



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

MARIA CAROLINA LEMOS RUSSO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
Observações sistêmicas do sentido de inclusão em face do Decreto nº
10.502/2020**

Recife
2023

MARIA CAROLINA LEMOS RUSSO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
Observações sistêmicas do sentido de inclusão em face do Decreto nº
10.502/2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Direito. Área de concentração: Teoria Geral do Direito Contemporâneo. Linha de Pesquisa: Teorias da Decisão Jurídica

Orientador: Artur Stamford da Silva

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Ana Cristina Vieira, CRB-4/1736

R958e Russo, Maria Carolina Lemos.
Educação especial inclusiva para pessoas com deficiência: observações sistêmicas do sentido de inclusão em face do Decreto nº 10.502/2020 / Maria Carolina Lemos Russo. -- Recife, 2023.
109 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Artur Stamford da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito, 2023.

Inclui referências.

1. Direito constitucional - Brasil. 2. Educação inclusiva. 3. Pessoa com deficiência. 4. Inclusão. 5. Acessibilidade (Direitos humanos). I. Silva, Artur Stamford da (Orientador). II. Título.

342.81 CDD (22. ed.)

UFPE (BSCCJ 2023-26)

MARIA CAROLINA LEMOS RUSSO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
OBSERVAÇÕES SISTÊMICAS DO SENTIDO DE INCLUSÃO EM FACE DO
DECRETO Nº 10.502/2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Direito. Área de concentração: Teoria Geral do Direito Contemporâneo. Linha de Pesquisa: Teorias da Decisão Jurídica.

Aprovado em: 21/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Stamford da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Pedro Parini Marques de Lima (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Mariana Pimentel Fisher Pacheco (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Júlio Roberto Labraña Vargas (Examinador Externo)
Universidad de Tarapacá - Chile

Dedico este trabalho a Nando, a Mari e a Nandinho. Os três tiveram que renunciar à companhia da esposa e mãe, respectivamente, em vários momentos durante a elaboração do projeto, em meio à Pandemia Covid-19, durante o tempo do curso de Mestrado e mais recentemente, nos últimos meses no dissertar. Ao mesmo tempo, puderam presenciar que a busca de um objetivo necessita de algumas escolhas, de resiliência, renúncia e cooperação, pois, ninguém faz nada sozinho. Diz Francisco Azevedo no livro Arroz de Palma que “família é prato difícil de preparar”. Para mim, família é, sobretudo, um prato auspicioso de degustar. Em alguns momentos sentimos o gosto doce da ternura e da alegria, noutros, o amargor das discussões e das perdas, mas em todos eles, se buscarmos, no fundo do prato, fica impregnado o tempero principal, aquele que nos une: o amor. Que nossa família não seja apenas um prato difícil de preparar, mas, sobretudo, o melhor prato para degustarmos juntos hoje e sempre. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Penso que o exercício da gratidão deva ser diário, constante, de dentro para fora, transbordando o que carregamos no coração. A palavra agradecer vem do latim *gratus*, que quer dizer, dentre outros significados, reconhecer algo a alguém, ou reconhecer que foi alguém quem nos fez alguma coisa.

Neste momento, meu coração transborda de gratidão, de reconhecimento a Deus, inesgotável fonte da vida universal, plenitude e infinitude que preenche e esvazia essa complexidade que chamamos de universo, e ao mesmo tempo habita em cada um de nós. Obrigada, Deus, por absolutamente tudo!

Aos meus pais que disseram sim à minha vida, que insistiram e continuam insistindo para que eu nunca desista dos meus sonhos, e são até hoje minha torcida organizada, que estão sempre disponíveis a rir e vibrar comigo nas vitórias e alegrias, e dar-me colo, secar minhas lágrimas nas dificuldades e tristezas que também fazem parte da caminhada da vida. Obrigada, Painho e Mainha!

A Fernando, meu companheiro de jornada, que traz amor e calma às tempestades do meu temperamento explosivo, e que me ajudou a chegar até aqui. Obrigada, Príncipe!

A Mari e a Nandinho, que enchem meus dias de cores e luz, e renovam todos os dias minha vontade de viver. Que souberam dividir a mãe com os livros e o computador. Obrigada, minha borboleta e meu passarinho!

Ao Prof. Artur Stamford da Silva, que me assustou à primeira vista na banca examinadora de ingresso no mestrado com um batalhão de perguntas, mas depois me convidou como orientanda e me abriu um novo mundo de observações, perguntas, teorias e possibilidades. Rubem Alves diz que: “ensinar é um ato de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo através da magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.” Jamais esquecerei a paciência e a generosidade com que me orientou no desenvolvimento não apenas da pesquisa, mas em todo o caminhar do mestrado. Muito obrigada, Professor!

Por fim, agradeço ao Lar de Clara, instituição onde eu fui acolhida como voluntária anos atrás e onde eu pude começar a compreender e exercitar a importância de olhar para o próximo e que arrancou o véu dos meus olhos para que eu conseguisse enxergar realidades tão diversas da minha. Gratidão eterna.

O todo sem a parte não é todo.
A parte sem o todo não é parte.
Mas se a parte o faz todo, sendo parte.
Não se diga que é parte, sendo todo (Matos, 1999, p.74).

RESUMO

Educação especial inclusiva para pessoas com deficiência se inscreve como uma das questões sociais mais relevantes, porém negligenciada pela pesquisa jurídica. O tema ganhou maior importância com a publicação do Decreto Nº 10.502/2002, que estabelece o Plano Nacional de Educação Especial Inclusiva e de aprendizado ao longo da vida para pessoas com deficiência. Dentre as reações ao referido decreto localizamos a de este ser um decreto de exclusão. Como uma política pública de educação especial inclusiva para pessoas com deficiência pode propiciar exclusão? Para lidar com essa questão, observamos as comunicações dos sistemas educativo, político e jurídico com o objetivo de verificar o sentido de inclusão nessas comunicações e, com isso, identificar como foi possível as intervenções sistêmicas e a diversidade de argumentos presentes. Para isso, tomamos a teoria dos sistemas de Niklas Luhmann como marco teórico, além da teoria da intervenção sistêmica contextual, tal como trabalhada por Aldo Mascareño, e a Comunicativação, com Artur Stamford da Silva. Através da compreensão dos movimentos de construção, desconstrução e reconstrução do sentido de inclusão quanto à política pública de educação para pessoas com deficiência no Brasil, observamos premissas e padrões que orientaram as decisões de inclusão e exclusão na implementação dessa política pública. Um primeiro ponto ao debate é o quanto concepções normativistas e moralistas ainda têm lugar para viabilizar uma compreensão da sociedade, em nosso caso, da inclusão. Propomos que, para lidar com o sentido de inclusão, as pesquisas partam da perspectiva circular reflexiva. Quanto à educação para pessoas com deficiência, para além da construção de um conceito de inclusão, entendemos que não se pode negar o quanto a inclusão no sistema educativo ampliam as chances de inclusão nos demais sistemas sociais, o que requer uma comunicação contínua para que governos e governantes não fiquem alheios a esta perspectiva e, assim, as políticas públicas de educação promovam convivências plurais quando o pertencimento, a participação, a empatia servirão para reafirmar o exercício social de cidadania.

Palavras-chave: Inclusão; Exclusão; Educação Inclusiva; Sistemas Sociais; pessoa com deficiência.

