

(*still working paper* elaborado para discussão durante o encontro do GT Práticas Identitárias em Linguística Aplicada a ocorrer durante o XXV ENANPOLL – 2010)

## **Ressignificando “educação especial”: Fávero vs. Fenapae**

Ubiratan G Vieira  
UFOP  
[ugvieira@gmail.com](mailto:ugvieira@gmail.com)

### **1. Identidade, exclusão e deficiência.**

Não há necessária contradição entre a desigualdade e a exclusão. A economia política está intrinsecamente vinculada à política de identidades (cf. Santos, 2006). Isto porque o prestígio social de um determinado grupo identificado como tal, pode estar relacionado às condições sócio-econômicas de seus membros. Antônio Guimarães (2002) defende a tese de que existiria uma “racialização” na distribuição de renda no Brasil. A convergência entre renda e cor da pele está vinculada ao preconceito racial na medida em que o preconceito orientaria as oportunidades de vida da população. Daí que a identidade do homem e da mulher negra no Brasil, relacionada aos traços do corpo, como a cor de ébano da pele, ou os cachos dos cabelos, justifique a proposição de políticas afirmativas como as cotas no ingresso à universidade. Política esta que, pressupondo a luta por reconhecimento daqueles que se identificam positivamente como negros, visa a redistribuição do prestígio e da renda que adviria do provável aumento do número de homens e mulheres negras em situações de trabalho e produção de maior prestígio e renda, de modo que, como quer Rita Laura Segato (2005, p. 10), antropóloga da UNB, “[n]ão mais pensaremos que o médico negro é um servente do hospital. Nunca mais uma funcionária da Varig falará em inglês a um Milton Santos, na certeza de que por seu porte digno não poderia ser um negro brasileiro”.

Se há quem diga que no Brasil não há exclusão racial, também há quem diga que *de perto ninguém é normal*. Mas há sim racismo e normalismo no Brasil. Análises da FGV do censo do IBGE de 2000 mostra que “os homens brancos sem deficiência que moram nos mesmos Estados e em cidades de tamanhos similares pertencentes aos grupos de escolaridade e de idade iguais, ganham cerca de 55% a mais que mulheres negras e com deficiências” (Neri *et al.*, 2003, p.46), a deficiência “tem uma contribuição baixa na desigualdade brasileira” (Neri *et al.*, 2003, p. 41), sendo os principais fatores idade, escolaridade, raça e gênero. Não há pois fator “deficiência” na desigualdade. Entretanto, sendo 14,5% do total da população brasileira, é sensível a exclusão das pessoas com deficiência dos espaços públicos. O caráter

excludente das soluções arquitetônicas são um reflexo da discriminação. Espera-se que a pessoa saia de casa para assim promover a mudança arquitetônica como se não fosse já a ausência de uma solução acessível o motivo da reclusão domiciliar.

Segundo Simi Linton (2006, p.161), o *ableism*, “discriminação em favor dos fisicamente aptos”, que traduzo do inglês por normalismo, inclui “a idéia de que as habilidades ou características da pessoa são determinadas pela deficiência, ou que as pessoas com deficiências como um grupo são inferiores às pessoas sem deficiência”. Essa dificuldade de reconhecimento da discriminação contra as pessoas com deficiências, resulta em diversos paradoxos lingüísticos, um deles é, segundo Simi Linton, o uso de eufemismos como, por exemplo, as composições do termo “especial”, como em “educação especial” e “crianças especiais”:

Labeling the education and its recipients special may have been a deliberate attempt to confer legitimacy on the educational practice and to prop up a discarded group. It is also important to consider the unconscious feelings such a strategy may mask. [...] The term *special* may be a evidence not of a deliberate maneuver but of a collective “reaction formation”, Freud’s term for the unconscious defense mechanism in which an individuals adopts attitudes and behaviors that are opposite to his or her own true feelings, in order to protect the ego from the anxiety felt from experiencing the real feelings. (Linton, 2006, p.164).

O eufemismo sublima a negatividade de sentimentos discriminatórios em favor de uma identificação que sustenta a crença de que esta ou aquela criança com deficiência não pode, deve, ou tem que estudar naquela escola comum, ou que aquela escola comum não pode, deve ou tem que acolher aquela criança com deficiência. Hoje vivemos os conflitos do advento de uma nova política educacional que se propõe a promover a não exclusão de crianças com deficiência. Entretanto, o advento do termo “educação inclusiva” não parece ter superado a reação formativa, a sublimação de sentimentos discriminatórios. A rápida adoção da terminologia não acompanha os princípios pressupostos na política nem as práticas características foram ainda amplamente adotadas. Um dos marcos dessa nova sublimação da discriminação contra a deficiência é a querela jurídica entre a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, a Federação Nacional das Apaes, e a procuradora da república e procuradora regional dos direitos do cidadão no estado de São Paulo, Eugênia Fávero.

