá

determinar a apresentação do texto pertinente à legislação estrangeira, acompanhado de prova da respectiva vigência.

§ 3º. Os documentos em língua estrangeira serão juntados aos autos, devidamente autenticados pela autoridade consular, observados os tratados e convenções internacionais, e acompanhados da respectiva tradução, por tradutor público juramentado.

§ 4º. Antes de consumada a adoção não será permitida a saída do adotando do território nacional.

Art. 52. A adoção internacional poderá ser condicionada a estudo prévio e análise de uma comissão estadual judiciária de adoção, que fornecerá o respectivo laudo de habilitação para instruir o processo competente.

Parágrafo único. Competirá à comissão manter registro centralizado de interessados estrangeiros em adoção.

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

CAPÍTULO V

DO DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO E À PROTEÇÃO NO TRABALHO

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º. Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º. A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não defigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

TÍTULO III DA PREVENÇÃO

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 72. As obrigações previstas nesta Lei não excluem da prevenção especial outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 73. A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei.

CAPÍTULO II DA PREVENÇÃO ESPECIAL

SEÇÃO I

DA INFORMAÇÃO, CULTURA, LAZER, ESPORTES, DIVERSÕES E ESPETÁCULOS

Art. 74. O Poder Público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Parágrafo único. As crianças menores de dez anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.

Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Parágrafo único. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição.

Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo cuidarão para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.

Parágrafo único. As fitas a que alude este artigo deverão exibir, no invólucro, informação sobre a natureza da obra e a faixa etária a que se destinam.

Art. 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializadas em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo.

Parágrafo único. As editoras cuidarão para que as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca.

Art. 79. As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Art. 80. Os responsáveis por estabelecimentos que explorem comercialmente bilhar, sinuca ou congêneres ou por casas de jogos, assim entendidas as que realizem apostas, ainda que eventualmente, cuidarão para que não seja permitida a entrada e a permanência de crianças e adolescentes no local, afixando aviso para orientação do público.

SEÇÃO II

DOS PRODUTOS E SERVIÇOS

Art. 81. É proibida a venda à criança ou ao adolescente de:

I - armas, munições e explosivos;

II - bebidas alcoólicas;

III - produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida;

IV - fogos de estampido e de artifício, exceto aqueles que pelo seu reduzido potencial sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida;

V - revistas e publicações a que alude o art. 78;

VI - bilhetes lotéricos e equivalentes.

Art. 82. É proibida a hospedagem de criança ou adolescente em hotel, motel, pensão ou estabelecimento congêneres, salvo se autorizado ou acompanhado pelos pais ou responsável.

SEÇÃO III

DA AUTORIZAÇÃO PARA VIAJAR

Art. 83. Nenhuma criança poderá viajar para fora da comarca onde reside, desacompanhada dos pais ou responsável, sem expressa autorização judicial.

§ 1º. A autorização não será exigida quando:

a) tratar-se de comarca contígua à da residência da criança, se na mesma unidade da Federação, ou incluída na mesma região metropolitana;

b) a criança estiver acompanhada: 1) de ascendente ou colateral maior, até o terceiro grau, comprovado documentalmente o parentesco; 2) de pessoa maior, expressamente autorizada pelo pai, mãe ou responsável.

§ 2º. A autoridade judiciária poderá, a pedido dos pais ou responsável, conceder autorização válida por dois anos.

Art. 84. Quando se tratar de viagem ao exterior, a autorização é dispensável, se a criança ou adolescente:

I - estiver acompanhado de ambos os pais ou responsável;

II - viajar na companhia de um dos pais, autorizado expressamente pelo outro através de documento com firma reconhecida.

Art. 85. Sem prévia a expressa autorização judicial, nenhuma criança ou adolescente nascido em território nacional poderá sair do País em companhia de estrangeiro residente ou domiciliado no exterior.

LIVRO II

PARTE ESPECIAL

TÍTULO I

DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da

União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:

I - políticas sociais básicas;

II - políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem;

III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;

V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

VI - mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

Art. 89. A função de membro do Conselho Nacional e dos conselhos estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente é considerada de interesse público relevante e não será remunerada.

CAPÍTULO II

DAS ENTIDADES DE ATENDIMENTO

SEÇÃO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 90. As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócioeducativos

destinados a crianças e adolescentes, em regime de:

I - orientação e apoio sócio-familiar;

II - apoio sócio-educativo em meio aberto;

III - colocação familiar;

IV - abrigo;

V - liberdade assistida;

VI - semiliberdade;

VII - internação.

Parágrafo único. As entidades governamentais e não-governamentais deverão proceder a inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao

Conselho Tutelar e à autoridade judiciária.

Art. 91. As entidades não-governamentais somente poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária da respectiva localidade.

Parágrafo único. Será negado o registro à entidade que:

- a) não ofereça instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;
- b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei;
- c) esteja irregularmente constituída;
- d) tenha em seus quadros pessoas inidôneas.

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não-desmembramento de grupos de irmãos;
- VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII - participação na vida da comunidade local;
- VIII - preparação gradativa para o desligamento;
- IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Parágrafo único. O dirigente de entidade de abrigo é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.

Art. 93. As entidades que mantenham programas de abrigo poderão, em caráter excepcional e de urgência, abrigar crianças e adolescentes sem prévia determinação da autoridade competente, fazendo comunicação do fato até o 2º dia útil imediato.

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

- I - observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;
- II - não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação;
- III - oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos;
- IV - preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente;
- V - diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares;
- VI - comunicar à autoridade judiciária, periodicamente, os casos em que se mostre inviável ou impossível o reatamento dos vínculos familiares;
- VII - oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança e os objetos necessários à higiene pessoal;
- VIII - oferecer vestuário e alimentação suficientes e adequados à faixa etária dos adolescentes atendidos;
- IX - oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos;
- X - propiciar escolarização e profissionalização;
- XI - propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XII - propiciar assistência religiosa àqueles que desejarem, de acordo com suas crenças;
- XIII - proceder a estudo social e pessoal de cada caso;
- XIV - reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente;

XV - informar, periodicamente, o adolescente internado sobre sua situação processual;
XVI - comunicar às autoridades competentes todos os casos de adolescente portadores de moléstias infecto-contagiosas;
XVII - fornecer comprovante de depósito dos pertences dos adolescentes;
XVIII - manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos;
XIX - providenciar os documentos necessários ao exercício da cidadania àqueles que não os tiverem;
XX - manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereços, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua identificação e a individualização do atendimento.

§ 1º. Aplicam-se, no que couber, as obrigações constantes deste artigo às entidades que mantêm programa de abrigo.

§ 2º. No cumprimento das obrigações a que alude este artigo as entidades utilizarão preferencialmente os recursos da comunidade.

SEÇÃO II

DA FISCALIZAÇÃO DAS ENTIDADES

Art. 95. As entidades governamentais e não-governamentais, referidas no art. 90, serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares.

Art. 96. Os planos de aplicação e as prestações de contas serão apresentadas ao Estado ou ao Município, conforme a origem das dotações orçamentárias.

Art. 97. São medidas aplicáveis às entidades de atendimento que descumprirem obrigação constante do art. 94, sem prejuízo da responsabilidade civil e criminal de seus dirigentes ou prepostos:

I - às entidades governamentais:

- a) advertência;
- b) afastamento provisório de seus dirigentes;
- c) afastamento definitivo de seus dirigentes;
- d) fechamento de unidade ou interdição de programa;

II - às entidades não-governamentais:

- a) advertência;
- b) suspensão total ou parcial do repasse de verbas públicas;
- c) interdição de unidades ou suspensão de programa;
- d) cassação do registro.

Parágrafo único. Em caso de reiteradas infrações cometidas por entidades de atendimento, que coloquem em risco os direitos assegurados nesta Lei, deverá ser o fato comunicado ao Ministério Público ou representado perante autoridade judiciária competente para as providências cabíveis, inclusive suspensão das atividades ou dissolução da entidade.

TÍTULO II

DAS MEDIDAS DE PROTEÇÃO

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta.

CAPÍTULO II

DAS MEDIDAS ESPECÍFICAS DE PROTEÇÃO

Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;

V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII - abrigo em entidade;

VIII - colocação em família substituta.

Parágrafo único. O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

Art. 102. As medidas de proteção de que trata este Capítulo serão acompanhadas da regularização do registro civil.

§ 1º. Verificada a inexistência de registro anterior, o assento de nascimento da criança ou adolescente será feito à vista dos elementos disponíveis, mediante requisição da autoridade judiciária.

§ 2º. Os registros e certidões necessárias à regularização de que trata este artigo são isentos de multas, custas e emolumentos, gozando de absoluta prioridade.

TÍTULO III

DA PRÁTICA DE ATO INFRACIONAL

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Art. 105. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101.

CAPÍTULO II

DOS DIREITOS INDIVIDUAIS

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.

Parágrafo único. Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata.

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada.

CAPÍTULO III DAS GARANTIAS PROCESSUAIS

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Art. 111. São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias:

I - pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;

II - igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;

III - defesa técnica por advogado;

IV - assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;

V - direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;

VI - direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento.

CAPÍTULO IV DAS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

SEÇÃO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º. A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º. Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º. Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100.

Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a

hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria.

SEÇÃO II

DA ADVERTÊNCIA

Art. 115. A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.

SEÇÃO III

DA OBRIGAÇÃO DE REPARAR O DANO

Art. 116. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.

SEÇÃO IV

DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.

SEÇÃO V

DA LIBERDADE ASSISTIDA

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º. A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º. A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso.

SEÇÃO VI

DO REGIME DE SEMILIBERDADE

Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º. É obrigatória a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º. A medida não comporta prazo determinado, aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

SEÇÃO VII

DA INTERNAÇÃO

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º. Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º. A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º. Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º. Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida. § 5º. A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º. Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1º. O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a três meses.

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período da internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;

II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;

III - avistar-se reservadamente com seu defensor;

IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;

V - ser tratado com respeito e dignidade;

VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;

VII - receber visitas, ao menos semanalmente;

VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;

IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;

X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;

XI - receber escolarização e profissionalização;

XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer;

XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;

XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;

XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;

XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

§ 1º. Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.

§ 2º. A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.

Art. 125. É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendolhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.

CAPÍTULO V DA REMISSÃO

Art. 126. Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e conseqüências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

Parágrafo único. Iniciado o procedimento, a concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo.

Art. 127. A remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semiliberdade e a internação.