ABSTRACT

Inclusive special education for people with disabilities is one of the most relevant social issues yet neglected by legal research. The topic gained greater importance with the publication of Decree No. 10.502/2002, which establishes the National Plan for Inclusive Special Education and Lifelong Learning for People with Disabilities. Among the reactions to this decree we find that it is a decree of exclusion. How can a public policy of inclusive special education for people with disabilities favour exclusion? To address this question, we observed the communications of the educational, political and legal systems in order to verify the meaning of inclusion in these communications and, thus, identify how systemic interventions and the diversity of arguments present were possible. To address this issue, we observed the communications of the educational, political and legal systems with the aim of verifying the sense of inclusion in these communications and, thus, identifying how systemic interventions and the diversity of arguments present were possible. For this, we took Niklas Luhmann's systems theory as a theoretical framework, in addition to the theory of contextual systemic intervention, as worked on by Aldo Mascareño, and Communicativation, with Artur Stamford da Silva. By understanding the movements of construction, deconstruction, and reconstruction of the sense of inclusion in relation to the public policy of education for people with disabilities in Brazil, we observed premises and patterns that guided the decisions of inclusion and exclusion in the implementation of this public policy. A first point for debate is the extent to which normativist and moralistic conceptions still have a place in enabling an understanding of society, in our case, inclusion. We propose that, in order to deal with the meaning of inclusion, research should start from a reflexive circular perspective. As for education for people with disabilities, in addition to the construction of a concept of inclusion, we understand that it cannot be denied how inclusion in the educational system increases the chances of inclusion in other social systems, which requires continuous communication so that governments and rulers are not oblivious to this perspective and, thus, public education policies promote plural coexistence when belonging, participation, empathy will serve to reaffirm the social exercise of citizenship.

Keywords: Inclusion; Exclusion; Inclusive Education; Social Systems.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESCOLA INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	18
3 EDUCAÇÃO COMO SISTEMA DE SENTIDO	29
4 INCLUSÃO/EXCLUSÃO PARA LEITURAS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SEM MORALISMO E SEM NORMATIVISMO	44
5 ORIENTAÇÃO CONTEXTUAL SISTÊMICA APLICADA À EDUCAÇÃO	59
5.1 Aspectos epistemológicos da orientação sistêmica contextual	59
5.2 Modelo de observação do processo de orientação sistêmica contextual	73
5.3 Aplicação do modelo de observação da orientação sistêmica contextual às comunicações em torno do Decreto nº 10. 502/2020	77
6 ANÁLISE DAS COMUNICAÇÕES POLÍTICAS, EDUCATIVAS E JURÍDICAS APLICANDO O MODELO DE ORIENTAÇÃO SISTÊMICA CONTEXTUAL ALIADO À COMUNICATIVAÇÃO	81
7 CONCLUSÕES	101
REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação no Brasil, tal qual inserido na Constituição da República de 1988 é direito fundamental. E assim como os demais direitos fundamentais, vai além de mera faculdade jurídico-subjetiva conferida constitucionalmente a um indivíduo para que a exerça contra o Estado, mas deve ser visto como valor social, que necessita da interferência do Poder Público para assegurar a sua integridade (Hachem, 2013, p. 641).

A educação, enquanto direito fundamental, é atributo, portanto, da dignidade da pessoa humana, contribuindo para ampliá-la em conhecimento, sendo assim considerada “a mais eficiente ferramenta do ser humano para o crescimento pessoal” (Claude, 2005 p.37). Nas palavras de Miguel Arroyo (2019) “proteger o direito à educação é proteger o próprio direito à vida”, pois para ele, “a educação é um garantidor de vidas” (Arroyo, 2019).

Outrossim, o direito à educação é direito que se refrata em diversas direções, quais sejam: social, econômica e cultural. Social, porque, quando observada dentro do contexto de comunidade, é um instrumento capaz de “promover o desenvolvimento da personalidade humana” (Claude,2005 p.37). Como ensina Paulo Freire (2001, p. 40), “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte”. Na direção econômica, a educação favorece ao desenvolvimento da autossuficiência econômica por fomentar o alcance de emprego ou mesmo do trabalho autônomo ou ainda o empreendedorismo. Cultural, já que para além de contribuir com a construção da cultura do povo, a própria comunidade internacional orienta o direito à educação no sentido da construção de uma cultura universal de direitos humanos (Claude,2005 p.37).

A educação, portanto, enquanto ferramenta, constitui-se como elemento basilar para que o indivíduo possa atuar e contribuir de forma plena enquanto ser humano na contemporaneidade. Nessa toada, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta no artigo 26, cláusula 2, metas educacionais, indicando que o direito à educação deve ser garantido e desenvolvido a partir de três premissas fundamentais:

pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos

os grupos raciais e religiosos; e incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz (ONU, 1948).

A amplitude desse tema desafiou a pesquisadora quanto a sua delimitação. Ainda mais, porque o que motivou a escolha desse tema foi a crença, desta pesquisadora, de que educação é, quando observada como atividade, ferramenta de mudança da realidade social. Tal ideia foi percebida a partir de vivência empírica, após pouco mais de 15 (quinze) anos em trabalho social voluntário, em áreas onde a vulnerabilidade é regra, na periferia da Região Metropolitana do Recife. Assistindo jovens saírem do ambiente contaminado pelo crime, através da educação, para uma realidade digna de seus talentos ali quase enterrados em um mundo de vulnerabilidade, foi observado que a educação é uma possibilidade de as pessoas poderem seguir adiante, participando ativamente do processo evolutivo da humanidade.

Essa experiência conduziu a reflexões sobre a educação como ferramenta de mudança social não apenas para aqueles que estavam em situação de vulnerabilidade pela extrema pobreza, mas também para os casos de necessidades e/ou habilidades diferentes, como ocorre com pessoas com TDAH, superdotação e pessoas com deficiência. Dentre as políticas públicas voltadas a lidar com esses casos, a ideia da escola plural traz a possibilidade de alunos em suas particularidades individuais, características, habilidades e necessidades diferentes conviverem no mesmo espaço. Ocorre que uma política pública efetiva requer cuidados e reflexões de elevado grau de complexidade.

A primeira decisão foi delimitar as reflexões desta pesquisa às pessoas com deficiência, afinal a participação ativa dessas pessoas na vida em sociedade exige suas passagens pelo processo educativo, o que demanda políticas públicas educacionais capazes de realizar a inclusão social dessas pessoas. Mas, como pessoas com deficiência devem ser inseridas de forma equitativa no ambiente escolar e no social? Que decisões de política educacional devem permear essa inclusão? Como o direito, portanto as decisões jurídicas podem viabilizar uma redução da exclusão de pessoas com deficiência na educação?

Essas questões trazem reflexões complexas e multidisciplinares que nos levaram a pesquisar o sentido de inclusão na educação, especificamente, nesta pesquisa, o sentido de inclusão quando se trata de educação para pessoas com deficiência no Brasil.

Essa delimitação norteou a coleta da literatura técnica sobre educação a ser trabalhada. Nela, encontramos que o trajeto, ao longo dos últimos 50 (cinquenta) anos, de construção do sentido de inclusão à educação de pessoas com deficiência passou do modelo médico-assistencialista, para o modelo educacional, depois para o modelo chamado de integrativo, até chegar ao modelo denominado inclusivo.