Trata-se de um *habeas corpus* que a Federação Nacional das Apaes, promoveu em face à Eugênia Fávero no ano de 2005, durante a gestão de Luis Alberto Silva. Para justificar tal pedido alegou-se que Eugênia Fávero, na condição de procuradora da república, poderia injustamente promover o fechamento das Apaes e a prisão dos responsáveis pelas pessoas

com deficiência atendidas por elas. Tal conclusão teria resultado da leitura da cartilha publicada pelo Ministério Público Federal, intitulada: “Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (PFDC, 2004). Neste manual, Eugênia Fávero, Marilac Pantoja, promotora de justiça do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, e Maria Tereza Égler Mantoan, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, criticam as práticas educacionais excludentes, inclusive aquelas praticadas pelas escolas especiais como as Apaes, e defendem a não exclusão das crianças com deficiência na educação básica e, especialmente, no ensino fundamental, o que implica ter estas crianças nas salas da rede de ensino comum.

Esta querela e outras entre a Federação Nacional das Apaes, e estas e outras defensoras e defensores da chamada “inclusão educacional irrestrita”, fazem parte de um embate político mais amplo entre, por um lado, os setores progressistas do movimento das pessoas com deficiência e dos especialistas em educação e direitos das pessoas com deficiência que encontraram no atual governo federal o espaço para desenvolver suas propostas e, por outro, a oposição às políticas promovidas por estes agentes dentro e fora do governo, por setores conservadores das instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência e do sistema público educacional. Uma controvérsia que tem ocupado o espaço público (e privado) brasileiro desde a abertura política na década de 80, no contexto de discussão e formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 96 (cf. Santos, 1997), mas que ganha proporções mais significativas neste início do século XXI. Trata-se de uma questão polêmica que não é de fácil tratamento e que tem uma enorme importância uma vez que, o que se condicionou chamar educação inclusiva, em vez de promover mudanças substantivas pode apenas se transformar numa nova prática social de linguagem de sublimação da exclusão da deficiência.

Para abordar a controvérsia sobre o ensino fundamental de crianças com deficiência, que é a querela jurídica entre a Federação Nacional das Apaes e a procuradora Eugênia Fávero, analisamos alguns textos relacionados ao uso da designação “educação especial”, presentes na querela.

## **2. O manual do Ministério Público Federal.**

O manual, o documento, “Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, publicada em setembro de 2004 (PFDC, 2004), as autoras, Eugênia Fávero, Marilac Pantoja e Maria Tereza Mantoan desestabilizam a noção de educação especial, tanto do ponto de vista jurídico como pedagógico, procurando mostrar que assim

como pode servir à inclusão, a noção de educação especial, pode servir também à exclusão das crianças com deficiências no ensino básico. Assim, na seção “Aspectos jurídicos - de onde surge o direito à educação das pessoas com deficiência” (PFDC, 2004, p. 6-29). Logo no primeiro item dessa sessão se lê:

[A] Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. (PFDC, 2004, p. 6)

Tais princípios são, “a cidadania e a dignidade da pessoa humana” e “a promoção do bem de todos”. Todas as teses apresentadas no manual pressupõem a igualdade humana e recorrem aos princípios constitucionais. Mas, também pressupõem a diversidade humana e este pressuposto que vai justificar a posição, inflexível: a validade de um mesmo espaço educacional para todos:

Apenas estes dispositivos legais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes sem deficiência. [...] Assim, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania (art. 205, CF). (PFDC, 2004, p. 7-8)

Assim, é o convívio com a diversidade a condição para atingir o que se propõe a constituição para a educação: “o preparo para a cidadania” e “o pleno desenvolvimento humano”. Vale aqui destacar um detalhe: a constituição no artigo 205 citado, primeiro da seção “da educação”, diz “o pleno desenvolvimento da pessoa” e não “o pleno desenvolvimento *humano*” (ênfase acrescida).