Art. 128. A medida aplicada por força da remissão poderá ser revista judicialmente, a qualquer tempo, mediante pedido expresso do adolescente ou de seu representante legal, ou do Ministério Público.

TÍTULO IV DAS MEDIDAS PERTINENTES AOS PAIS OU RESPONSÁVEL

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

- I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de promoção à família;
- II - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- III - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- IV - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar;
- VI - obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;
- VII - advertência;
- VIII - perda da guarda;
- IX - destituição da tutela;
- X - suspensão ou destituição do pátrio poder.

Parágrafo único. Na aplicação das medidas previstas nos incisos IX e X deste artigo, observar-se-á o disposto nos arts. 23 e 24.

Art. 130. Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum.

TÍTULO V DO CONSELHO TUTELAR

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional,

encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132. Em cada Município haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma recondução. (Redação dada pela Lei nº 8.242/91).

Art. 133. Para a candidatura a membro do Conselho Tutelar, serão exigidos os seguintes requisitos:

I - reconhecida idoneidade moral;

II - idade superior a vinte e um anos;

III - residir no município.

Art. 134. Lei Municipal disporá sobre local, dia e horário de funcionamento do Conselho Tutelar, inclusive quanto a eventual remuneração de seus membros.

Parágrafo único. Constará da Lei Orçamentária Municipal previsão dos recursos necessários ao funcionamento do Conselho Tutelar.

Art. 135. O exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante, estabelecerá presunção de idoneidade moral e assegurará prisão especial, em caso de crime comum, até o julgamento definitivo.

CAPÍTULO II

DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:

I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;

II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;

III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;

VII - expedir notificações;

VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II da Constituição Federal;

XI - representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse.

CAPÍTULO III

DA COMPETÊNCIA

Art. 138. Aplica-se ao Conselho Tutelar a regra de competência constante do art. 147.

CAPÍTULO IV DA ESCOLHA DOS CONSELHEIROS

Art. 139. O processo para a escolha dos membros do Conselho Tutelar será estabelecido em Lei Municipal e realizado sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e a fiscalização do Ministério Público. (Redação dada pela Lei Nº 8.242/91).

CAPÍTULO V DOS IMPEDIMENTOS

Art. 140. São impedidos de servir no mesmo Conselho marido e mulher, ascendentes e descendentes, sogro e genro ou nora, irmãos, cunhados, durante o cunhadio, tio e sobrinho, padrasto ou madrasta e enteado.

Parágrafo único. Estende-se o impedimento do conselheiro, na forma deste artigo, em relação à autoridade judiciária e ao representante do Ministério Público com atuação na Justiça da Infância e da Juventude, em exercício na Comarca, Foro Regional ou Distrital.

TÍTULO VI DO ACESSO À JUSTIÇA

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 141. É garantido o acesso de toda criança ou adolescente à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, por qualquer de seus órgãos.

§ 1º. A assistência judiciária gratuita será prestada aos que dela necessitarem, através de defensor público ou advogado nomeado.

§ 2º. As ações judiciais da competência da Justiça da Infância e da Juventude são isentas de custas e emolumentos, ressalvada a hipótese de litigância de má fé.

Art. 142. Os menores de dezesseis anos serão representados e os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos assistidos por seus pais, tutores ou curadores, na forma da legislação civil ou processual.

Parágrafo único. A autoridade judiciária dará curador especial à criança ou adolescente, sempre que os interesses destes colidirem com os de seus pais ou responsável, ou quando carecer de representação ou assistência legal ainda que eventual.

Art. 143. É vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco e residência.

Art. 144. A expedição de cópia ou certidão de atos a que se refere o artigo anterior somente será deferida pela autoridade judiciária competente, se demonstrado o interesse e justificada a finalidade.

CAPÍTULO II DA JUSTIÇA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 145. Os Estados e o Distrito Federal poderão criar varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, cabendo ao Poder Judiciário estabelecer sua proporcionalidade por número de habitantes, dotá-las de infra-estrutura e dispor sobre o

atendimento, inclusive em plantões.

SEÇÃO II DO JUIZ

Art. 146. A autoridade a que se refere esta Lei é o Juiz da Infância e da Juventude, ou o Juiz que exerce essa função, na forma da Lei de Organização Judiciária local.

Art. 147. A competência será determinada:

I - pelo domicílio dos pais ou responsável;

II - pelo lugar onde se encontre a criança ou adolescente, à falta dos pais ou responsável.

§ 1º. Nos casos de ato infracional, será competente a autoridade do lugar da ação ou omissão, observadas as regras de conexão, continência e prevenção.

§ 2º. A execução das medidas poderá ser delegada à autoridade competente da residência dos pais ou responsável, ou do local onde sediar-se a entidade que abrigar a criança ou adolescente.

§ 3º. Em caso de infração cometida através de transmissão simultânea de rádio ou televisão, que atinja mais de uma comarca, será competente, para aplicação da penalidade, a autoridade judiciária do local da sede estadual da emissora ou rede, tendo a sentença eficácia para todas as transmissoras ou retransmissoras do respectivo Estado.

Art. 148. A Justiça da Infância e da Juventude é competente para:

I - conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;

II - conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do processo;

III - conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;

IV - conhecer de ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observado o disposto no art. 209;

V - conhecer de ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;

VI - aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção a criança ou adolescentes;

VII - conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis.

Parágrafo único. Quando se tratar de criança ou adolescente nas hipóteses do art. 98, é também competente a Justiça da Infância e da Juventude para o fim de:

a) conhecer de pedidos de guarda e tutela;

b) conhecer de ações de destituição do pátrio poder, perda ou modificação da tutela ou guarda;

c) suprir a capacidade ou o consentimento para o casamento;

d) conhecer de pedidos baseados em discordância paterna ou materna, em relação ao exercício do pátrio poder;

e) conceder a emancipação, nos termos da lei civil, quando faltarem os pais;

f) designar curador especial em casos de apresentação de queixa ou representação, ou de outros procedimentos judiciais ou extrajudiciais em que haja interesses de criança ou adolescente;

g) conhecer de ações de alimentos;

h) determinar o cancelamento, a retificação e o suprimento dos registros de nascimento e óbito.

Art. 149. Compete à autoridade judiciária disciplinar, através de portaria, ou autorizar, mediante alvará:

I - a entrada e permanência de criança ou adolescente, desacompanhado dos pais ou responsável, em:

a) estádio, ginásio e campo desportivo;

- b) bailes ou promoções dançantes;
- c) boate ou congêneres;
- d) casa que explore comercialmente diversões eletrônicas;
- e) estúdios cinematográficos, de teatro, rádio e televisão;

II - a participação de criança e adolescente em:

- a) espetáculos públicos e seus ensaios;
- b) certames de beleza.

§ 1º. Para os fins do disposto neste artigo, a autoridade judiciária levará em conta, dentre outros fatores:

- a) os princípios desta Lei;
- b) as peculiaridades locais;
- c) a existência de instalações adequadas;
- d) o tipo de frequência habitual ao local;
- e) a adequação do ambiente a eventual participação ou frequência de crianças e adolescentes;
- f) a natureza do espetáculo.

§ 2º. As medidas adotadas na conformidade deste artigo deverão ser fundamentadas, caso a caso, vedadas as determinações de caráter geral.

SEÇÃO III

DOS SERVIÇOS AUXILIARES

Art. 150. Cabe ao Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, prever recursos para manutenção de equipe interprofissional, destinada a assessorar a Justiça da Infância e da Juventude.

Art. 151. Compete à equipe interprofissional, dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.

CAPÍTULO III

DOS PROCEDIMENTOS

SEÇÃO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 152. Aos procedimentos regulados nesta Lei aplicam-se subsidiariamente as normas gerais previstas na legislação processual pertinente.

Art. 153. Se a medida judicial a ser adotada não corresponder a procedimento previsto nesta ou em outra lei, a autoridade judiciária poderá investigar os fatos e ordenar de ofício as providências necessárias, ouvido o Ministério Público.

Art. 154. Aplica-se às multas o disposto no art. 214.

SEÇÃO II

DA PERDA E DA SUSPENSÃO DO PÁTRIO PODER

Art. 155. O procedimento para a perda ou a suspensão do pátrio poder terá início por provocação do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse.

Art. 156. A petição inicial indicará:

- I - a autoridade judiciária a que for dirigida;
- II - o nome, o estado civil, a profissão e a residência do requerente e do requerido, dispensada a qualificação em se tratando de pedido formulado por representante do Ministério Público;
- III - a exposição sumária do fato e o pedido;

IV - as provas que serão produzidas, oferecendo, desde logo, o rol de testemunhas e documentos.

Art. 157. Havendo motivo grave, poderá a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público, decretar a suspensão do pátrio poder, liminar ou incidentalmente, até o julgamento definitivo da causa, ficando a criança ou adolescente confiado a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade.

Art. 158. O requerido será citado para, no prazo de dez dias, oferecer resposta escrita, indicando as provas a serem produzidas e oferecendo desde logo o rol de testemunhas e documentos.

Parágrafo único. Deverão ser esgotados todos os meios para a citação pessoal.

Art. 159. Se o requerido não tiver possibilidade de constituir advogado, sem prejuízo do próprio sustento e de sua família, poderá requerer, em cartório, que lhe seja nomeado dativo, ao qual incumbirá a apresentação de resposta, contando-se o prazo a partir da intimação do despacho de nomeação.

Art. 160. Sendo necessário, a autoridade judiciária requisitará de qualquer repartição ou órgão público e apresentação de documento que interesse à causa, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público.

Art. 161. Não sendo contestado o pedido, a autoridade judiciária dará vista dos autos do Ministério Público, por cinco dias, salvo quando este for o requerente, decidindo em igual prazo.

§ 1º. Havendo necessidade, a autoridade judiciária poderá determinar a realização de estudo social ou perícia por equipe interprofissional, bem como a oitiva de testemunhas.

§ 2º. Se o pedido importar em modificação de guarda, será obrigatória, desde que possível e razoável, a oitiva da criança ou adolescente.

Art. 162. Apresentada a resposta, a autoridade judiciária dará vista dos autos ao Ministério Público, por cinco dias, salvo quando este for o requerente, designando, desde logo, audiência de instrução e julgamento.

§ 1º. A requerimento de qualquer das partes, do Ministério Público, ou de ofício, a autoridade judiciária poderá determinar a realização de estudo social ou, se possível, de perícia por equipe interprofissional.