Essa trajetória está espelhada, inclusive, na legislação internacional. Educação está inserida no art.26 da Declaração Universal de Direitos Humanos, bem como na Declaração de Salamanca de 1994, marco regulatório da política internacional de educação inclusiva. Como signatário dessa Convenção Internacional de Direitos Humanos, cuja internalização tomou status de Norma Constitucional, o Brasil assume o compromisso de criar normas em seus ordenamentos internos. É o que ocorre entre os anos de 1994 e 2018, a exemplo do Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 (Lei No. 13.146/2015). No âmbito do sistema educacional, o Censo Escolar realizado no ano de 2018, apontou um aumento de 70% das matrículas na educação inclusiva. O intervalo dessa pesquisa censitária foi de 1998 até 2018. Esses registros levam a considerar a hipótese de que o Brasil estava cumprindo com as diretrizes internacionais de educação inclusiva.

Eis que, em meados do ano de 2020, ano em que o mundo estava envolvido em um ambiente pandêmico, com escolas fechadas, ensino remoto, pessoas morrendo de uma doença desconhecida, políticas de distanciamento social, foi publicado um decreto presidencial pelo governo à época que instituiu um novo Plano Nacional de Educação Especial Equitativa e de Aprendizado ao Longo da Vida para Pessoas com Deficiência: o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.

A publicação desse decreto promoveu comunicações de inúmeros setores sociais. Enquanto umas comunicações apontaram o referido decreto como segregador em vez de inclusivo, apesar de, em sua nomenclatura constar tratar-se de inclusão, outras comunicações defendiam o ato normativo como de inclusão.

As comunicações que acusavam o decreto de retrocesso em direitos já conquistados no âmbito da educação para pessoas com deficiência levaram a que o dispositivo legal viesse a ser apelidado de “Decreto da Exclusão” (Villela; Werneck; Gil; Mauch; Mendes, 2020). A polêmica levou à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) No. 6590, movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), na qual, por decisão cautelar do Supremo Tribunal Federal (STF), foi suspensa a eficácia do Decreto No. 10.502/2020. Decreto é decisão política e, como tal, ao estabelecer a política pública

a ser aplicada pelas organizações que lidam com a educação, o que o direito tem a ver com isso?

Esta é a ambiência que acendeu o interesse da pesquisadora em investigar as comunicações relativas ao tema para observar como é possível uma política pública de inclusão ser apontada por especialistas da área de educação como promotora de exclusão das pessoas com deficiência? Para lidar com essa questão, coletamos comunicações sobre o decreto para observar o sentido de inclusão que permeou as comunicações do direito, da política e da educação.

Ao afirmar que observamos comunicações estamos nos referindo à teoria da sociedade com sistema de comunicação de Niklas Luhmann.

Aproveitamos para esclarecer que não se trata de considerar esta teoria e suas categorias como único aporte viável para se pesquisar o objeto desta pesquisa, contudo, nossa opção teve lugar por considerarmos que esta teoria viabiliza observações e considerações que outros aportes não alcançam, a exemplo do que ocorre quando se parte de teorias estruturalistas e normativas para lidar com o sentido, as quais consideram sentido como algo estabelecido por causa da existência de um objeto físico ou ideal anterior à comunicação mesma, como se tem com as perspectivas pautadas pela dicotomia objeto/sujeito (Stamford da Silva, 2021, p. 125-168).

Observar comunicação sob a ótica sistêmica implica que se observe não objetos ou sujeitos, mas o que se comunica numa comunicação. Com isso, fique claro o quanto a teoria dos sistemas de Luhmann se afasta da ontologia metafísica, afinal, concebe o sentido não como representação de um ente externo ao ser humano, não como uma relação objeto/sujeito, mas sim como constructo social de comunicações humanas em comunicações humanas. Inclusive, sequer há transmissão de informação, mas sim constante construção de sentido. O ponto de partida da teoria dos sistemas é que comunicação é “genuinamente social [...] é a menor unidade possível do sistema social” (Luhmann, 2007, p. 58). Assim, para observar comunicações o observador está incluído na teoria, ele não é anterior, nem posterior, ele não é interno nem externo. Há ainda a concepção que observar comunicações é partir de que o sistema sociedade não se caracteriza por uma determinada ‘essência’ (*Wesen*), muito menos por uma determinada moral (propagação de felicidade, solidariedade, nivelção de condições de vida, integração por consenso racional etc.),

mas sim pela operação que produz e reproduz a sociedade: isto é a comunicação (Luhmann, 2007, p. 48).

Assim, esse aporte teórico se justifica porque, para pesquisar o sentido de inclusão que permeou as comunicações dos sistemas educativo, político e jurídico face à publicação do Decreto nº 10.502/2020, não partimos moralismos nem normativismos, antes, observamos o que a comunicação comunica. Assim, como não há inclusão sem exclusão, nem exclusão sem inclusão, pesquisar comunicação é observar que sentido de inclusão se comunica com o que se comunica. No nosso caso, pesquisar o sentido de inclusão no sistema da educação e como ele foi aportado ou negado pelo sistema político que publicou o referido decreto.

Ainda que a título de introdução, frisamos que sistemas existem, eles são comunicações comunicadas, portanto, socialmente empíricos, vivências comunicativas sociais. Nessa pesquisa interessam os sistemas sociais educação, político e jurídico, que são, assim como os sistemas psíquicos, sistemas de sentido (Luhmann, 2016, p.29). Com isso, não ignoramos o quanto é sempre possível bradar no peito em tom descritivo para afirmar que há injustiça social e reivindicar mudanças, todavia, a perspectiva descritiva, pautada pela causalidade, não viabiliza se pesquisar a complexidade do objeto da pesquisa, posto que opaca vários dos problemas sociais presentes (Luhmann, 2013, p.41). Assim, entendemos que a Teoria dos Sistemas Sociais nos permitiu acessar um arcabouço epistemológico com refinamento capaz de observarmos de maneira descentralizada a opacidade social e lidarmos com a “pura complexidade” (Luhmann, 2016, p.10) que nosso objeto de pesquisa contém.

Uma outra razão da escolha da teoria dos sistemas foram os *corpora* da pesquisa, estes constituídos de documentos e vídeos. Os documentos analisados foram legislação, notas de repúdio e decisões jurídicas. Os vídeos analisados foram os vídeos da audiência pública na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590 realizada nos dias 23 e 24 de agosto de 2021 pelo Supremo Tribunal Federal. A coleta dos dados iniciou por pesquisas aleatórias nas caixas de pesquisa *google* na internet.

Quanto à metodologia, com a publicação do Decreto nº. 10.502, em 30 de setembro de 2020, providenciamos pesquisas aleatórias para coletar dados sobre reações ao decreto, portanto, comunicações sobre ele. Inicialmente, foram aplicados como critério de busca na internet: “decreto 10.502”. As respostas direcionavam para inúmeras notas de repúdio e notícias jornalísticas tratando o Decreto n.º 10.502/20 de forma negativa. Isso se repetiu a cada busca com que foi utilizado o número do

decreto. Nenhuma das respostas continham referências a aspectos positivos do decreto.

Alteramos o critério de busca para a expressão: “decreto 10.502 pontos positivos”. O resultado foi uma única página com uma entrevista em que o Ministério da Educação defendia o dispositivo normativo. Ao aplicar como critério de busca a expressão “decreto 10.502/2020 argumentos a favor”, o resultado era a mesma entrevista. A alternativa foi acompanhar o desenrolar das comunicações nas redes sociais de comunicação. Ao tomar conhecimento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) No. 6590, monitoramos a coleta de dados quanto ao processamento dessa ação. Com a realização da audiência pública, em 23 e 24 de agosto de 2021, foi que coletamos dados a favor do decreto 10.502/2020.