Declarados os pressupostos éticos do manual, as teses avançam rumo ao desfecho argumentativo injuriante para a Federação Nacional das Apaes: o atendimento educacional especializado praticado nas escolas especiais estaria substituindo o ensino fundamental que deveria ser praticado nas escolas propriamente ditas. Não apenas se afirma no manual que as escolas especiais não praticam o ensino fundamental, mas também que não podem fazê-lo dentro dos atuais objetivos dessas instituições e se sugerem mudanças nesses objetivos. Em outras palavras as instituições que praticam a “educação especial” não são “escolas”.

Para avançar rumo a essas conclusões no manual primeiro aborda-se a problemática do “preferencialmente”. O item do texto em questão se intitula, “Quanto ao “preferencialmente” constante da Constituição Federal, art. 208, inciso III” e o primeiro parágrafo diz o seguinte:

Este advérbio refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor

atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Por exemplo: ensino da Língua brasileira de sinais (Libras), do código Braile, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas... (PFDC, 2004, p.8)

O referido artigo da constituição aparece no parágrafo seguinte parafraseado:

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, *de preferência* nas escolas comuns da rede regular. Este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo. (*iden. ant.*; ênfase acrescida).

Já no artigo da constituição se lê o seguinte: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (ênfase acrescida). Assim, ao explicar o que seja o “atendimento educacional especializado”, ao afirmar o dever de sua disponibilidade em “todos os níveis de ensino escolar” e ao defender que são as “escolas comuns” o ambiente mais adequado para a realização de tal atendimento, as autoras do manual tiram um pouco o peso ao fato de que o texto da constituição não obriga o Estado a promover o atendimento educacional especializado *exclusivamente* na rede regular de ensino.

Entretanto, tal fato persiste e para poder sustentar a tese de que a constituição federal garante a educação para todos em um mesmo ambiente diversificado, se reconhece no manual que “a constituição admite”...

que o atendimento educacional especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como referimos, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos. (PFDC, 2004, p.9)

Complemento e não substituto. Isto porque a educação especial estaria hoje mais próxima de uma técnica do que de uma política pedagógica. Aqui entra a distinção entre “atendimento educacional especializado”, este que complementa e a “educação especial” que substitui o ensino comum. O problema é que, como mostram as autoras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se refere tanto atendimento educacional especializado como ao ensino especial:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDBEN, Art. 58. §§ 2º-3º)

O que leva a substituir o ensino comum pelo ensino especial é uma interpretação errônea da LDBEN quanto ao papel do atendimento educacional especializado como

educação em espaços diferenciados. A educação especial, o atendimento educacional nas escolas especiais, era na constituição anterior “matéria tratada no âmbito da assistência”. Mas as autoras são categóricas “atendimento educacional especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos” (PFDC, 2004, p.10). Assim, as contradições entre as práticas escolares e a constituição federal decorreriam da manutenção de práticas fundamentadas em concepções anteriores a 1988 sobre educação especial:

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

Aqui a reificação da LDBEN, visa avançar a tese de que esta só pode ser usada na defesa da educação especial desde que não se coloque a LDBEN em contradição com a constituição federal. Para tal deve-se considerar um novo conceito de educação especial. Aquele conforme a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência”, celebrada na Guatemala em 1999, a convenção da Guatemala, documento o qual o Brasil assinou e cujos princípios promulgou como decreto em 2001 (Dec. 3.956). As autoras alertam:

Trata-se de documento que exige, agora mais do que nunca, uma reinterpretação da LDBEN. Isto porque a LDBEN, quando aplicada em desconformidade com a Constituição (como visto no item anterior), pode admitir diferenciações com base em deficiência (PFDC, 2004, p. 12).

Aqui as autoras se referem aos artigo da LDBEN (1996) que pressupõem discriminação fundamentada em deficiências, como o já citado artigo 26, parágrafo 2 (“... em função das condições específicas dos alunos...”), mas também o artigo artigo 59, inciso I: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, *em virtude de suas deficiências*” (ênfase acrescida). Assim, o ensino comum não pode ser substituído pela “educação especial”. As autoras são categóricas a este respeito:

Por ser um tratamento diferenciado em razão da deficiência, a Educação Especial tem sido um modo de tratamento desigual aos alunos. Sendo assim, esta modalidade não deve continuar desrespeitando as disposições da Convenção da Guatemala nesse sentido” (PFDC, 2004, p.12).