§ 2º. Na audiência, presentes as partes e o Ministério Público, serão ouvidas as testemunhas, colhendo-se oralmente o parecer técnico, salvo quando apresentado por escrito, manifestando-se sucessivamente o requerente, o requerido e o Ministério Público, pelo tempo de vinte minutos cada um, prorrogável por mais dez. A decisão será proferida na audiência, podendo a autoridade judiciária, excepcionalmente, designar data para sua leitura no prazo máximo de cinco dias.

Art. 163. A sentença que decretar a perda ou a suspensão do pátrio poder será averbada à margem do registro de nascimento da criança ou adolescente.

SEÇÃO III

DA DESTITUIÇÃO DA TUTELA

Art. 164. Na destituição da tutela, observar-se-á o procedimento para a remoção de tutor previsto na lei processual civil e, no que couber, o disposto na seção anterior.

SEÇÃO IV

DA COLOCAÇÃO EM FAMÍLIA SUBSTITUTA

Art. 165. São requisitos para a concessão de pedidos de colocação em família substituta:
I - qualificação completa do requerente e de seu eventual cônjuge, ou companheiro, com expressa anuência deste;

II - indicação de eventual parentesco do requerente e de seu cônjuge, ou companheiro, com a criança ou adolescente, especificando se tem ou não parente vivo;

III - qualificação completa da criança ou adolescente e de seus pais, se conhecidos;

IV - indicação do cartório onde foi inscrito nascimento, anexando, se possível, uma cópia da respectiva certidão;

V - declaração sobre a existência de bens, direitos ou rendimentos relativos à criança ou ao adolescente.

Parágrafo único. Em se tratando de adoção, observar-se-ão também os requisitos específicos.

Art. 166. Se os pais forem falecidos, tiverem sido destituídos ou suspensos do pátrio poder, ou houverem aderido expressamente ao pedido de colocação em família substituta, este poderá ser formulado diretamente em cartório, em petição assinada pelos próprios requerentes.

Parágrafo único. Na hipótese de concordância dos pais, eles serão ouvidos pela autoridade judiciária e pelo representante do Ministério Público, tomando-se por termo as declarações.

Art. 167. A autoridade judiciária, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público, determinará a realização de estudo social ou, se possível, perícia por equipe interprofissional, decidindo sobre a concessão de guarda provisória, bem como, no caso de adoção, sobre o estágio de convivência.

Art. 168. Apresentado o relatório social ou o laudo pericial, e ouvida, sempre que possível, a criança ou o adolescente, dar-se-á vista dos autos ao Ministério Público, pelo prazo de cinco dias, decidindo a autoridade judiciária em igual prazo.

Art. 169. Nas hipóteses em que a destituição da tutela, a perda ou a suspensão do pátrio poder constituir pressuposto lógico da medida principal de colocação em família substituta, será observado o procedimento contraditório previsto nas seções II e III deste Capítulo.

Parágrafo único. A perda ou a modificação da guarda poderá ser decretada nos mesmos autos do procedimento, observado o disposto no art. 35.

Art. 170. Concedida a guarda ou a tutela, observar-se-á o disposto no art. 32, e, quando à adoção, o contido no art. 47.

SEÇÃO V

DA APURAÇÃO DE ATO INFRACIONAL ATRIBUÍDO A ADOLESCENTE

Art. 171. O adolescente apreendido por força de ordem judicial será, desde logo, encaminhado à autoridade judiciária.

Art. 172. O adolescente apreendido em flagrante de ato infracional será, desde logo, encaminhado à autoridade policial competente.

Parágrafo único. Havendo repartição policial especializada para atendimento de adolescente e em se tratando de ato infracional praticado em co-autoria com maior, prevalecerá a atribuição de repartição especializada, que, após as providências necessárias e conforme o caso, encaminhará o adulto à repartição policial própria.

Art. 173. Em caso de flagrante de ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça a pessoa, a autoridade policial, sem prejuízo do disposto nos arts. 106, parágrafo único e 107, deverá:

I - lavrar auto de apreensão, ouvidos as testemunhas e o adolescente;

II - apreender o produto e os instrumentos da infração;

III - requisitar os exames ou perícias necessários à comprovação da materialidade e autoria da infração.

Parágrafo único. Nas demais hipóteses de flagrante, a lavratura do auto poderá ser substituída por boletim de ocorrência circunstanciada.

Art. 174. Comparecendo qualquer dos pais ou responsável, o adolescente será prontamente liberado pela autoridade policial, sob termo de compromisso e responsabilidade de sua apresentação ao representante do Ministério Público, no mesmo

dia ou, sendo impossível, no primeiro dia útil imediato, exceto quando, pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o adolescente permanecer sob internação para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública.

Art. 175. Em caso de não-liberação, a autoridade policial encaminhará, desde logo, o adolescente ao representante do Ministério Público, juntamente com cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

§ 1º. Sendo impossível a apresentação imediata, a autoridade policial encaminhará o adolescente a entidade de atendimento, que fará a apresentação ao representante do Ministério Público no prazo de vinte e quatro horas.

§ 2º. Nas localidades onde não houver entidade de atendimento, a apresentação far-se-á pela autoridade policial. À falta de repartição policial especializada, o adolescente aguardará a apresentação em dependência separada da destinada a maiores, não podendo, em qualquer hipótese, exceder o prazo referido no parágrafo anterior.

Art. 176. Sendo o adolescente liberado, a autoridade policial encaminhará imediatamente ao representante do Ministério Público cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

Art. 177. Se, afastada a hipótese de flagrante, houver indícios de participação de adolescentes na prática de ato infracional, a autoridade policial encaminhará ao representante do Ministério Público relatório das investigações e demais documentos.

Art. 178. O adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional não poderá ser conduzido ou transportado em compartimento fechado de veículo policial, em condições atentatórias à sua dignidade, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade.

Art. 179. Apresentado o adolescente, o representante do Ministério Público, no mesmo dia e à vista do auto de apreensão, boletim de ocorrência ou relatório policial, devidamente autuados pelo cartório judicial e com informação sobre os antecedentes do adolescente, procederá imediata e informalmente à sua oitiva e, em sendo possível, de seus pais ou responsável, vítima e testemunhas.

Parágrafo único. Em caso de não-apresentação, o representante do Ministério Público notificará os pais ou responsável para apresentação do adolescente, podendo requisitar o concurso das Polícias Civil e Militar.

Art. 180. Adotadas as providências a que alude o artigo anterior, o representante do Ministério Público poderá:

- I - promover o arquivamento dos autos;
- II - conceder a remissão;
- III - representar à autoridade judiciária para aplicação de medida sócio-educativa.

Art. 181. Promovido o arquivamento dos autos ou concedida a remissão pelo representante do Ministério Público, mediante termo fundamentado, que conterá o resumo dos fatos, os autos serão conclusos à autoridade judiciária para homologação.

§ 1º. Homologado o arquivamento ou a remissão, a autoridade judiciária determinará, conforme o caso, o cumprimento da medida.

§ 2º. Discordando, a autoridade judiciária fará remessa dos autos ao Procurador-Geral de Justiça, mediante despacho fundamentado, e este oferecerá representação, designará outro membro do Ministério Público para apresentá-la, ou ratificará o arquivamento ou a remissão, que só então estará a autoridade judiciária obrigada a homologar.

Art. 182. Se, por qualquer razão, o representante do Ministério Público não promover o arquivamento ou conceder a remissão, oferecerá representação à autoridade judiciária, propondo a instauração de procedimento para aplicação da medida sócio-educativa que se afigurar a mais adequada.

§ 1º. A representação será oferecida por petição, que conterá o breve resumo dos fatos e

a classificação do ato infracional e, quando necessário, o rol de testemunhas, podendo ser deduzida oralmente, em sessão diária instalada pela autoridade judiciária.

§ 2º. A representação independe de prova pré-constituída da autoria e materialidade.

Art. 183. O prazo máximo e improrrogável para a conclusão do procedimento, estando o adolescente internado provisoriamente, será de quarenta e cinco dias.

Art. 184. Oferecida a representação, a autoridade judiciária designará audiência de apresentação do adolescente, decidindo, desde logo, sobre a decretação ou manutenção da internação, observado o disposto no art. 108 e parágrafo.

§ 1º. O adolescente e seus pais ou responsável serão cientificados do teor da representação, e notificados a comparecer à audiência, acompanhados de advogado.

§ 2º. Se os pais ou responsável não forem localizados, a autoridade judiciária dará curador especial ao adolescente.

§ 3º. Não sendo localizado o adolescente, a autoridade judiciária expedirá mandado de busca e apreensão, determinando o sobrestamento do feito, até a efetiva apresentação.

§ 4º. Estando o adolescente internado, será requisitada a sua apresentação, sem prejuízo da notificação dos pais ou responsável.

Art. 185. A internação, decretada ou mantida pela autoridade judiciária, não poderá ser cumprida em estabelecimento prisional.

§ 1º. Inexistindo na comarca entidade com as características definidas no art. 123, o adolescente deverá ser imediatamente transferido para a localidade mais próxima.

§ 2º. Sendo impossível a pronta transferência, o adolescente aguardará sua remoção em repartição policial, desde que em seção isolada dos adultos e com instalações apropriadas, não podendo ultrapassar o prazo máximo de cinco dias, sob pena de responsabilidade.

Art. 186. Comparecendo o adolescente, seus pais ou responsável, a autoridade judiciária procederá à oitiva dos mesmos, podendo solicitar opinião de profissional qualificado.

§ 1º. Se a autoridade judiciária entender adequada a remissão, ouvirá o representante do Ministério Público, proferindo decisão.

§ 2º. Sendo o fato grave, passível de aplicação de medida de internação ou colocação em regime de semiliberdade, a autoridade judiciária, verificando que o adolescente não possui advogado constituído, nomeará defensor, designando, desde logo, audiência em continuação, podendo determinar a realização de diligências e estudo do caso.

§ 3º. O advogado constituído ou o defensor nomeado, no prazo de três dias contado da audiência de apresentação, oferecerá defesa prévia e rol de testemunhas.

§ 4º. Na audiência em continuação, ouvidas as testemunhas arroladas na representação e na defesa prévia, cumpridas as diligências e juntado o relatório da equipe interprofissional, será dada a palavra ao representante do Ministério Público e ao defensor, sucessivamente, pelo tempo de vinte minutos para cada um, prorrogável por mais dez, a critério da autoridade judiciária, que em seguida proferirá decisão.

Art. 187. Se o adolescente, devidamente notificado, não comparecer, injustificadamente, à audiência de apresentação, a autoridade judiciária designará nova data, determinando sua condução coercitiva.