Essa metodologia foi aplicada na pesquisa porque o aporte teórico utilizado considera que todo sentido contém um lado positivo e um negativo, um lado marcado (*marked space*) e um não marcado (*unmarked space*), assim é porque só é possível comunicar qual sentido é o atualmente designado (*marked space*) porque, ao mesmo tempo, se comunica o sentido não designado (*unmarked space*) (Luhmann, 2006, p. 31-39; 111; 460). Com essa metodologia, dos dados coletados, incluída a transcrição dos depoimentos realizados da audiência pública, mapeamos os argumentos contra e a favor do Decreto nº 10.502/2020. Os argumentos foram dispostos em planilha de Excel, o que viabilizou observações quanto à perspectiva de inclusão nas comunicações favoráveis e contrárias ao Decreto. A evidente obviedade de que toda comunicação conta com sentido favorável e contrário leva a imaginarmos que leitores/as podem questionar a importância dessa pesquisa. Nossa resposta é bem simples: pesquisar os sentidos utilizados viabiliza se conhecer os elementos usados nas comunicações, o que vem a contribuir a uma compreensão do embate por identificar como cada sentido promove inclusão e exclusão de que, de quem. A contribuição dessa pesquisa é dar visibilidade à concepção de inclusão nas diferentes propostas de políticas públicas. No caso desta pesquisa, nas diferentes concepções de políticas públicas de educação para pessoas com deficiência.

Paralela à coleta de dados, uma segunda decisão metodológica, foi quanto à pesquisa bibliográfica. A literatura nacional e internacional sobre educação, teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann, tanto nas obras primárias como nas secundárias, é muito extensa, inclusive de autores latino-americanos. A opção pelos latino-americanos se deve à hipótese de a teoria dos sistemas não ser indicada para leitura

de problemas sociais de regiões marcadas por desigualdade social, como é a América Latina, portanto, o Brasil.

A amplitude de obras secundárias levou à decisão por delimitá-las aos aspectos epistemológicos de comunicação, sentido, inclusão e exclusão, sem por isso deixar de delinear outros conceitos da teoria necessários ao desenvolvimento da pesquisa. A delimitação resultou nos aportes teóricos-metodológicos de orientação sistêmica contextual tal como trabalhada por Aldo Mascareño e da Comunicativação, como desenvolvida por Artur Stamford da Silva.

A metodologia permitiu se observar premissas e padrões que orientam decisões de inclusão e exclusão na implementação de políticas públicas no Brasil relativas à educação para pessoas com deficiência. Para a consecução do objetivo de contribuir para a compreensão do movimento de construção do sentido de inclusão quando se trata de educação inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil, iniciamos, na segunda seção, expondo a trajetória da educação inclusiva no Brasil, as reflexões sobre a Educação enquanto sistema social, a partir dos aspectos epistêmicos da Teoria dos Sistemas Sociais, esclarecendo alguns pontos da teoria tais como: sistemas, diferenciação, autopoiese, autorreferência, heterorreferência, comunicação, dupla contingência etc.).

Na terceira seção, demonstramos, partindo de visita à concepção Luhmanniana de sentido e de inclusão/exclusão como Forma de dois lados, observamos a perspectiva de inclusão vivenciada pelo Sistema Educacional Brasileiro nas últimas 5 (cinco) décadas. A abordagem retrata a construção do sentido e a temporalidade, demonstrando que as comunicações vão gerando novas comunicações e assim por diante, não havendo possibilidade na permanência de uma perpetuação de um sentido, ainda que haja certa estabilidade temporária a depender da compreensão, da visão de mundo do sistema operativamente fechado naquele espaço de tempo.

Na terceira seção, observamos as comunicações dos Sistemas Político, Educacional e Jurídico sobre inclusão na educação inclusiva das pessoas com deficiência a partir da publicação do Decreto nº 10.502/2020, a partir dos elementos da orientação sistêmica contextual e que nos levou a observar as comunicações no nível organizacional; observamos também decisão judicial proferida na ADI 6590 pelas lentes da Comunicativação, explicados e aplicados de forma construtivista, trazendo para o concreto.

Nas conclusões apresentamos reflexões não normativistas ou moralistas sobre o sentido de inclusão presente nas comunicações sistêmicas relativas ao Decreto nº 10.502/2020. Contudo, as comunicações não cessam, por isso, observar a construção de sentido de algo considerando que todo sentido é composto por uma diferenciação de dos lados implica alertar para a importância de uma educação que não ignore haver dois lados, portanto, uma educação que tenha por inclusão o sentido de não exclusão dos destinatários da política pública de referência.

2 ESCOLA INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Como já exposto na introdução, o tema da inclusão na educação foi recortado, para fins desta pesquisa, pela questão da inclusão de pessoas com deficiência. Para pesquisar o sentido de inclusão nas comunicações sobre a política pública adequada para efetivar o direito de educação de pessoas com deficiência coletamos comunicações referentes ao Decreto nº 10.502/2002, que estabelece o Plano Nacional de Educação Especial Inclusiva e de aprendizado ao longo da vida para pessoas com deficiência.

A pesquisa parte do entendimento de inclusão/exclusão como forma de dois lados, tal como presente na teoria da sociedade como sistema de comunicação de Niklas Luhmann e seus desdobramentos por autores latino-americanos. Com isso, antecipamos que exclusão do sistema educativo não necessariamente implica exclusão dos demais sistemas sociais, contudo, essa exclusão potencializa outras exclusões sociais. Para lidar com essa questão, iniciamos essas reflexões apresentando quatro momentos da construção de sentido de inclusão para pessoas com deficiência.

O Brasil, ao tornar-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - com a promulgação do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008 e o Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009 - internalizou a norma com *status* de Emenda Constitucional, por ser Tratado que versa sobre direitos humanos, assumindo, assim, o compromisso de assegurar não apenas o direito fundamental à educação, mas garantir que o seu sistema educacional seja inclusivo, equitativo e de aprendizado ao longo da vida, entendida a inclusão em todos os níveis de educação.

Neste ínterim é que foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão, ou estatuto da pessoa com deficiência, reforçando a função do poder público em assegurar a implementação deste sistema inclusivo, garantindo a eliminação de barreiras à sua efetividade, e mais ainda, garantir a sua não violação, pois tanto a identificação dos casos que resultam na violação de direitos humanos e a implementação de sua proteção envolvem questões “de natureza jurídico-dogmática” (NEVES, 2055, p.23), tanto de legitimidade, quanto de condições práticas, que mutuamente se relacionam (NEVES, 2005, p.23).

No que tange à educação de alunos com deficiência, o que ocorria em um padrão segregado de atendimento, passou a ser, nas últimas décadas, modificado

para uma proposta de educação inclusiva (Glat; Fernandes, 2005, p.36). Mormente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, essa perspectiva foi fortalecida, já que tal documento propõe que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, e estas, conforme a declaração, a elas devem se adequar, porque

as escolas são o meio mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, e para construir uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (SALAMANCA, 1994, p.8-9).

Observando a evolução legislativa no Brasil sobre educação inclusiva, sobretudo a partir de 1994, podemos ver que as políticas públicas insculpidas na legislação pareceram acompanhar o sentimento das mudanças sociais e do entendimento do sistema educativo dos últimos 40 (quarenta) anos.