Tal substituição durante o período do ensino fundamental é agravada pelo fato de ser uma etapa obrigatória. Para as autoras o ensino fundamental jamais poderia ser substituído:

O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de freqüentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis. Mas é importante destacar que o Ensino Fundamental é a única etapa considerada

obrigatória pela Constituição Federal e, por isso, não pode ser jamais substituído. (PFDC, 2004, p.13)

O ponto central é que o ensino fundamental é incompatível com o espaço diferenciado da escola especial. Não é que as escolas especiais não podem oferecer o ensino fundamental. A partir da convenção da Guatemala o sistema jurídico brasileiro passa a reconhecer que a deficiência pode ser objeto de discriminação como o são a raça e o gênero. Assim, não seria possível conceber o ensino fundamental, um direito de todos, uma obrigação de todos – da família, da escola e do Estado – se não na escola comum. Admitir a possibilidade de se ter ensino fundamental em espaços diferenciados implica em admitir a discriminação por razão de deficiência.

Trata-se de uma argumentação genial que desestabiliza sentidos pressupostos tidos como certas entre todos aqueles que de uma forma ou de outra lidam com deficiências e educação. Claro que a genialidade estética da argumentação tem suas implicações políticas, suas perlocuções visadas e não visadas (cf. Austin, 1962, p.117). Pelos aspectos da identidade revelada no texto – a intransigência, a simplicidade e leveza da crítica jurídica da exclusão educacional – é antever que as autoras supunham que o manual fosse mexer com as escolas especiais. As autoras do manual interpelam as escolas especiais numa relação identitária inusitada: promotoras da exclusão educacional das crianças com deficiência. O contrário pois do que se acredita seja a identidade dessas instituições. Isto é, do que acreditam os dirigentes, apoiadores e servidores de tais instituições, as famílias atendidas e boa parte do conjunto da sociedade envolvida com educação (família, escola, professores, etc.), inclusive a comunidade universitária. Os efeitos concretos do manual, a mobilização da Federação Nacional das Apaes, e em especial, dos seus assessores jurídicos revelam aspectos dessa interpelação inusitada da identidade das escolas especiais como promotoras da exclusão educacional de crianças com deficiência.

### **3. A mobilização institucional das Apaes.**

Entre os dias 08 a 10 de dezembro de 2004 ocorreu em Brasília, um “Seminário de Atualização e Capacitação dos Procuradores Jurídicos do Movimento das APAES” reunindo os procuradores jurídicos das federações estaduais das APAEs e a comissão jurídica da Federação Nacional das APAEs. O conteúdo do manual foi debatido neste seminário resultando numa “Carta encaminhada à presidência da Federação Nacional das APAEs”, com o título (em caixa alta e negrito) “Procuradores Jurídicos protestam contra cartilha editada pelo Ministério Público Federal e pela Secretaria de Educação Especial do MEC intitulada de

'O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular"' (Medeiros *et al.*, 2004). Na verdade a carta refere-se à cartilha como "documento", o que veremos tem uma importância fundamental na justificativa de seus efeitos, justificando como se verá os pedidos de *habeas corpus*. Os signatários da carta, 27 pessoas representando quase todos os estados brasileiros e o distrito federal – excetuando apenas Goiás, Rio Grande do Norte e Roraima – afirmam que

o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" [...] discrimina as instituições de ensino mantidas pelas APAEs e instituições especializadas, enquanto escola regular de ensino destinada ao atendimento do portador de necessidades educacionais especiais, especificamente portador de deficiência mental, com conteúdo programático diferenciado, na forma da legislação vigente (Medeiros *et al.*, 2004, p.1; ênfase do original)

Logo afirmam os signatários a importância das Apses como "mantenedoras do maior número de escolas especiais do Brasil", sua conformidade com a legislação vigente sobre educação e sua qualidade em termos de recursos materiais e humanos voltados para o atendimento de pessoas com deficiência mental, inclusive com a realização de pesquisas (Medeiros *et al.*, 2004, §§ 1-5). Afirmam também cumprirem com os princípios constitucionais para com a educação, pois "[p]reparam os alunos portadores de deficiência mental para o mercado do trabalho e desenvolvem suas potencialidades artísticas e esportivas, tudo voltado para o exercício da plena cidadania"(Medeiros *et al.*, 2004, § 6). Por cumprirem a legislação e atenderem aos preceitos constitucionais questionam:

o que é escola regular? Temos a impressão de que muitas pessoas ao falarem e escreverem sobre educação confundem escola pública com escola regular. Nós, que conhecemos o trabalho desenvolvido nas escolas das APAEs, temos certeza que o este ensino é **regular**. Se alguém discordar dessa regularidade deverá apontar a sua discordância, com detalhamento e com conhecimento de causa, dizendo se as escolas das APAEs são regulares ou irregulares e os porquês do entendimento. (Medeiros *et al.*, 2004, §§ 7-8, ênfase do original)

E perguntam referindo-se ao segundo parágrafo do artigo 58 da LDBEN, daquele que as autoras do manual afirmam possuir uma leitura discriminatória da deficiência: "há artigos, parágrafos ou incisos da LDB, que foram revogados?" (Medeiros *et al.*, 2004, § 10). Daí que os signatários da carta...