Art. 188. A remissão, como forma de extinção ou suspensão do processo, poderá ser aplicada em qualquer fase do procedimento, antes da sentença.

Art. 189. A autoridade judiciária não aplicará qualquer medida, desde que reconheça na sentença:

I - estar provada a inexistência do fato;

II - não haver prova da existência do fato;

III - não constituir o fato ato infracional;

IV - não existir prova de ter o adolescente concorrido para o ato infracional.

Parágrafo único. Na hipótese deste artigo, estando o adolescente internado, será imediatamente colocado em liberdade.

Art. 190. A intimação da sentença que aplicar medida de internação ou regime de semiliberdade será feita:

I - ao adolescente e ao seu defensor;

II - quando não for encontrado o adolescente, a seus pais ou responsável, sem prejuízo do defensor.

§ 1º. Sendo outra a medida aplicada, a intimação far-se-á unicamente na pessoa do defensor.

§ 2º. Recaindo a intimação na pessoa do adolescente, deverá este manifestar se deseja ou não recorrer da sentença.

SEÇÃO VI

DA APURAÇÃO DE IRREGULARIDADES EM ENTIDADE DE ATENDIMENTO

Art. 191. O procedimento de apuração de irregularidades em entidade governamental e não-governamental terá início mediante portaria da autoridade judiciária ou representação do Ministério Público ou do Conselho Tutelar, onde conste, necessariamente, resumo dos fatos.

Parágrafo único. Havendo motivo grave, poderá a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público, decretar liminarmente o afastamento provisório do dirigente da entidade, mediante decisão fundamentada.

Art. 192. O dirigente da entidade será citado para, no prazo de dez dias, oferecer resposta escrita, podendo juntar documentos e indicar as provas a produzir.

Art. 193. Apresentada ou não a resposta, e sendo necessário, a autoridade judiciária designará audiência de instrução e julgamento, intimando as partes.

§ 1º. Salvo manifestação em audiência, as partes e o Ministério Público terão cinco dias para oferecer alegações finais, decidindo a autoridade judiciária em igual prazo.

§ 2º. Em se tratando de afastamento provisório ou definitivo de dirigente de entidade governamental, a autoridade judiciária oficiará à autoridade administrativa imediatamente superior ao afastado, marcando prazo para a substituição.

§ 3º. Antes de aplicar qualquer das medidas, a autoridade judiciária poderá fixar prazo para a remoção das irregularidades verificadas. Satisfeitas as exigências, o processo será extinto, sem julgamento de mérito.

§ 4º. A multa e a advertência serão impostas ao dirigente da entidade ou programa de atendimento.

SEÇÃO VII

DA APURAÇÃO DE INFRAÇÃO ADMINISTRATIVA ÀS NORMAS DE PROTEÇÃO

Art. 194. O procedimento para imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção à criança e ao adolescente terá início por representação do Ministério Público, ou do Conselho Tutelar, ou auto de infração elaborado por servidor efetivo ou voluntário credenciado, e assinado por duas testemunhas, se possível.

§ 1º. No procedimento iniciado com o auto de infração, poderão ser usadas fórmulas impressas, especificando-se a natureza e as circunstâncias da infração.

§ 2º. Sempre que possível, à verificação da infração seguir-se-á a lavratura do auto, certificando-se, em caso contrário, dos motivos do retardamento.

Art. 195. O requerido terá prazo de dez dias para apresentação de defesa, contado da data da intimação, que será feita:

I - pelo autuante, no próprio auto, quando este for lavrado na presença do requerido;

II - por oficial de justiça ou funcionário legalmente habilitado, que entregará cópia do auto ou da representação ao requerido, ou a seu representante legal, lavrando certidão;

III - por via postal, com aviso de recebimento, se não for encontrado o requerido ou seu

representante legal;

IV - por edital, com prazo de trinta dias, se incerto ou não sabido o paradeiro do requerido ou de seu representante legal.

Art. 196. Não sendo apresentada a defesa no prazo legal, a autoridade judiciária dará vista dos autos ao Ministério Público, por cinco dias, decidindo em igual prazo.

Art. 197. Apresentada a defesa, a autoridade judiciária procederá na conformidade do artigo anterior, ou, sendo necessário, designará audiência de instrução e julgamento.

Parágrafo único. Colhida a prova oral, manifestar-se-ão sucessivamente o Ministério Público e o procurador do requerido, pelo tempo de vinte minutos para cada um, prorrogável por mais dez, a critério da autoridade judiciária, que em seguida proferirá sentença.

CAPÍTULO IV DOS RECURSOS

Art. 198. Nos procedimentos afetos à Justiça da Infância e da Juventude fica adotado o sistema recursal do Código de Processo Civil, aprovado pela Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973, e suas alterações posteriores, com as seguintes adaptações:

I - os recursos serão interpostos independentemente de preparo;

II - em todos os recursos, salvo o de agravo de instrumento e de embargos de declaração, o prazo para interpor e para responder será sempre de dez dias;

III - os recursos terão preferência de julgamento e dispensarão revisor;

IV - o agravado será intimado para, no prazo de cinco dias, oferecer resposta e indicar as peças a serem trasladadas;

V - será de quarenta e oito horas o prazo para a extração, a conferência e o conserto do traslado;

VI - a apelação será recebida em seu efeito devolutivo. Será também conferido efeito suspensivo quando interposta contra sentença que deferir a adoção por estrangeiro e, a juízo da autoridade judiciária, sempre que houver perigo de dano irreparável ou de difícil reparação;

VII - antes de determinar a remessa dos autos à superior instância, no caso de apelação, ou do instrumento, no caso de agravo, a autoridade judiciária proferirá despacho fundamentado, mantendo ou reformando a decisão, no prazo de cinco dias;

VIII - mantida a decisão apelada ou agravada, o escrivão remeterá os autos ou o instrumento à superior instância dentro de vinte e quatro horas, independentemente de novo pedido do recorrente; se a reformar, a remessa dos autos dependerá de pedido expresso da parte interessada ou do Ministério Público, no prazo de cinco dias, contados da intimação.

Art. 199. Contra as decisões proferidas com base no art. 149 caberá recurso de apelação.

CAPÍTULO V DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Art. 200. As funções do Ministério Público, previstas nesta Lei, serão exercidas nos termos da respectiva Lei Orgânica.

Art. 201. Compete ao Ministério Público:

I - conceder a remissão como forma de exclusão do processo;

II - promover e acompanhar os procedimentos relativos às infrações atribuídas a adolescentes;

III - promover e acompanhar as ações de alimentos e os procedimentos de suspensão e destituição do pátrio poder, nomeação e remoção de tutores, curadores e guardiães, bem como officiar em todos os demais procedimentos da competência da Justiça da Infância e

da Juventude;

IV - promover, de ofício ou por solicitação dos interessados, a especialização e a inscrição de hipoteca legal e a prestação de contas dos tutores, curadores e quaisquer administradores de bens de crianças e adolescentes nas hipotecas do art. 98;

V - promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência, inclusive os definidos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;

VI - instaurar procedimentos administrativos e, para instruí-los:

a) expedir notificações para colher depoimentos ou esclarecimentos e, em caso de não comparecimento

injustificado, requisitar condução coercitiva, inclusive pela polícia civil ou militar;

b) requisitar informações, exames, perícias e documentos de autoridades municipais, estaduais e federais, da administração direta ou indireta, bem como promover inspeções e diligências investigatórias;

c) requisitar informações e documentos a particulares e instituições privadas;

VII - instaurar sindicâncias, requisitar diligências investigatórias e determinar a instauração de inquérito policial, para apuração de ilícitos ou infrações às normas de proteção à infância e à juventude;

VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis;

IX - impetrar mandado de segurança, de injunção e habeas corpus, em qualquer juízo, instância ou tribunal, na defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis afetos à criança e ao adolescente;

X - representar ao juízo visando à aplicação de penalidade por infrações cometidas contra as normas de proteção à infância e à juventude, sem prejuízo da promoção da responsabilidade civil e penal do infrator, quando cabível;

XI - inspecionar as entidades públicas e particulares de atendimento e os programas de que trata esta Lei, adotando de pronto as medidas administrativas ou judiciais necessárias à remoção de irregularidades porventura verificadas;

XII - requisitar força policial, bem como a colaboração dos serviços médicos, hospitalares, educacionais e de assistência social, públicos ou privados, para o desempenho de suas atribuições.

§ 1º. A legitimação do Ministério Público para as ações cíveis previstas neste artigo não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo dispuserem a Constituição e esta Lei.

§ 2º. As atribuições constantes deste artigo não excluem outras, desde que compatíveis com a finalidade do Ministério Público.

§ 3º. O representante do Ministério Público, no exercício de suas funções, terá livre acesso a todo local onde se encontre criança ou adolescente.

§ 4º. O representante do Ministério Público será responsável pelo uso indevido das informações e documentos que requisitar, nas hipóteses legais de sigilo.

§ 5º. Para o exercício da atribuição de que trata o inciso VIII deste artigo, poderá o representante do Ministério Público:

a) reduzir a termo as declarações do reclamante, instaurando o competente procedimento, sob sua presidência;

b) entender-se diretamente com a pessoa ou autoridade reclamada, em dia, local e horário previamente notificados ou acertados;

c) efetuar recomendações visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública afetos à criança e ao adolescente, fixando prazo razoável para sua perfeita

adequação.

Art. 202. Nos processos e procedimentos em que não for parte, atuará obrigatoriamente o Ministério Público na defesa dos direitos e interesses de que cuida esta Lei, hipótese em que terá vista dos autos depois das partes, podendo juntar documentos e requerer diligências, usando os recursos cabíveis.

Art. 203. A intimação do Ministério Público, em qualquer caso, será feita pessoalmente.

Art. 204. A falta de intervenção do Ministério Público acarreta a nulidade do feito, que será

declarada de ofício pelo juiz ou a requerimento de qualquer interessado.

Art. 205. As manifestações processuais do representante do Ministério Público deverão ser fundamentadas.

CAPÍTULO VI DO ADVOGADO

Art. 206. A criança ou o adolescente, seus pais ou responsável, e qualquer pessoa que tenha legítimo interesse na solução da lide poderão intervir nos procedimentos de que trata esta Lei, através de advogado, o qual será intimado para todos os atos, pessoalmente ou por publicação oficial, respeitado o segredo de justiça.

Parágrafo único. Será prestada assistência judiciária integral e gratuita àqueles que dela necessitarem.