Figura 1 Linha do Tempo - legislação educação pessoas com deficiência

LINHA DO TEMPO
A evolução das políticas de educação inclusiva
1994 – Promovida pela Unesco, a Declaração de Salamanca afirmou o consenso de que a inclusão é um meio para combater atitudes discriminatórias e construir comunidades acolhedoras.
1994 – Portaria MEC nº 1.793– Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos- Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais
1996 – LDB: A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Essa lei atribui às redes de ensino o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes.
1999 – Decreto nº 3.298 – Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
2001 – Resolução CNE/CEB - Determina no artigo 2º que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos
2001 - Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172: Destaca que "o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana".
2005 – Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir)
2006 – Durante a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil assume o compromisso de garantir às pessoas com deficiência acesso ao ensino fundamental e médio inclusivo, de qualidade e gratuito.
2007 – PDE - Decreto nº 6.094 - Para a implementação do PDE é publicado o decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do compromisso todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2008- Ratificação pelo Brasil da Convenção Internacional sobre as Pessoas com deficiência, que em seu art. 24 assegura o direito das pessoas com deficiência à educação, e para sua efetivação, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida
2008 – A inclusão escolar foi formalizada no Brasil por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. (DECRETO 6.571/2008)
2009- Decreto 6949/2009 Promulga no ordenamento jurídico interno o texto da Convenção sobre as Pessoas com deficiência, que por ser norma de direito humano, assume status de norma constitucional.
2011 – Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. (REVOGA O DECRETO 6.571/2008)
2013 – LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013 – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2015 – LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). o país estabeleceu legalmente as condições

Fonte: a autora

Observe-se que, durante a década de 90, particularmente após 1994, com a Declaração de Salamanca, passou-se a pregar a educação comum, conjunta para todos, sejam, de etnias ou de alunos com comportamentos divergentes ou com habilidades físicas e neurológicas diferentes, repercutindo inclusive em mudanças no discurso político do governo (Brasil, CNE/CEB,2001), como também dos teóricos e militantes que passaram a enfatizar a inclusão escolar, destacando-a como diferenciada da integração que conservava resquícios da centralização na deficiência (Glat; Fernandes;2005, p.36).

A nova ênfase passa, portanto, a ser a responsabilidade da escola, com o seu poder transformador acarretando a necessidade de se modificar para atender a particularidade de cada aluno. Mas nem sempre foi assim.

A Educação Especial se constituiu inicialmente a partir de um modelo médico-assistencialista, que apesar de ser atualmente objeto de duras críticas pelos especialistas em educação, não se pode olvidar que foram sim os médicos os pioneiros a despertarem para a necessidade de escolarização das pessoas que eram levadas a hospitais psiquiátricos, sem quaisquer distinções de idade, principalmente no caso de deficiências do trato mental e afastadas da escola. A deficiência, então, era concebida como doença crônica e ainda que envolvesse a área de educação, o atendimento desses alunos era realizado sempre pelo viés terapêutico, a partir de exames médicos (Glat; Fernandes, 2005, p.36).

A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica. Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (Glat; Fernandes, 2005, p.36).

A educação escolar para pessoas com deficiência, então, era considerada desnecessária e muitas vezes não era sequer considerada como possível, principalmente no que se referia a pessoas com deficiências cognitivas ou sensoriais de um grau mais elevado. Segundo Glat e Fernandes, o único trabalho educacional que era feito nesta época era a alfabetização. Segundo as autoras, havia uma verdadeira “prontidão da alfabetização”, sendo desconsideradas perspectivas quanto às possibilidades de desenvolvimento acadêmico dessas pessoas (Glat; Fernandes, 2005, p.36).

Na década de 70 houve a institucionalização da Educação Especial no Brasil, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola às pessoas com deficiência. Naquela época, iniciou-se uma mudança de paradigma para sair do modelo-médico em direção ao modelo educacional, através da absorção pela educação especial “dos avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental”. pessoas (Glat; Fernandes, 2005, p.36).

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (Glat, 1985; 1995; Kadlec & Glat, 1984).

Esse momento na história é considerado o momento do início de desenvolvimento de metodologias de ensino para alunos com deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da época, Lei n. 5.692/71, em seu artigo 9º recomendava tratamento especial para os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, de acordo com as normas fixadas pelos conselhos educacionais.

Ocorre que nesse contexto, a educação das pessoas com deficiência então poderia ser tanto nas redes regulares de ensino como em centros especializados (Glat; Fernandes, 2005, p.37). E, apesar de ter promovido alguns avanços consideráveis, não garantiu o acesso dos alunos com deficiência ao sistema educacional.

A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (Bueno, 1993; Fernandes, 1999).

A partir da década de 80, as comunicações mundiais e no Brasil passaram a refletir as lutas contra a marginalização das minorias, e dentre elas das pessoas com

deficiência. Essas comunicações refletiram no movimento de compreensão e construção de um novo paradigma para a educação. Passou-se então a ser implementada a perspectiva da integração. (Glat; Fernandes, 2005, p.36).

Para este novo movimento, denominado de modelo de integração, as pessoas com deficiências deveriam ter o direito de usufruir das condições de vida mais comuns possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais considerados sem deficiência (Glat; Fernandes, 2005, p.36)

O movimento da integração escolar supôs estabelecer as primeiras tentativas, por questionar e rechaçar a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de educação especial. Em um primeiro momento, as classes especiais foram consolidadas dentro do centro escolar, e, mais tarde, a assistência dos alunos com deficiência em tempo parcial foi estabelecida na classe regular. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que tomou força no Brasil com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a estas pessoas.

Nas palavras de Sasaki

o mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e, assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (SASSAKI, 2005, p.22)

Todavia, apesar de ter possibilitado alguns avanços na educação para pessoas com deficiência, observou-se com o tempo que o modelo de integrar não bastava. Não bastava preparar em salas especiais para integrar na sala regular, pois resquícios de segregação permaneciam, os estigmas permaneciam, a segregação permanecia. Com a declaração de Salamanca, outra perspectiva se abre: a perspectiva denominada perspectiva da inclusão.

Enquanto os modelos médico-assistencialista, modelo educacional, modelo de integração partiam da deficiência, ou seja, o olhar que definia o ingresso na escola era dirigido para a deficiência, na perspectiva da inclusão o olhar passa a ser mais abrangente, passa a dirigir-se a todos os alunos e ao espaço escolar, englobando as pessoas com ou sem deficiência, porque como explica Ainscow apud Sanchez (2005,

p.14) existe a possibilidade de qualquer pessoa vir a ter alguma dificuldade de aprendizado em algum momento da vida.

Assim, enquanto na integração as pessoas com deficiência para serem integradas precisariam ter um grau médio ou baixo de deficiência, a inclusão não prevê esses limites, mas considera que todos possam estar inseridos no ensino regular do espaço escolar. Apesar dessa nova perspectiva, até hoje o modelo integrativo, por ter sido bastante generalizado, vem apresentando enormes barreiras para ser erradicado, ainda sendo bastante encontrado, o que demonstra que não há uma linearidade nem uma automatização na mudança de paradigma na educação, mas é uma construção que demanda tempo, demanda comunicação.

Como visto, até chegar à perspectiva da inclusão, o Sistema Educacional brasileiro ultrapassou o modelo médico, que observava a partir de um viés de patologia, depois o modelo educacional, porém segregador, com centros especializados, depois um modelo de integração para então chegar-se à perspectiva de inclusão. Essa, de forma embrionária, passou a ser construída a partir das comunicações do trabalho da Unesco, no sentido de educação para todos, para que a educação chegue a todas as crianças em idade escolar, e o reconhecimento decisivo acontece em 1994 com a Declaração de Salamanca, quando se adota internacionalmente a expressão educação inclusiva.

Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC/SEESP, 1998).

Vale dizer, que como a Declaração de Salamanca não modificou o paradigma da educação apenas do Brasil, mas também em outras partes do globo – daqueles países signatários- quando se trata do termo inclusão, a depender da localização no globo, o conceito pode mudar, sendo recomendável pelos especialistas em educação o uso da expressão inclusões, no plural (Sanchez, 2005, p.13).