...se insurgem e demonstram sua inconformidade com a forma como foi tratada a inclusão do portador de deficiência, haja visto que ela é efetiva no Movimento das APAEs há 50 anos, cuja Bandeira é defendida com responsabilidade, cidadania e na forma adequada às necessidades individuais de cada um. (Medeiros *et al.*, 2004, § 11)

Segundo os signatários da carta, que é dirigida à Federação Nacional das Apses, não basta apenas "se posicionar" sobre o conteúdo jurídico e pedagógico do "documento":



Faz-se necessário a elaboração de orientação às APAEs de todo o Brasil para que adotem as medidas que considerarem cabíveis, inclusive judiciais, que garantam o funcionamento das escolas mantidas pelas APAEs, uma vez que o documento editado pelo Ministério Público Federal e pelo Ministério da Educação afronta as disposições dos artigos 5º, inciso II, XVII e XVIII e 209 da Constituição Federal, que tratam do direito individual do cidadão, da plena liberdade de associação para fins lícitos, vedada a interferência estatal em seu funcionamento, e a liberdade do ensino à iniciativa privada, o pátrio poder e o direito dos pais escolherem as escolas de seus filhos. (Medeiros et al., 2004, § 13)

Os signatários da carta de fato acreditam que o “documento” contém indícios de que...

os pais/responsáveis dos alunos portadores de deficiência como os próprios dirigentes de instituições que atendem estas pessoas poderão responder por crime de abandono intelectual caso não encaminhem imediatamente os alunos especiais para o ensino regular, principalmente de 07 a 14 anos. Assim, entende-se que a idade “mental” destes alunos não pode servir de parâmetro para nenhum efeito. Sabe-se que é obrigação do Estado promover todas as modalidades de educação, mas pergunta-se, será que ele está preparado para receber todas as pessoas portadoras de deficiência mental? Voltando, e as APAEs, não são escolas regulares? (Medeiros et al., 2004, § 13)

Tal indício no Manual, não é citado na carta. Mas me parece que está presente na página 15 do manual, onde se lê o seguinte:

O sistema oficial de ensino, por meio de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, deve dar às escolas especiais prazo para que adotem as providências necessárias, de modo que suas escolas especiais possam atender às prescrições da Constituição Federal e à Convenção da Guatemala. Esta providência deve ser adotada com urgência no que diz respeito a alunos com deficiência, em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental. Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem a escolaridade obrigatória, podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação, possam incorrer nas mesmas penas (art. 29, CP). O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (esta recusa também é crime, art. 8º, Lei 7.853/89), e silenciar a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória. (PFDC, 2004, p.15)

Do ponto de vista das autoras do manual, o que é tido como comum pelas famílias de crianças com deficiência, pelo sistema de ensino comum, pelas escolas especiais e até pelo conselho tutelar – colocar os filhos em idade escolar nas escolas especiais – torna-se algo que pode ser punido judicialmente. Mas em tal situação “criminosa” não apenas incorreriam as escolas especiais e as famílias das crianças com deficiência, também as escolas comuns que recusam aceitar tais crianças e todos aqueles que disso ficarem sabendo inclusive os conselhos tutelares das crianças e adolescentes.

Não podemos negar que a ameaça é um sentido possível que pode decorrer da leitura de tal parágrafo. Entretanto, a ameaça está no âmbito dos efeitos perlocucionais (cf. Austin, op cit), mesmo que seja a intenção do escritor que o leitor se sinta ameaçado pela escrita, a leitura pode simplesmente não resultar em ameaça. Assim, a ameaça não é uma questão de identidade semântica, mas sim, de uma pragmática de identificação (cf. Rajagopalan, 2003). Quais são as condições para que tal identificação se realize na leitura do Manual pelos procuradores da Federação Nacional das Apaes? Aqui o entendimento de ameaça interpela os agentes de tal forma que se constitui uma relação entre vítimas, as escolas especiais e sua clientela, e vilões, as autoras do manual e o Ministério Público Federal.