Art. 207. Nenhum adolescente a quem se atribua a prática de ato infracional, ainda que ausente ou foragido, será processado sem defensor.

§ 1º. Se o adolescente não tiver defensor, ser-lhe-á nomeado pelo juiz, ressalvado o direito de, a todo tempo, constituir outro de sua preferência.

§ 2º. A ausência do defensor não determinará o adiamento de nenhum ato do processo, devendo o juiz nomear substituto, ainda que provisoriamente, ou para o só efeito do ato.

§ 3º. Será dispensada a outorga de mandato, quando se tratar de defensor nomeado ou, sido constituído, tiver sido indicado por ocasião de ato formal com a presença da autoridade judiciária.

CAPÍTULO VII DA PROTEÇÃO JUDICIAL DOS INTERESSES INDIVIDUAIS, DIFUSOS E COLETIVOS

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular:

I - do ensino obrigatório;

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

V - de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental;

VI - de serviço de assistência social visando à proteção à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como ao amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem;

VII - de acesso às ações e serviços de saúde;

VIII - de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.

Parágrafo único. As hipóteses previstas neste artigo não excluem da proteção judicial outros interesses individuais, difusos ou coletivos, próprios da infância e da adolescência, protegidos pela Constituição e pela Lei.

Art. 209. As ações previstas neste Capítulo serão propostas no foro do local onde ocorreu ou deva ocorrer a ação ou omissão, cujo juízo terá competência absoluta para processar a causa, ressalvadas a competência da Justiça Federal e a competência originária dos Tribunais Superiores.

Art. 210. Para as ações cíveis fundadas em interesses coletivos ou difusos, consideram-se legitimados concorrentemente:

I - o Ministério Público;

II - a União, os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e os Territórios;

III - as associações legalmente constituídas há pelo menos um ano e que incluam entre seus fins institucionais a defesa dos interesses e direitos protegidos por esta Lei, dispensada a autorização da assembléia, se houver prévia autorização estatutária.

§ 1º. Admitir-se-á litisconsórcio facultativo entre os Ministérios Públicos da União e dos Estados na defesa dos interesses e direitos de que cuida esta Lei.

§ 2º. Em caso de desistência ou abandono da ação por associação legitimada, o Ministério Público ou outro legitimado poderá assumir a titularidade ativa.

Art. 211. Os órgãos públicos legitimados poderão tomar dos interessados compromisso de ajustamento de sua conduta às exigências legais, o qual terá eficácia de título executivo extrajudicial.

Art. 212. Para defesa dos direitos e interesses protegidos por esta Lei, são admissíveis todas as espécies de ações pertinentes.

§ 1º. Aplicam-se às ações previstas neste Capítulo as normas do Código de Processo Civil.

§ 2º. Contra atos ilegais ou abusivos de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público, que lesem direito líquido e certo previsto nesta Lei, caberá ação mandamental, que se regerá pelas normas da lei do mandado de segurança.

Art. 213. Na ação que tenha por objeto o cumprimento de obrigação de fazer ou não fazer, o juiz concederá a tutela específica da obrigação ou determinará providências que assegurem o resultado prático equivalente ao do adimplemento.

§ 1º. Sendo relevante o fundamento da demanda e havendo justificado receio de ineficácia do provimento final, é lícito ao juiz conceder a tutela liminarmente ou após justificação prévia, citando o réu.

§ 2º. O juiz poderá, na hipótese do parágrafo anterior ou na sentença, impor multa diária ao réu, independentemente de pedido do autor, se for suficiente ou compatível com a obrigação, fixando prazo razoável para o cumprimento do preceito.

§ 3º. A multa só será exigível do réu após o trânsito em julgado da sentença favorável ao autor, mas será devida desde o dia em que se houver configurado o descumprimento.

Art. 214. Os valores das multas reverterão ao fundo gerido pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do respectivo município.

§ 1º. As multas não recolhidas até trinta dias após o trânsito em julgado da decisão serão exigidas através de execução promovida pelo Ministério Público, nos mesmos autos, facultada igual iniciativa aos demais legitimados.

§ 2º. Enquanto o fundo não for regulamentado, o dinheiro ficará depositado em estabelecimento oficial de crédito, em conta com correção monetária.

Art. 215. O juiz poderá conferir efeito suspensivo aos recursos, para evitar dano irreparável à parte.

Art. 216. Transitada em julgado a sentença que impuser condenação ao Poder Público, o juiz determinará a remessa de peças à autoridade competente, para apuração da responsabilidade civil e administrativa do agente a que se atribua a ação ou omissão.

Art. 217. Decorridos sessenta dias do trânsito em julgado da sentença condenatória sem

que a associação autora lhe promova a execução, deverá fazê-lo o Ministério Público, facultada igual iniciativa aos demais legitimados.

Art. 218. O juiz condenará a associação autora a pagar ao réu os honorários advocatícios arbitrados na conformidade do § 4º do art. 20 da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil, quando reconhecer que a pretensão é manifestamente infundada.

Parágrafo único. Em caso de litigância de má-fé, a associação autora e os diretores responsáveis pela propositura da ação serão solidariamente condenados ao décuplo das custas, sem prejuízo de responsabilidade por perdas e danos.

Art. 219. Nas ações de que trata este Capítulo, não haverá adiantamento de custas, emolumentos, honorários periciais e quaisquer outras despesas.

Art. 220. Qualquer pessoa poderá e o servidor público deverá provocar a iniciativa do Ministério Público, prestando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto de ação civil, e indicando-lhe os elementos de convicção.

Art. 221. Se, no exercício de suas funções, os juízes e tribunais tiverem conhecimento de fatos que possam ensejar a propositura de ação civil, remeterão peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 222. Para instruir a petição inicial, o interessado poderá requerer às autoridades competentes as certidões e informações que julgar necessárias, que serão fornecidas no prazo de quinze dias.

Art. 223. O Ministério Público poderá instaurar, sob sua presidência, inquérito civil, ou requisitar, de qualquer pessoa, organismo público ou particular, certidões, informações, exames ou perícias, no prazo que assinalar, o qual não poderá ser inferior a dez dias úteis.

§ 1º. Se o órgão do Ministério Público, esgotadas todas as diligências, se convencer da inexistência de fundamento para a propositura da ação cível, promoverá o arquivamento dos autos do inquérito civil ou das peças informativas, fazendo-o fundamentadamente.

§ 2º. Os autos do inquérito civil ou as peças de informação arquivados serão remetidos, sob pena de se incorrer em falta grave, no prazo de três dias, ao Conselho Superior do Ministério Público.

§ 3º. Até que seja homologada ou rejeitada a promoção de arquivamento, em sessão do Conselho Superior do Ministério Público, poderão as associações legitimadas apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntados aos autos do inquérito ou anexados às peças de informação.

§ 4º. A promoção de arquivamento será submetida a exame e deliberação do Conselho Superior do Ministério Público, conforme dispuser o seu Regimento.

§ 5º. Deixando o Conselho Superior de homologar a promoção de arquivamento, designará, desde logo, outro órgão do Ministério Público para o ajuizamento da ação.

Art. 224. Aplicam-se subsidiariamente, no que couber, as disposições da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

TÍTULO VII DOS CRIMES E DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

CAPÍTULO I DOS CRIMES SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 225. Este Capítulo dispõe sobre crimes praticados contra a criança e o adolescente, por ação ou omissão, sem prejuízo do disposto na legislação penal.

Art. 226. Aplicam-se aos crimes definidos nesta Lei as normas da Parte Geral do Código Penal e, quanto ao processo, as pertinentes ao Código de Processo Penal.

Art. 227. Os crimes definidos nesta Lei são de ação pública incondicionada.

SEÇÃO II

DOS CRIMES EM ESPÉCIE

Art. 228. Deixar o encarregado de serviço ou o dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de manter registro das atividades desenvolvidas, na forma e prazo referidos no art. 10 desta Lei, bem como de fornecer à parturiente ou a seu responsável, por ocasião da alta médica, declaração de nascimento, onde constem as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Se o crime é culposo:

Pena - detenção de dois a seis meses, ou multa.

Art. 229. Deixar o médico, enfermeiro ou dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de identificar corretamente o neonato e a parturiente, por ocasião do parto, bem como deixar de proceder aos exames referidos no art. 10 desta Lei:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Se o crime é culposo:

Pena - detenção de dois a seis meses, ou multa.

Art. 230. Privar a criança ou o adolescente de sua liberdade, procedendo à sua apreensão sem estar em flagrante de ato infracional ou inexistindo ordem escrita da autoridade judiciária competente:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Incide na mesma pena aquele que procede à apreensão sem observância das formalidades legais.

Art. 231. Deixar a autoridade policial responsável pela apreensão de criança ou adolescente de fazer imediata comunicação à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 233. (Revogado pela Lei nº 9.455, de 07.04.97)

Nota: Assim dispunha o artigo revogado:

"Art. 233. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a tortura:

Pena - reclusão de um a cinco anos.

§ 1º. Se resultar lesão corporal grave:

Pena - reclusão de dois a oito anos.

§ 2º. Se resultar lesão corporal gravíssima:

Pena - reclusão de quatro a doze anos.

§ 3º. Se resultar morte:

Pena - reclusão de quinze a trinta anos."

Art. 234. Deixar a autoridade competente, sem justa causa, de ordenar a imediata liberação da criança ou adolescente, tão logo tenha conhecimento da ilegalidade da apreensão:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 235. Descumprir, injustificadamente, prazo fixado nesta Lei em benefício de adolescente privado de liberdade:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 236. Impedir ou embaraçar a ação de autoridade judiciária, membro do Conselho Tutelar ou representante do Ministério Público no exercício de função prevista nesta Lei:
Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 237. Subtrair criança ou adolescente ao poder de quem o tem sob sua guarda em virtude de lei ou ordem judicial, com o fim de colocação em lar substituto:

Pena - reclusão de dois a seis anos, e multa.

Art. 238. Prometer ou efetivar a entrega de filho ou pupilo a terceiro, mediante paga ou recompensa:

Pena - reclusão de um a quatro anos, e multa.

Parágrafo único. Incide nas mesmas penas quem oferece ou efetiva a paga ou recompensa.

Art. 239. Promover ou auxiliar a efetivação de ato destinado ao envio de criança ou adolescente para o exterior com inobservância das formalidades legais ou com o fito de obter lucro:

Pena - reclusão de quatro a seis anos, e multa.

Art. 240. Produzir ou dirigir representação teatral, televisiva ou película cinematográfica, utilizando-se de criança ou adolescente em cena de sexo explícito ou pornográfica:

Pena - reclusão de um a quatro anos, e multa.