Nesta vertente, a expectativa é de que os sistemas educativos passem a desenvolver programas capazes de corresponder à gama de variedade das características e necessidades da diversidade dos estudantes, realizando esforços no caso daqueles marginalizados e desfavorecidos (Sanchez, 2005, p.12).

Ora, a expectativa normativa da Declaração de Salamanca representa uma defesa explícita à igualdade de oportunidades enumeradas no contexto dos direitos

humanos como conjunto e, de maneira particular, nos direitos humanos das crianças. Com Luhmann, vimos que a norma traz uma expectativa de não desilusão, e que a ideia de direitos, oportunidades e chances iguais para todos é um ideal normativo e moralista. Na prática social isso não acontece, mas vivemos num paradoxo de inclusão/exclusão, em uma inclusão se remete a uma exclusão que exigirá uma inclusão e assim de forma sucessiva.

Nas regiões do globo marcadas por desigualdades, assim, desenvolve-se debate social, educativo e de recursos tendendo ao desenvolvimento da educação nos países mais pobres, o que dará lugar a numerosas reuniões e ações internacionais, concebidas com a finalidade de melhorar a situação de deterioração dos serviços educacionais em numerosos países.

O desenvolvimento de escolas inclusivas – entendidas aí como escolas capazes de educar a todas as crianças – não é, portanto, unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer ou a alguma forma de escolaridade (Dyson, 2001, 150).

Daí, percebe-se que nessa próxima fase, em que se passa de uma visão integrativa para uma visão inclusiva, a inclusão no âmbito escolar passa a ser a inclusão como participação. Neste prisma, o seu principal escopo está em conhecer se as pessoas são educáveis, como se poderia dar essa educação e até que ponto elas podem participar dos processos educativos. (Sanchez, 2005, p.11). Através desta visão, afasta-se a mera integração - que funcionava mais como uma questão geográfica, dado que apenas se encarregava do traslado da escola especial para a regular - mas passa a reivindicar a noção de pertencimento, considerando a escola como um espaço plural, da comunidade acolhedora onde todos os alunos devem participar (Sanchez, 2005, p.12).

Vale o que esclarecem Glat e Fernandes, que citamos mais uma vez

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos com necessidades especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos (Glat; Fernandes, 2005, p.36).

Assim, nessa visão há uma preocupação efetiva para além do local onde seriam atendidas as pessoas com deficiência, mas como parte da vida escolar, na medida das possibilidades individuais de cada aluno. Existe aqui uma busca pela inclusão sem distinções, através de uma redução de desigualdades. Observe-se que a escola inclusiva que se pretende nesta fase é abrangente, visando uma pluralidade do espaço de convívio escolar, para que a socialização seja abrangente, englobando pessoas de classes sociais diferentes, com habilidades diferentes, pessoas sem e com deficiência. A concepção de sociedade plural perpassa então pela escola plural, através de “um sentimento de compartilhar e pertencer” (Sanchez, 2005, p.13).

Por último, mas não menos importante, a inclusão no âmbito da escola inclusiva é vista como um meio privilegiado para alcançar a inclusão social, algo que não deve ser alheio aos governos e estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para estabelecê-la. Nessa vertente, a ideia da inclusão ultrapassa o terreno escolar, mas vai além, em face do objetivo último da inclusão escolar que está atrelado à participação daqueles que ao saírem do âmbito escolar possam estar inseridos no mercado de trabalho e na vida social.

Para esta visão mais recente de inclusão na educação inclusiva, os alunos não podem considerar-se incluídos até que não adquiram as atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego e/ou até que as diferenças entre suas atitudes e as de seus iguais seja considerável (Dyson, 2001, p.157).

Estas são as acepções de inclusão que moldaram o sentido de inclusão escolar para pessoas com deficiência dentro do sistema educativo brasileiro nas últimas 5 (cinco) décadas. Percebe-se que houve uma modificação conceitual ao longo do tempo. Ademais, verifica-se que por mais que ainda que possam conviver tais acepções ao mesmo tempo, não havendo uniformidade, nem linearidade, e cada uma possuindo suas peculiaridades, houve ao longo do tempo uma tendência a buscar na perspectiva de inclusão escolar uma redução de desigualdades com o intuito de reduzir as exclusões.

Nessa trajetória, que vai desde o reconhecimento da educação como um direito, e, por outro, a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas, vimos portanto que a Educação Especial para pessoas com deficiência atravessou do modelo frágil (médico- assistencialista) e da dificuldade (modelo educacional) para o modelo de integração, chegando à perspectiva de inclusão, que vem entendida como participação, entendimento,

desenvolvimento de competências, e mais recentemente apontado como “modelo psicossocial de autogestão”(Glat; Fernandes, 2005, p.36).

A leitura dessa perspectiva que fazemos é de incluir para incluir, já que o Sistema Educativo permite, em Luhmann, o aumento das chances individuais de participarem em outros sistemas sociais daqueles que dele participam, bem como a recíproca pode ser verdadeira. Lembrando que não é algo pré-estabelecido, ou completamente previsível, mas que há um aumento dessa probabilidade.

Esse percurso da Educação Especial Inclusiva acarretou a construção do sentido de Educação Especial Inclusiva para o Sistema educativo, e, acompanhando esse sentido construído ao longo de aproximadamente 50 (cinquenta) anos, as políticas públicas de inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação consideravelmente radical nas propostas educacionais às pessoas com deficiências, contribuindo para uma inserção dessas pessoas na convivência escolar, tanto que os dados oficiais do Censo escolar demonstraram um incremento de 70% de alunos de 2008 a 2018 na escola inclusiva.

Observe-se que esta verificação de perspectivas de inclusão dentro da área social de educação que buscamos, ainda que acompanhando a legislação sobre a matéria do período de 1994-2018 foi no intuito de entender o prisma de operação em torno de educação especial inclusiva do sistema educativo, mas não para verificar se houve e quais foram os conflitos entre política, educação e direito durante aquele período.

De qualquer forma, na literatura, o que pareceu existir foi o que Baraldi e Corsi sustentam quanto à relação do sistema educativo com o político, de que normalmente o que ocorre na relação entre os sistemas educativo e político é a espera pelo sistema educativo de ações pela política que corroborem com suas práticas, mas já aparentemente em consonância com a construção do sentido da educação inclusiva no Brasil até a aquele momento, já que as comunicações observadas foram localizadas a partir da publicação do Decreto nº 10.502/2020.

Mas na perspectiva da educação especial inclusiva, se olharmos para o binômio inclusão/exclusão traçado por Luhmann, estar no lado marcado da forma, ou seja, estar incluso, de acordo com o que foi verificado nessa evolução construtivista do sentido é estar inserido no contexto escolar não apenas espacial, como era com o modelo anterior de integração, mas estar inserido no contexto escolar plural, amparado por um ambiente adaptado, com profissionais capacitados para que

possam estar para além de inseridos no sistema de aprendizagem, no âmbito de socialização com os demais estudantes.

É interessante observar que a perspectiva de educação inclusiva leva em consideração não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os estudantes que, inseridos num contexto de desiguais exercitam, para além do conhecimento, outras habilidades atreladas à cidadania, como por exemplo a empatia e o respeito ao próximo.

Outrossim, a educação inclusiva, como já citado acima, demonstra que toda e qualquer pessoa em algum determinado ponto da vida pode ter alguma dificuldade em aprender, de maneira que não se pode negar a convivência no ambiente da escola regular às pessoas com deficiência justificando-se por uma perspectiva capacitista.