Após a manifestação dos procuradores a Federação Nacional das Apaes inicia uma mobilização nacional centralizada das associadas, cuja primeira grande ação foi a convocação para uma manifestação nacional para o dia 10 de maio de 2005. Tal convocação consistiu de um documento intitulado, “Pela inclusão educacional responsável do portador de deficiência mental e pela defesa da educação especial no Brasil”, divulgado em março de 2005 (Fenapae, 2005a). Entretanto, as condições da ameaça são anteriores à publicação do Manual. Conforme o documento “Mobilização Nacional 10/05/2005” (Fenapae, 2005), a Fenapae já considerava ameaçadas as escolas especiais pelo menos desde que em 2001, quando o Projeto de Lei nº 4853 foi vetado no segundo governo de FHC. Este Projeto de Lei, de autoria do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), atual presidente da Fenapae, previa a alteração do FUNDEF, de modo a incluir a distribuição de recursos às Apaes e demais escolas especiais. Para a Fenapae a solução orçamentária encontrada após o veto do Projeto de Lei, o PAED, “discrimina o portador de deficiência” (Fenapae, 2005a). No bojo das “ameaças e retaliações” contra as escolas especiais, a Fenapae inclui a participação da procuradora Eugênia Fávero em outras duas ocasiões, antes da publicação do manual do Ministério Público. A primeira, em 2002, quando Eugênia Fávero recomendou a modificação da Resolução 02 de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui a educação especial e, em 2003, quando elaborou um termo de ajustamento de conduta, propondo a mudança do estatuto das Apaes, termo que a Fenapae rejeitou (Fenapae, 2005a).

Assim, temos na convocação, um documento destinado à divulgação ampla, a pretensão de *fazer de vítima* não apenas a Fenapae e as Apaes, como também o aluno de escolas especiais, particularmente aquele que tem “deficiência mental”. Por outro lado, há a pessoalização da malfeitora, a procuradora Eugênia Fávero. De sua autoria se destacam ações contrárias aos interesses das Apaes, o que já introduz uma condição necessária para a segunda grande ação de mobilização das Apaes, que é a impetração de habeas corpus em face da

procuradora. Para tal é distribuído junto com a convocação um modelo de *Habeas Corpus* com instruções de como proceder para efetivar tais ações jurídicas nas respectivas comarcas (Fenapae, 2005a).

#### 4. O habeas corpus

Por um lado, as autoras do manual como representantes de setores progressistas de luta pelos direitos das pessoas com deficiências, interpelando como excludentes as escolas especiais e a política educacional voltada para as crianças com deficiência como um todo. Por outro lado, as Apaes sendo interpeladas como vítimas de tais setores progressistas pelos dirigentes e procuradores jurídicos destas instituições. Eis a política de identidades na qual se deflagra uma avalanche de centenas de processos de *habeas corpus* não contra Eugênia Fávero, mas “em face de”, ou melhor, “frente a” ela. Isto porque o *habeas corpus* é um recurso, não de acusação, mas de defesa, ou melhor, de proteção.

Está escrito na constituição federal de 88 que o *habeas corpus* concede-se a quem “sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder” (Art.5º, inciso LXVIII). Em princípio, o *habeas corpus* pode libertar uma pessoa presa, ou prevenir que alguém venha a ser preso injustamente. Na prática, é um meio de resguardar a liberdade da injustiça, mas também de adiar a prisão quando uma pessoa poderosa comete um crime. No caso deste *habeas corpus* as Apaes visam se proteger do que foi entendido pelos procuradores das Apaes e pela Federação Nacional das Apaes como uma ameaça à continuidade das atividades das Apaes por parte da procuradora Eugênia Fávero. Entretanto tendo em vista o desgaste da relação entre a procuradora e a Federação Nacional das Apaes (questionamento da resolução 02 do CNE, termo de ajustamento de conduta) e a ameaça de continuidade do funcionamento das mesmas, tendo em vista o indeferimento de propostas visando a obtenção de recursos do Fundef. O *habeas corpus* como estratégia de mobilização política visa sustentar a identidade de vítimas entre as Apaes e as comunidades nelas envolvidas e nessa posição fazer frente às mudanças políticas propostas pelos setores progressistas do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, interpelados como malfeitores.