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, nas condições referidas neste artigo, contracenava com criança ou adolescente.

Art. 241. Fotografar ou publicar cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança

ou adolescente:

Pena - reclusão de um a quatro anos.

Art. 242. Vender, fornecer ainda que gratuitamente ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente arma, munição ou explosivo:

Pena - detenção de seis meses a dois anos, e multa.

Art. 243. Vender, fornecer ainda que gratuitamente, ministrar ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente, sem justa causa, produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica, ainda que por utilização indevida:

Pena - detenção de seis meses a dois anos, e multa, se o fato não constitui crime mais grave.

Art. 244. Vender, fornecer ainda que gratuitamente ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente fogos de estampido ou de artifício, exceto aqueles que, pelo seu reduzido potencial, sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida:

Pena - detenção de seis meses a dois anos, e multa.

CAPÍTULO II

DAS INFRAÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 246. Impedir o responsável ou funcionário de entidade de atendimento o exercício dos direitos constantes nos incisos II, III, VII, VIII e XI do art. 124 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º. Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º. Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação ou a suspensão da programação da emissora até por dois dias, bem como de publicação do periódico até por dois números.

Art. 248. Deixar de apresentar à autoridade judiciária de seu domicílio, no prazo de cinco dias, com o fim de regularizar a guarda, adolescente trazido de outra comarca para a prestação de serviço doméstico, mesmo que autorizado pelos pais ou responsável:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, independentemente das despesas de retorno do adolescente, se for o caso.

Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao pátrio poder ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 250. Hospedar criança ou adolescente, desacompanhado dos pais ou responsável ou sem autorização escrita destes, ou da autoridade judiciária, em hotel, pensão, motel ou congêneres:

Pena - multa de dez a cinquenta salários de referência; em caso de reincidência, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 251. Transportar criança ou adolescente, por qualquer meio, com inobservância do disposto nos arts. 83, 84 e 85 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 252. Deixar o responsável por diversão ou espetáculo público de afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza da diversão ou espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 253. Anunciar peças teatrais, filmes ou quaisquer representações ou espetáculos, sem indicar os limites de idade a que não se recomendem:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, duplicada em caso de reincidência, aplicável, separadamente, à casa de espetáculo e aos órgãos de divulgação ou publicidade.

Art. 254. Transmitir, através de rádio ou televisão, espetáculo em horário diverso do autorizado ou sem aviso de sua classificação:

Pena - multa de vinte a cem salários de referência; duplicada em caso de reincidência a autoridade judiciária poderá determinar a suspensão da programação da emissora por até dois dias.

Art. 255. Exibir filme, trailer, peça, amostra ou congêneres classificados pelo órgão

competente como inadequado às crianças ou adolescentes admitidos ao espetáculo:

Pena - multa de vinte a cem salários de referência; na reincidência, a autoridade poderá determinar a suspensão do espetáculo ou o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 256. Vender ou locar a criança ou adolescente fita de programação em vídeo, em desacordo com a classificação atribuído pelo órgão competente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência; em caso de reincidência, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 257. Descumprir obrigação constante dos arts. 78 e 79 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, duplicando-se a pena em caso de reincidência, sem prejuízo de apreensão da revista ou publicação.

Art. 258. Deixar o responsável pelo estabelecimento ou o empresário de observar o que dispõe esta Lei sobre o acesso de criança ou adolescente aos locais de diversão, ou sobre sua participação no espetáculo.

Pena - multa de três a vinte salários de referência; em caso de reincidência, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 259. A União, no prazo de noventa dias contados da publicação deste Estatuto, elaborará projeto de lei dispondo sobre a criação ou adaptação de seus órgãos às diretrizes da política de atendimento fixadas no art. 88 e ao que estabelece o Título V do

Livro II.

Parágrafo único. Compete aos Estados e Municípios promoverem a adaptação de seus órgãos e programas às diretrizes e princípios estabelecidos nesta Lei.

Art. 260. Os contribuintes poderão deduzir do imposto devido, na declaração do imposto sobre a renda, o total das doações feitas aos fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente - Nacional, Estaduais ou Municipais - devidamente comprovadas, obedecidos os limites estabelecidos em decreto do Presidente da República.

§ 1º. (Revogado pela Medida Provisória nº 1.602, de 14.11.97)

Nota: Assim dispunha o parágrafo revogado:

"§ 1º. As deduções a que se refere este artigo não estão sujeitas a outros limites estabelecidos na legislação do imposto de renda, nem excluem ou reduzem outros benefícios ou abatimentos e deduções em vigor, de maneira especial as doações a entidades de utilidade pública."

§ 2º. Os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente fixarão critérios de utilização, através de planos de aplicação das doações subsidiadas e demais receitas, aplicando necessariamente percentual para incentivo ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente, órfão ou abandonado, na forma do disposto no art. 227, § 3º, VI, da Constituição Federal.

§ 3º. O Departamento da Receita Federal, do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, regulamentará a comprovação das doações feitas aos fundos, nos termos deste artigo.

§ 4º. O Ministério Público determinará em cada comarca a forma de fiscalização da aplicação, pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, dos incentivos fiscais referidos neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 8.242/91).

Art. 261. A falta dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, os registros, inscrições e alterações a que se referem os arts. 90, parágrafo único, e 91 desta Lei serão efetuados perante a autoridade judiciária da comarca a que pertencer a entidade.

Parágrafo único. A União fica autorizada a repassar aos Estados e Municípios, e os Estados aos Municípios, os recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei, tão logo estejam criados os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nos seus respectivos níveis.

Art. 262. Enquanto não instalados os Conselhos Tutelares, as atribuições a eles conferidas serão exercidas pela autoridade judiciária.

Art. 263. O Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940, Código Penal, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"1)Art. 121 -.....

§ 4º - No homicídio culposo, a pena é aumentada de um terço, se o crime resulta de inobservância de regra técnica de profissão, arte ou ofício, ou se o agente deixa de prestar imediato socorro à vítima, não procura diminuir as conseqüências do seu ato, ou foge para evitar prisão em flagrante. Sendo doloso o homicídio, a pena é aumentada de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de catorze anos.

2)Art. 129 -.....

§ 7º - Aumenta-se a pena de um terço, se ocorrer qualquer das hipóteses do art. 121, § 4º.

§ 8º - Aplica-se à lesão culposa o disposto no § 5º do art. 121.3)

Art. 136 -.....

§ 3º - Aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de catorze anos.)

Art. 213 -.....

Parágrafo único. Se a ofendida é menor de catorze anos:

Pena - reclusão de quatro a dez anos.)

Art. 214 -.....

Parágrafo único. Se o ofendido é menor de catorze anos:

Pena - reclusão de três a nove anos."

Art. 264. O art. 102 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, fica acrescido do seguinte item:

"Art. 102 -.....

§ 6º - a perda e a suspensão do pátrio poder."

Art. 265. A Imprensa Nacional e demais gráficas da União, da administração direta ou indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público Federal, promoverão edição popular do texto integral deste Estatuto, que será posto à disposição das escolas e das entidades de atendimento e de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 266. Esta Lei entra em vigor noventa dias após sua publicação.

Parágrafo único. Durante o período de vacância deverão ser promovidas atividades e campanhas de divulgação e esclarecimentos acerca do disposto nesta Lei.

Art. 267. Revogam-se as Leis nºs 4.513, de 1964 e 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores), e as demais disposições em contrário

*** LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ***

LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - 1996

CAPITULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

* LEI N.º 8.859 de 23 de março de 1994 *

Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§1º - Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

Anexo do Plano Nacional de Educação – PNE, presente em lei 10172/2001, item 8 –

Educação Especial subitem 8.1 – diagnóstico.

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

*** DECRETO No 3.298, de 20 de dezembro de 1999 ***

Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, D E C R E T A :

CAPÍTULO I

Das Disposições Gerais

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

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;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

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:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades

estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;
- b) de 41 a 55 db - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db - surdez severa;
- e) acima de 91 db - surdez profunda; e f) anacusia;

III - deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

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 da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências.

CAPÍTULO II

Dos Princípios

Art. 5º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios;

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócioeconômico e cultural;

II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e

III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

CAPÍTULO III

Das Diretrizes

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

IV - viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas;

V - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; e

VI - garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista.

CAPÍTULO IV

Dos Objetivos

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;

III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;

IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e

V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social.

CAPÍTULO V

Dos Instrumentos

Art. 8º São instrumentos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - a articulação entre entidades governamentais e não-governamentais que tenham responsabilidades quanto ao atendimento da pessoa portadora de deficiência, em nível federal, estadual, do Distrito Federal e municipal;

II - o fomento à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento da pessoa portadora de deficiência;

III - a aplicação da legislação específica que disciplina a reserva de mercado de trabalho, em favor da pessoa portadora de deficiência, nos órgãos e nas entidades públicos e privados;

IV - o fomento da tecnologia de bioengenharia voltada para a pessoa portadora de deficiência, bem como a facilitação da importação de equipamentos; e

V - a fiscalização do cumprimento da legislação pertinente à pessoa portadora de deficiência.

CAPÍTULO VI Dos Aspectos Institucionais

Art. 9º Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta deverão conferir, no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos à pessoa portadora de deficiência, visando a assegurar-lhe o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva inclusão social.

Art. 10. Na execução deste Decreto, a Administração Pública Federal direta e indireta atuará de modo integrado e coordenado, seguindo planos e programas, com prazos e objetivos determinados, aprovados pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE.

Art. 11. Ao CONADE, criado no âmbito do Ministério da Justiça como órgão superior de deliberação colegiada, compete:

I - zelar pela efetiva implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

II - acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência;

III - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária do Ministério da Justiça, sugerindo as modificações necessárias à consecução da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

IV - zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

V - acompanhar e apoiar as políticas e as ações do Conselho dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

VI - propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência;

VII - propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

VIII - aprovar o plano de ação anual da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE;

IX - acompanhar, mediante relatórios de gestão, o desempenho dos programas e projetos da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e

X - elaborar o seu regimento interno.

Art. 12. O CONADE será constituído, paritariamente, por representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, sendo a sua composição e o seu funcionamento disciplinados em ato do Ministro de Estado da Justiça.