Neste aspecto, apenas para elucidar o conceito de educação inclusiva para o sistema educativo brasileiro no contexto nacional, vale transcrever trecho do depoimento da representante do Conselho Federal de Psicologia, Dra. Carla Biancha Angelucci no ato da audiência pública datada de 23/08/2021(BRASIL, 2021), que ao se referir aos compromissos da psicologia com a educação, explica que no Congresso Nacional de Psicologia de 2019, consta do caderno de deliberações do referido Congresso

a educação inclusiva, ou seja, aquela realizada conjuntamente em salas e escolas comuns, com a devida garantia de recursos e apoio de acessibilidade que configuram o atendimento educacional especializado (Brasil,2021)

Da análise do quadro de linha do tempo das políticas públicas implementadas através de legislação própria, ou seja, apesar do Sistema Político intervir contextualmente no sistema educacional no âmbito da educação especial, a resposta do sistema educacional à comunicação recepcionada era de aceitação, já que o sistema político vinha na realidade respondendo positivamente aos anseios expressados pelo sistema educativo, ainda que de forma lenta, com a comunicação do sistema educacional e da opinião pública e da direção da comunidade internacional no tocante à educação inclusiva.

Se observarmos o percurso da inclusão escolar no sistema educativo brasileiro ao longo dos anos, e estabelecendo como intervalo temporal de 20 (vinte) anos – do final da década de 90 ao final da última década- 1998-2018 (marco delimitado pela realização do Censo escolar), e trouxermos para a perspectiva Luhmanniana, de que não ter educação formal não implica necessariamente exclusão do sistema

econômico, político, jurídico, porém aumenta a probabilidade dessas exclusões (Luhmann, 2006, p. 500), as comunicações ao longo do tempo observadas até então buscaram a redução das exclusões a partir da redução de desigualdades a partir de medidas que permitam o acesso à escola regular comum de pessoas com ou sem deficiência, compartilhando os mesmos espaços, primando pela pluralidade da escola (Januzzi, 2004, p.5).

Para desenvolver essas reflexões, vejamos os elementos teóricos norteadores da pesquisa.

3 EDUCAÇÃO COMO SISTEMA DE SENTIDO

Desde os tempos antigos, a educação tem estado ligada à natureza dos seres humanos e sua função entendida como o alcance à perfeição humana. Quando se tornou claro que a sociedade necessitava de formação diferenciada para os seres humanos, a referência à sua natureza já não era possível, uma vez que passou a ser percebido que a busca da perfeição de todos os seres humanos não é compatível com as necessidades da sociedade (Baraldi; Corsi, 2017, p.37).

Assim, no século XVIII a ideia de perfeição foi sendo substituída pela ideia de que a educação pode transformar os seres humanos, a sociabilidade, a cidadania, a orientação para os seres humanos desenvolverem convívios sociais. Porém, a referência aos seres humanos não indica a direção da sociedade para a qual devem ser educados (Baraldi; Corsi, 2017, p.37;45). Por conseguinte, a perspectiva do ser humano, em particular, as referências à sua incompletude interior e perfectibilidade, não são úteis para analisar a educação na sociedade moderna.

Na teoria dos sistemas, a passagem para a sociedade funcionalmente diferenciada é uma evolução advinda da escrita, acelerada pela imprensa. Evoluir não significa melhorar, mas sim, sofrer mudanças. A sociedade funcionalmente diferenciada é diversa da segmentária, da sociedade norteada pela diferenciação centro/periferia e da sociedade estratificada (Luhmann, 2006, p. 502-614).

A diferenciação segmentária define as sociedades arcaicas fundadas no parentesco e na vizinhança. A sociedade é simples e definida por uma rígida regra de pertencimento ou exclusão do grupo ou clã. Nessa sociedade, as relações sociais eram regidas pela reciprocidade e pela magia, limitando o alcance das relações sociais ao pequeno grupo. A diferenciação centro/periferia se impõe quando a reciprocidade é quebrada em prol da ascensão de um estrato social específico que domina os demais. Essa diferenciação está fundada no surgimento das cidades e dos grandes impérios da alta cultura erigidos a partir delas. Aqui, a magia e o parentesco dão lugar à formação de uma camada política burocrática aliada a um estamento sacerdotal. Esse cume social é o elemento de passagem para a diferenciação estratificatória da sociedade, que corresponde ao feudalismo. É por isso que a diferenciação centro/periferia é uma forma transitória de diferenciação: ela permite o surgimento da diferenciação estratificatória no centro ao manter a diferenciação segmentária na periferia. Nessas sociedades pré-funcionais, a comunicação é regida por regras rígidas de pertencimento (à aldeia, clã ou grupo; à cidade; e ao estamento dado pelo nascimento), articuladas pela forma inclusão/exclusão (Bachur, 2020, p.88).

A sociedade funcionalmente diferenciada é marcada pela diferenciação resultante dos meios de comunicação simbolicamente generalizados, ou seja, da formação de estruturas semânticas capazes de diferenciar as comunicações sociais.

Não cabe falar em origem, nascimento das comunicações. Nessa sociedade as comunicações adquirem uma autonomia comunicativa, ou seja, não dependem do sujeito nem de objeto. Essa autonomia é a autorreferência da comunicação. Com isso, uma comunicação não conta com características da personalidade, o social é constituído das comunicações comunicadas. A comunicação é improvável enquanto transmissão de informação, contudo, os seres humanos se comunicam. A improbabilidade se torna provável. Isso é possível devido justamente aos meios de comunicação simbolicamente generalizados, a exemplo do belo artístico, da titulação educacional, do dinheiro, da governabilidade, da licitude, da fé, do amor etc. (Stamford da Silva, 2016, p.92).

Quanto ao par inclusão/exclusão em sistemas sociais, não é uma questão de atingir um indivíduo, afinal um indivíduo pode não ter religião e participar da vida política, por exemplo. Na sociedade funcionalmente diferenciada, a personalidade e o que ela arrasta, tal como os direitos e deveres, não são mais decorrentes de origem, casta, estamento, mas das funcionalidades das formas de comunicações (Luhmann, 2006, p. 592; Bachur, 2020, p.89; Stamford da Silva, 2021, p. 106). A transição para a sociedade funcionalmente diferenciada é de suma relevância para a educação, pois se passa a percebê-la como um sistema complexo que opera comunicativamente sem a necessária decisão de outros sistemas, produzindo os próprios valores, ideais, construindo a própria semântica e que tem a função de educar para outros sistemas (Luhmann; Schorr, 1993, p.39).

Como em qualquer outro sistema da sociedade, a complexidade do sistema educativo apenas é possível porque o sistema educativo como sistema social é um sistema de sentido distinto de seu ambiente. Ele é operativamente fechado, cognitivamente aberto, autorreferencial e autopoietico. Ocorre que o sistema e o ambiente estão acoplados estruturalmente, eles são referenciam um ao outro mesmo tempo, ainda que permaneçam, diferenciados, todavia, vinculados, jamais separados. Não há separação, há diferenciação. Apenas o observador ao observar consegue distingui-los, assim como o próprio sistema que observa. Assim ao se conceber que um sistema é autopoietico, não significa que o sistema esteja isolado do seu ambiente, ainda que se distinga dele.

Dáí, extrai-se que o sistema educativo, assim como outros sistemas sociais, é operativamente fechado. Mas pela autopoiese se pode observar, portanto que o sistema é operacionalmente fechado, mas cognitivamente aberto, e através dessa

abertura cognitiva pode assim como os demais sistemas sociais relacionar-se com o ambiente.