No modelo de *habeas corpus* encaminhado junto com a convocação para a mobilização do dia 10 de Maio de 2005 para ser adaptado e protocolado nos tribunais regionais, ou comarcas mais próximas. Após apresentar a coatora a procuradora Eugênia Fávero, como autora do “documento”, e após fazer um breve resumo do conteúdo deste, se lê:

É sabido por todos que a educação é um direito de todos e que é dever do Estado e da família promovê-la com colaboração da sociedade, sendo livre, inclusive, à iniciativa privada. É público e notório também que ao aluno portador de deficiência é garantido um atendimento especializado. Ocorre que o referido documento na sua página 15, de forma ilegal condiciona o atendimento da pessoa com deficiência exclusivamente em escolas da rede regular (pública), como se estas, ou melhor, todas estivessem aptas a receber todos os alunos portadores de deficiência, *in casu*, mental. (Fenapae, 2005b)

Após citar o conteúdo da página 15 do manual (vide página 9 acima):

Observa-se pois a grave ameaça aos pais ou responsáveis pelos alunos portadores de deficiência e até mesmo aos dirigentes das escolas especiais da rede privada se sujeitarem às penas do artigo 246 do Código Penal, caso não encaminhem todos os alunos (independente da deficiência) para a rede pública e caso continuem propiciando o atendimento especializado para os mesmos nas escolas especiais da rede privada de ensino Dispõe o dispositivo legal mencionado: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – **detenção**, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa.” (Fenapae, 2005b, p.2; grifo do original)

Fica assim determinada a justificativa de ameaça e portanto a justificativa do *habeas corpus*. A seguir argumentação contra a viabilidade jurídica do sujeitamento a tais penas:

A Procuradora da República, a autoridade coatora no presente caso ameaça pois o(a) paciente de ameaça de sujeição ao crime de abandono intelectual. Não observa pois, tão menos leva em consideração além da legalidade do oferecimento de atendimento educacional especializado através da rede privada, como será aduzido abaixo, como não observa também o termo *justa causa* que trata o próprio artigo 246. Perguntamos, o aluno portador de deficiência mental leve, moderada ou severa, que inclusive tem reduzida a sua idade mental em decorrência de sua enfermidade deve ser tratado em igualdade de condições com o aluno dito normal? E o princípio da igualdade que dispõe que: “os iguais serão tratados de forma igual e os desiguais de forma desigual, na medida de suas desigualdades” (Fenapae, 2005b, p.2, grifo nosso)

Suponhamos que a resposta a esta pergunta seja não: “o aluno portador de deficiência mental” não “deve ser tratado em igualdade de condições com o aluno dito normal”. Neste caso nos termos sugeridos pelo modelo de *habeas corpus*, a suposta ameaça de prisão da procuradora não é justa pois não se trata de abandono intelectual a substituição do ensino comum pelo ensino especial, pois os “desiguais”, “o aluno com deficiência mental” e “o aluno dito normal” estão sendo tratados “de forma desigual, na medida de suas desigualdades”.

Suponhamos agora que a resposta à pergunta seja sim: “o aluno portador de deficiência mental” sim “deve ser tratado em igualdade de condições com o aluno dito normal”. Isto é, que o ensino comum não pode ser substituído pela educação especial, porque “o aluno portador de deficiência mental” e “o aluno dito normal” são iguais detentores do direito à educação comum, posição que, como vimos, é defendida pelas autoras do manual do Ministério Público Federal. Pois bem, contrariamente a esta posição, no modelo de *habeas*

*corpus* se afirma que não existem dispositivos legais que permitam alegar que as crianças com deficiência tenham o mesmo direito ao ensino comum que as crianças normais e claro não haveria fundamento para supor que haveria abandono intelectual. Assim que, para sustentar que não haveria abandono intelectual passa-se no modelo de *habeas corpus* toda a legislação pertinente para demonstrar que o aluno com deficiência não tem igualdade de direito à educação comum que o aluno normal tem, assim como, a legislação que demonstra a legalidade de funcionamento das escolas especiais como espaços que promovem uma educação desigual para os as crianças com deficiência intelectual, conforme sua desigualdade, dando destaque ao segundo parágrafo do artigo 58 da LDBEN, já citado (vide página 6 acima).

Outros documentos legais são citados justamente aqueles não citados no manual do Ministério Público Federal. Merecem destaque os seguintes:

Da resolução número 2 do conselho nacional de educação

**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.** (Fenapae, 2005b; grifos – itálico, negrito e sublinhado – são do original).