Parágrafo único. Na composição do CONADE, o Ministro de Estado da Justiça disporá sobre os critérios de escolha dos representantes a que se refere este artigo, observando, entre outros, a representatividade e a efetiva atuação, em nível nacional, relativamente à defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Art. 13. Poderão ser instituídas outras instâncias deliberativas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, que integrarão sistema descentralizado de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Art. 14. Incumbe ao Ministério da Justiça, por intermédio da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, a coordenação superior, na Administração Pública Federal, dos assuntos, das atividades e das medidas que se refiram às pessoas portadoras de

deficiência.

§ 1º No âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, compete à CORDE:

- I - exercer a coordenação superior dos assuntos, das ações governamentais e das medidas referentes à pessoa portadora de deficiência;
- II - elaborar os planos, programas e projetos da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias à sua completa implantação e ao seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos financeiros e as de caráter legislativo;
- III - acompanhar e orientar a execução pela Administração Pública Federal dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;
- IV - manifestar-se sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos;
- V - manter com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração das pessoas portadoras de deficiência;
- VI - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que trata a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, e indicando-lhe os elementos de convicção;
- VII - emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e
- VIII - promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade.

§ 2º Na elaboração dos planos e programas a seu cargo, a CORDE deverá:

- I - recolher, sempre que possível, a opinião das pessoas e entidades interessadas; e
- II - considerar a necessidade de ser oferecido efetivo apoio às entidades privadas voltadas à integração social da pessoa portadora de deficiência.

CAPÍTULO VII

Da Equiparação de Oportunidades

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

- I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;
- II - formação profissional e qualificação para o trabalho;
- III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e
- IV - orientação e promoção individual, familiar e social.

Seção I

Da Saúde

Art. 16. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela saúde devem dispensar aos assuntos objeto deste Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

- I - a promoção de ações preventivas, como as referentes ao planejamento familiar, ao aconselhamento genético, ao acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, à nutrição da mulher e da criança, à identificação e ao controle da gestante e do feto de alto risco, à imunização, às doenças do metabolismo e seu diagnóstico, ao encaminhamento precoce de outras doenças causadoras de deficiência, e à detecção precoce das doenças

crônico-degenerativas e a outras potencialmente incapacitantes;

II - o desenvolvimento de programas especiais de prevenção de acidentes domésticos, de trabalho, de trânsito e outros, bem como o desenvolvimento de programa para tratamento adequado a suas vítimas;

III - a criação de rede de serviços regionalizados, descentralizados e hierarquizados em crescentes níveis de complexidade, voltada ao atendimento à saúde e reabilitação da pessoa portadora de deficiência, articulada com os serviços sociais, educacionais e com o trabalho;

IV - a garantia de acesso da pessoa portadora de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados e de seu adequado tratamento sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados;

V - a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao portador de deficiência grave não internado;

VI - o desenvolvimento de programas de saúde voltados para a pessoa portadora de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejem a inclusão social; e

VII - o papel estratégico da atuação dos agentes comunitários de saúde e das equipes de saúde da família na disseminação das práticas e estratégias de reabilitação baseada na comunidade.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, prevenção compreende as ações e medidas orientadas a evitar as causas das deficiências que possam ocasionar incapacidade e as destinadas a evitar sua progressão ou derivação em outras incapacidades.

§ 2º A deficiência ou incapacidade deve ser diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, para fins de concessão de benefícios e serviços.

§ 3º As ações de promoção da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência deverão também assegurar a igualdade de oportunidades no campo da saúde.

Art. 17. É beneficiária do processo de reabilitação a pessoa que apresenta deficiência, qualquer que seja sua natureza, agente causal ou grau de severidade.

§ 1º Considera-se reabilitação o processo de duração limitada e com objetivo definido, destinado a permitir que a pessoa com deficiência alcance o nível físico, mental ou social funcional ótimo, proporcionando-lhe os meios de modificar sua própria vida, podendo compreender medidas visando a compensar a perda de uma função ou uma limitação funcional e facilitar ajustes ou reajustes sociais.

§ 2º Para efeito do disposto neste artigo, toda pessoa que apresente redução funcional devidamente diagnosticada por equipe multiprofissional terá direito a beneficiar-se dos processos de reabilitação necessários para corrigir ou modificar seu estado físico, mental ou sensorial, quando este constitua obstáculo para sua integração educativa, laboral e social.

Art. 18. Incluem-se na assistência integral à saúde e reabilitação da pessoa portadora de deficiência a concessão de órteses, próteses, bolsas coletoras e materiais auxiliares, dado que tais equipamentos complementam o atendimento, aumentando as possibilidades de independência e inclusão da pessoa portadora de deficiência.

Art. 19. Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

II - órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora

de deficiência;

IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;

V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;

VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e

IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia.

Art. 20. É considerado parte integrante do processo de reabilitação o provimento de medicamentos que favoreçam a estabilidade clínica e funcional e auxiliem na limitação da incapacidade, na reeducação funcional e no controle das lesões que geram incapacidades.

Art. 21. O tratamento e a orientação psicológica serão prestados durante as distintas fases do processo reabilitador, destinados a contribuir para que a pessoa portadora de deficiência atinja o mais pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Parágrafo único. O tratamento e os apoios psicológicos serão simultâneos aos tratamentos funcionais e, em todos os casos, serão concedidos desde a comprovação da deficiência ou do início de um processo patológico que possa originá-la.

Art. 22. Durante a reabilitação, será propiciada, se necessária, assistência em saúde mental com a finalidade de permitir que a pessoa submetida a esta prestação desenvolva ao máximo suas capacidades.

Art. 23. Será fomentada a realização de estudos epidemiológicos e clínicos, com periodicidade e abrangência adequadas, de modo a produzir informações sobre a ocorrência de deficiências e incapacidades.

Seção II

Educação

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando

com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2o A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3o A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4o A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5o Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade.

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

Art. 26. As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a um ano, com o propósito de sua inclusão ou manutenção no processo educacional.

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1o As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2o O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.

Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1o A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2o As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3o Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4o Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional.

Art. 29. As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

- I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais

especializados; e

III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Seção III

Da Habilitação e da Reabilitação Profissional

Art. 30. A pessoa portadora de deficiência, beneficiária ou não do Regime Geral de Previdência Social, tem direito às prestações de habilitação e reabilitação profissional para capacitar-se a obter trabalho, conservá-lo e progredir profissionalmente.

Art. 31. Entende-se por habilitação e reabilitação profissional o processo orientado a possibilitar que a pessoa portadora de deficiência, a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, adquira o nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho e participar da vida comunitária.

Art. 32. Os serviços de habilitação e reabilitação profissional deverão estar dotados dos recursos necessários para atender toda pessoa portadora de deficiência, independentemente da origem de sua deficiência, desde que possa ser preparada para trabalho que lhe seja adequado e tenha perspectivas de obter, conservar e nele progredir.

Art. 33. A orientação profissional será prestada pelos correspondentes serviços de habilitação e reabilitação profissional, tendo em conta as potencialidades da pessoa portadora de deficiência, identificadas com base em relatório de equipe multiprofissional, que deverá considerar:

- I - educação escolar efetivamente recebida e por receber;
- II - expectativas de promoção social;
- III - possibilidades de emprego existentes em cada caso;
- IV - motivações, atitudes e preferências profissionais; e
- V - necessidades do mercado de trabalho.

Seção IV

Do Acesso ao Trabalho

Art. 34. É finalidade primordial da política de emprego a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido.

Parágrafo único. Nos casos de deficiência grave ou severa, o cumprimento do disposto no caput deste artigo poderá ser efetivado mediante a contratação das cooperativas sociais de que trata a Lei no 9.867, de 10 de novembro de 1999.

Art. 35. São modalidades de inserção laboral da pessoa portadora de deficiência:

- I - colocação competitiva: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que independe da adoção de procedimentos especiais para sua concretização, não sendo excluída a possibilidade de utilização de apoios especiais;
- II - colocação seletiva: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização; e
- III - promoção do trabalho por conta própria: processo de fomento da ação de uma ou mais pessoas, mediante trabalho autônomo, cooperativado ou em regime de economia familiar, com vista à emancipação econômica e pessoal.

§ 1º As entidades beneficentes de assistência social, na forma da lei, poderão intermediar a modalidade de inserção laboral de que tratam os incisos II e III, nos seguintes casos:

- I - na contratação para prestação de serviços, por entidade pública ou privada, da pessoa portadora de deficiência física, mental ou sensorial; e
- II - na comercialização de bens e serviços decorrentes de programas de habilitação profissional de adolescente e adulto portador de deficiência em oficina protegida de produção ou terapêutica.

§ 2o Consideram-se procedimentos especiais os meios utilizados para a contratação de pessoa que, devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, exija condições especiais, tais como jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado às suas especificidades, entre outros.

§ 3o Consideram-se apoios especiais a orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade.

§ 4o Considera-se oficina protegida de produção a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa.

§ 5o Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção.

§ 6o O período de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto portador de deficiência em oficina protegida terapêutica não caracteriza vínculo empregatício e está condicionado a processo de avaliação individual que considere o desenvolvimento biopsicosocial da pessoa.

§ 7o A prestação de serviços será feita mediante celebração de convênio ou contrato formal, entre a entidade beneficente de assistência social e o tomador de serviços, no qual constará a relação nominal dos trabalhadores portadores de deficiência colocados à disposição do tomador.

§ 8o A entidade que se utilizar do processo de colocação seletiva deverá promover, em parceria com o tomador de serviços, programas de prevenção de doenças profissionais e de redução da capacidade laboral, bem assim programas de reabilitação caso ocorram patologias ou se manifestem outras incapacidades.

Art. 36. A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada, na seguinte proporção:

I - até duzentos empregados, dois por cento;

II - de duzentos e um a quinhentos empregados, três por cento;

III - de quinhentos e um a mil empregados, quatro por cento; ou

IV - mais de mil empregados, cinco por cento.

§ 1o A dispensa de empregado na condição estabelecida neste artigo, quando se tratar de contrato por prazo determinado, superior a noventa dias, e a dispensa imotivada, no contrato por prazo indeterminado, somente poderá ocorrer após a contratação de substituto em condições semelhantes.

§ 2o Considera-se pessoa portadora de deficiência habilitada aquela que concluiu curso de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou curso superior, com certificação ou diplomação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente, ou aquela com certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional fornecido pelo Instituto Nacional do Seguro Social - INSS.

§ 3o Considera-se, também, pessoa portadora de deficiência habilitada aquela que, não

tendo se submetido a processo de habilitação ou reabilitação, esteja capacitada para o exercício da função.