Entendemos agora porque uma das ações que injuriou a Federação Nacional das Apaes foi o pedido da procuradora Eugênia Fávero ao Ministério de Educação pela revisão desta resolução: pressupõe que a escola comum não possa acolher os alunos com deficiência mesmo sendo provisionadas as condições necessárias para o atendimento educacional especializado.

Os *habeas corpus* foram sumariamente indeferidos por irrelevância. Eis os termos de um dos indeferimentos.

Considerando que o próprio impetrante [quem protocolou a solicitação de *habeas corpus*] reconhece que a coação que está para ser exercida origina-se de documento orientativo, vê-se claramente que não se trata de qualquer ato concreto que revele, por parte da autoridade apontada como coatora [a Procuradora Eugênia Fávero], a prática de comportamento abusivo ou de conduta revestida de ilicitude. [...] Outrossim, mesmo que se considerasse pela possibilidade do *habeas corpus* no presente caso, **este não seria Juízo competente para apreciá-lo.** [Autos Nº 2005.70.13.002343-7, Decisão, grifos do original]

A posição deste juiz vai de encontro à própria posição da procuradora, para quem o *habeas corpus* “reflete no mínimo, *erro grosseiro*” e diz ainda, “não é preciso muita reflexão

para perceber que um documento meramente informativo (cartilha, manual, ou qualquer que seja o nome) não tem o condão de interferir na liberdade de ir e vir de qualquer cidadão.” (Autos, *op cit*). Desta forma, estabeleceu como incontroverso o fato da cartilha não justificar o *habeas corpus*, sendo um documento destinado à divulgação de informações sobre educação inclusiva.

Se para a procuradora, assim como para o auditório de juizes, as ações de *habeas corpus* foram juridicamente irrelevantes, a relevância recai sobre o auditório dos “pais ou responsáveis pelos alunos portadores de deficiência e [dos] dirigentes das escolas especiais” que ameaçados de prisão pela cartilha de Eugênia Fávero, aderiram à orientação da Fenapae e protocolaram junto aos juizes federais pedidos de *habeas corpus*, juridicamente irrelevantes. Sendo a voz da ameaça atribuída à procuradora pela própria Fenapae, temos um caso claro de manipulação do auditório.

Embora a Fenapae tenha agido de forma eticamente questionável, não podemos deixar de reconhecer que se trata de uma tentativa bem sucedida de assegurar um posicionamento pró-apaes do auditório de familiares e responsáveis das crianças assistidas, dos funcionários e dos dirigentes das instituições. Neste caso a irrelevância jurídica é proporcional à relevância política.

## REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John L. How to do things with words. Cambridge: Harvard University Press, 1962
- Autos No 2005.70.13.002343-7
- FENAPAE - Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Exepcionais. Pela inclusão educacional responsável do portador de deficiência mental e pela defesa da educação especial no Brasil. Brasília/DF, 2005a
- FENAPAE - Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Exepcionais. Habeas Corpus preventivo com pedido de liminar. s/l, 2005b, 7p.
- GUIMARAES, Antônio S A .Raça e pobreza no Brasil. In Classes, raças e democracia. São Paulo: FAPESP; Ed 34, 2002, p. 47-77.
- LDBEN - Lei No9394. Brasília/DF: Presidência da República - Brasil, 1996
- LINTON, Simi, Reassigning Meaning. In: L J Davis (org) The Disability Studies Reader. 2 ed. New York: Routledge, 2006, p. 161-172.
- MEDEIROS, A., *et al.* Procuradores Jurídicos Protestam contra Cartilha Editada pelo Ministério Público Federal e pela Secretaria de Educação Especial do MEC Intitulada de "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular". Brasília DF, 2004, 4p.

NERI, Marcelo, et al. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2003 Disponível em <[http://www.fgv.br/cps/deficiencia\\_br/index2.htm](http://www.fgv.br/cps/deficiencia_br/index2.htm). > Acessado em 09/06/2010

PFDC - Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Acesso a alunos com deficiência às escolas de classes comuns da rede regular. 2a Ed. Rev. Atualz. Brasília/DF, Ministério Público Federal, Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2004, 60p. Disponível em <[http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha\\_acesso\\_deficientes.pdf](http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf)> Acessado em 09/06/2010

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A semântica de identidade e a pragmática de identificação. Crop v.1, n.9x, p. 15-29, 2003

SANTOS, Mônica Pereira. Brazilian Concepts of Special Education. Disability & Society. v.12, n.3, p.407-415, 1997

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006, p.279-316.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. Série Antropologia. n. 372, 2005. 16p.