§ 4o A pessoa portadora de deficiência habilitada nos termos dos §§ 2o e 3o deste artigo poderá recorrer à intermediação de órgão integrante do sistema público de emprego, para fins de inclusão laboral na forma deste artigo.

§ 5o Compete ao Ministério do Trabalho e Emprego estabelecer sistemática de fiscalização, avaliação e controle das empresas, bem como instituir procedimentos e formulários que propiciem estatísticas sobre o número de empregados portadores de deficiência e de vagas preenchidas, para fins de acompanhamento do disposto no caput deste artigo.

Art. 37. Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador.

§ 1o O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida.

§ 2o Caso a aplicação do percentual de que trata o parágrafo anterior resulte em número fracionado, este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente.

Art. 38. Não se aplica o disposto no artigo anterior nos casos de provimento de:

I - cargo em comissão ou função de confiança, de livre nomeação e exoneração; e

II - cargo ou emprego público integrante de carreira que exija aptidão plena do candidato.

Art. 39. Os editais de concursos públicos deverão conter:

I - o número de vagas existentes, bem como o total correspondente à reserva destinada à pessoa portadora de deficiência;

II - as atribuições e tarefas essenciais dos cargos;

III - previsão de adaptação das provas, do curso de formação e do estágio probatório, conforme a deficiência do candidato; e

IV - exigência de apresentação, pelo candidato portador de deficiência, no ato da inscrição, de laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, bem como a provável causa da deficiência.

Art. 40. É vedado à autoridade competente obstar a inscrição de pessoa portadora de deficiência em concurso público para ingresso em carreira da Administração Pública Federal direta e indireta.

§ 1o No ato da inscrição, o candidato portador de deficiência que necessite de tratamento diferenciado nos dias do concurso deverá requerê-lo, no prazo determinado em edital, indicando as condições diferenciadas de que necessita para a realização das provas.

§ 2o O candidato portador de deficiência que necessitar de tempo adicional para realização das provas deverá requerê-lo, com justificativa acompanhada de parecer emitido por especialista da área de sua deficiência, no prazo estabelecido no edital do concurso.

Art. 41. A pessoa portadora de deficiência, resguardadas as condições especiais previstas neste Decreto, participará de concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne:

I - ao conteúdo das provas;

II - à avaliação e aos critérios de aprovação;

III - ao horário e ao local de aplicação das provas; e

IV - à nota mínima exigida para todos os demais candidatos.

Art. 42. A publicação do resultado final do concurso será feita em duas listas, contendo, a primeira, a pontuação de todos os candidatos, inclusive a dos portadores de deficiência, e

a segunda, somente a pontuação destes últimos.

Art. 43. O órgão responsável pela realização do concurso terá a assistência de equipe multiprofissional composta de três profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências em questão, sendo um deles médico, e três profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato.

§ 1º A equipe multiprofissional emitirá parecer observando:

- I - as informações prestadas pelo candidato no ato da inscrição;
- II - a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo ou da função a desempenhar;
- III - a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;
- IV - a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos ou outros meios que habitualmente utilize; e
- V - a CID e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.

§ 2º A equipe multiprofissional avaliará a compatibilidade entre as atribuições do cargo e a deficiência do candidato durante o estágio probatório.

Art. 44. A análise dos aspectos relativos ao potencial de trabalho do candidato portador de deficiência obedecerá ao disposto no art. 20 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 45. Serão implementados programas de formação e qualificação profissional voltados para a pessoa portadora de deficiência no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFOR.

Parágrafo único. Os programas de formação e qualificação profissional para pessoa portadora de deficiência terão como objetivos:

- I - criar condições que garantam a toda pessoa portadora de deficiência o direito a receber uma formação profissional adequada;
- II - organizar os meios de formação necessários para qualificar a pessoa portadora de deficiência para a inserção competitiva no mercado laboral; e
- III - ampliar a formação e qualificação profissional sob a base de educação geral para fomentar o desenvolvimento harmônico da pessoa portadora de deficiência, assim como para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica.

Seção V

Da Cultura, do Desporto, do Turismo e do Lazer

Art. 46. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela cultura, pelo desporto, pelo turismo e pelo lazer dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, com vista a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - promover o acesso da pessoa portadora de deficiência aos meios de comunicação social;

II - criar incentivos para o exercício de atividades criativas, mediante:

- a) participação da pessoa portadora de deficiência em concursos de prêmios no campo das artes e das letras; e
- b) exposições, publicações e representações artísticas de pessoa portadora de deficiência;

III - incentivar a prática desportiva formal e não-formal como direito de cada um e o lazer como forma de promoção social;

IV - estimular meios que facilitem o exercício de atividades desportivas entre a pessoa portadora de deficiência e suas entidades representativas;

V - assegurar a acessibilidade às instalações desportivas dos estabelecimentos de ensino, desde o nível pré-escolar até à universidade;

VI - promover a inclusão de atividades desportivas para pessoa portadora de deficiência

na prática da educação física ministrada nas instituições de ensino públicas e privadas;
VII - apoiar e promover a publicação e o uso de guias de turismo com informação adequada à pessoa portadora de deficiência; e

VIII - estimular a ampliação do turismo à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a oferta de instalações hoteleiras acessíveis e de serviços adaptados de transporte.

Art. 47. Os recursos do Programa Nacional de Apoio à Cultura financiarão, entre outras ações, a produção e a difusão artístico-cultural de pessoa portadora de deficiência.

Parágrafo único. Os projetos culturais financiados com recursos federais, inclusive oriundos de programas especiais de incentivo à cultura, deverão facilitar o livre acesso da pessoa portadora de deficiência, de modo a possibilitar-lhe o pleno exercício dos seus direitos culturais.

Art. 48. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, promotores ou financiadores de atividades desportivas e de lazer, devem concorrer técnica e financeiramente para obtenção dos objetivos deste Decreto.

Parágrafo único. Serão prioritariamente apoiadas a manifestação desportiva de rendimento e a educacional, compreendendo as atividades de:

- I - desenvolvimento de recursos humanos especializados;
- II - promoção de competições desportivas internacionais, nacionais, estaduais e locais;
- III - pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, documentação e informação; e
- IV - construção, ampliação, recuperação e adaptação de instalações desportivas e de lazer.

CAPÍTULO VIII

Da Política de Capacitação de Profissionais Especializados

Art. 49. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, devem dispensar aos assuntos objeto deste Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

- I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional;
- II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência; e
- III - incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência.

CAPÍTULO IX

Da Acessibilidade na Administração Pública Federal

Art. 50. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta adotarão providências para garantir a acessibilidade e a utilização dos bens e serviços, no âmbito de suas competências, à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e obstáculos, bem como evitando a construção de novas barreiras.

Art. 51. Para os efeitos deste Capítulo, consideram-se:

- I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das instalações e equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de

comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

III - pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tenha limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e de utilizá-lo;

IV - elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamentos para esgotos, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico; e

V - mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga.

Art. 52. A construção, ampliação e reforma de edifícios, praças e equipamentos esportivos e de lazer, públicos e privados, destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios, praças e equipamentos esportivos e de lazer, públicos e privados, destinados ao uso coletivo por órgãos da Administração Pública Federal deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I - nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, serão reservados dois por cento do total das vagas à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, garantidas no mínimo três, próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas e com as especificações técnicas de desenho e traçado segundo as normas da ABNT;

II - pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III - pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, cumprirá os requisitos de acessibilidade;

IV - pelo menos um dos elevadores deverá ter a cabine, assim como sua porta de entrada, acessíveis para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, em conformidade com norma técnica específica da ABNT; e

V - os edifícios disporão, pelo menos, de um banheiro acessível para cada gênero, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de modo que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 53. As bibliotecas, os museus, os locais de reuniões, conferências, aulas e outros ambientes de natureza similar disporão de espaços reservados para pessoa que utilize

cadeira de rodas e de lugares específicos para pessoa portadora de deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com as normas técnicas da ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Art. 54. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal, no prazo de três anos a partir da publicação deste Decreto, deverão promover as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios e espaços de uso público e naqueles que estejam sob sua administração ou uso.

CAPÍTULO X

Do Sistema Integrado de Informações

Art. 55. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, sob a responsabilidade da CORDE, com a finalidade de criar e manter bases de dados, reunir e difundir informação sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência e fomentar a pesquisa e o estudo de todos os aspectos que afetem a vida dessas pessoas.

Parágrafo único. Serão produzidas, periodicamente, estatísticas e informações, podendo esta atividade realizar-se conjuntamente com os censos nacionais, pesquisas nacionais, regionais e locais, em estreita colaboração com universidades, institutos de pesquisa e organizações para pessoas portadoras de deficiência.

CAPÍTULO XI

Das Disposições Finais e Transitórias

Art. 56. A Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, com base nas diretrizes e metas do Plano Plurianual de Investimentos, por intermédio da CORDE, elaborará, em articulação com outros órgãos e entidades da Administração Pública Federal, o Plano Nacional de Ações Integradas na Área das Deficiências.

Art. 57. Fica criada, no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, comissão especial, com a finalidade de apresentar, no prazo de cento e oitenta dias, a contar de sua constituição, propostas destinadas a:

I - implementar programa de formação profissional mediante a concessão de bolsas de qualificação para a pessoa portadora de deficiência, com vistas a estimular a aplicação do disposto no art. 36; e

II - propor medidas adicionais de estímulo à adoção de trabalho em tempo parcial ou em regime especial para a pessoa portadora de deficiência.

Parágrafo único. A comissão especial de que trata o caput deste artigo será composta por um representante de cada órgão e entidade a seguir indicados:

I - CORDE;

II - CONADE;

III - Ministério do Trabalho e Emprego;

IV - Secretaria de Estado de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social;

V - Ministério da Educação;

VI - Ministério dos Transportes;

VII - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; e

VIII - INSS.

Art. 58. A CORDE desenvolverá, em articulação com órgãos e entidades da Administração Pública Federal, programas de facilitação da acessibilidade em sítios de interesse histórico, turístico, cultural e desportivo, mediante a remoção de barreiras físicas

ou arquitetônicas que impeçam ou dificultem a locomoção de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 59. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação, Art. 60. Ficam revogados os Decretos nos 93.481, de 29 de outubro de 1986, 914, de 6 de setembro de 1993, 1.680, de 18 de outubro de 1995, 3.030, de 20 de abril de 1999, o § 2o do art. 141 do Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, e o Decreto no e 3.076, de 1o de junho de 1999.

Brasília, 20 de dezembro de 1999;
178o da Independência e 111o da República.