A relação entre o sistema educativo e o sistema econômico depende da disponibilidade de emprego. A economia espera formados e qualificados pessoas da educação, e funciona com base em critérios como a racionalidade, o custo/cálculo dos salários etc. O sistema educativo não pode orientar-se pelos mesmos critérios, mas requer, em vez disso, que os licenciados encontrem um emprego adequado à sua formação, ou reflete a adequação da formação para o mercado de trabalho (Baraldi; Corsi, 2017, p.46).

Como sistema social em uma sociedade funcionalmente diferenciada, o sistema educativo assume a função social de possibilitar premissas improváveis para o contato social, e mais além, para fora do sistema educativo (Luhmann; Schorr, 1993, p.42). Esta função é operacionalizada através do código titulação/não-titulação, entendido também como aprovado/ não aprovado que determinam se os efeitos da operação de educar foram de fato alcançados (Pérez, 2022, p.40).

A complexidade do sistema educacional aponta, portanto, para a sua necessidade nas sociedades funcionalmente diferenciadas, uma vez que aumenta o leque das oportunidades e chances individuais (Baraldi; Corsi, 2017, p.54), e de participação na comunicação, bem assim de imaginar como outros participantes podem atuar na comunicação, mesmo desconhecendo suas perspectivas.

Para uma compreensão mais clara da teoria, vejamos sua concepção de sentido, mas, antes, lembramos que, a teoria dos sistemas de Luhmann, diversamente do que muitos insistem em pensar, não se descarta o indivíduo, antes, ela se preocupa em compreender como a diferenciação funcional de sistemas amparada pelos meios de comunicação simbolicamente generalizados proporcionam possibilidades de comportamento do indivíduo diante do mundo (Mansilla, 2010, p.16) Assim, quando partimos, com Luhmann, de que comunicação é célula da sociedade (Stamford da Silva, 2016, p.61), estamos considerando que a comunicação desenha o funcionamento dos sistemas funcionais, possibilitando experiências de vida, conferindo sentido à complexidade do mundo (Bachur, 2020, p.82). Lembremos que para Luhmann

o processo elementar, que constitui o social como realidade especial, é um processo comunicativo. Para poder controlar a si mesmo, contudo, esse processo tem de ser reduzido em ações, decomposto em ações. Assim, sistemas sociais não são constituídos de ações, como se essas ações pudessem ser produzidas com base na constituição orgânico- psíquica do ser

humano e pudessem existir por si próprias. Sistemas sociais são decompostos em ações e, com essa redução, adquirem fundamentos conectivos para o curso comunicativo seguinte (Luhmann, 2016, P.162- 163).

Assim, a única operação que é capaz de sustentar o social de maneira autônoma é a comunicação, devendo ser este o ponto de partida quando de uma reflexão social. (Narrafate, 1999, p.37). Assim para Luhmann comunicação é célula da sociedade, ou seja, é compreendida como uma operação que reproduz especificamente os sistemas sociais, e é orientada pela distinção meio/forma (Luhmann, 2006, p. 30).

O sistema de comunicação já está previamente estabelecido em sua dinâmica elementar e se faz presente quando o ator decide comunicar-se. Mostra-se como momento crucial da formulação de sua teoria, quanto à comunicação, o rompimento com a “metáfora da transmissão” (Luhmann, 2016, p. 163).

Segundo tal metáfora, é dito que há uma transmissão pela comunicação de mensagens ou informações do emissor ao receptor, mas Luhmann rechaça esse entendimento quando explica que aquele que emite não perde nada, não se desfaz, de maneira que já nesse aspecto é falha, e assim “

todo esse metaforismo do possuir, ter, dar e receber, o conjunto das metáforas das coisas, não serve para um entendimento de comunicação” (Luhmann, 2016, p.163).

Assim, como explica Esposito, não basta que alguém diga algo para que exista a comunicação, mas há a necessidade de alguém perceber que outro disse alguma coisa (Esposito; 2017/2022;15-16). E continua Esposito

Você pode escrever livros inteiros e fazer discursos elaborados, mas se ninguém lê ou escuta, não é plausível pensar que houve comunicação. No entanto, se um receptor entende a informação que (segundo ele ou ela) alguém pretendia enunciar (utter), a comunicação ocorreu – seja qual for a informação e seja o que a fonte tinha (ou não) em mente (Esposito; 2017/2022, p.16).

A Comunicação, que ocorre na presença de Alter (quem participa algo a alguém) e Ego (alguém a quem se participa) desenvolvido em um processo seletivo de três seleções: a seleção da informação; a seleção do meio ou forma de partilhar ao outro (*mitteilung*); e a seleção de uma compreensão (Luhmann, 2016, p.165).

Esses três elementos estão enlaçados de maneira circular reflexiva (Stamford da Silva, 2021, p.261), pois só se pode comunicar pela comunicação é daí que a comunicação demonstra ser autopoietica, pois produz em si mesma o entendimento necessário à comunicação (Stamford da Silva, 2021, p.261).

Quando comunicamos fazemos referência a algo, a alguma coisa, ou referimos a algum evento/acontecimento. Assim, a comunicação funciona autorreferencialmente. Quando, todavia, conceituamos sistema, necessariamente se remeterá ao conceito do entorno, de maneira que o sistema não se isola seja lógica ou analiticamente, mas ao contrário, sendo um sistema de sentido, que se decanta no meio sentido, realizará a distinção autorreferência e heterorreferência, permitindo a cada informação expressada, atualizar a heterorreferência (Stamford da Silva; 2021, p.263).

Portanto, a subdivisão da unidade da comunicação em três momentos permite a Luhmann afirmar que a referência, ou seja, o limite comunicativo está no modo como a informação será entendida da reação se será aceita ou mesmo rejeitada (Stamford da Silva, 2021, p.281).

Sentido é um mérito da comunicação sistêmica e não mérito da consciência nem uma representação de situações externas na consciência. Viver em sociedade é viver em comunicação, é viver, ao mesmo tempo, estabelecendo (fixando) e modificando (recriando) sentido (Stamford da Silva, 2014, p.70).

Com isso, as dobras do conceito de sentido modelado por Luhmann demonstram que o sentido deve ser entendido não como uma qualidade de mundo devido a uma origem, ou a uma fundação, mas ele será sempre produzido no entrelaçar das operações comunicativas que sempre pressupõem sentido.

Daí se pode observar que: a comunicação não é, como esclarece Darío Rodriguez (2010, p.15), nenhuma das seleções individualmente, mas a síntese das três. A comunicação apenas se produz com a compreensão, o que, inclui, ao mesmo tempo, na lógica Luhmanniana, a incompreensão (Rodriguez; 2010, p.15).

Trata-se de algo complexo. Todavia quando se a conceituação de comunicação perpassa pelo conceito de sentido, fica evidente a necessidade de uma seleção, pois para o sentido, não há outro caminho, como vimos no item anterior, senão o da escolha que passa necessariamente pelo caminho da seletividade (Luhmann, 2016, p.164).

Veja-se um exemplo bem simples que construímos por essa lógica, para se tentar esclarecer um pouco mais o processo de seletividade: se um alguém (Alter) X seleciona dizer “Encontro você dentro da sala”, neste processo seletivo havia também o “fora da sala”, pois o “fora da sala” não deixa de existir pelo fato de “X” escolher

“dentro da sala”. E “Y” (Ego) compreenderá que deverá encontrar X “dentro da sala” ao mesmo tempo que compreende que X não estará “fora da sala”.

Quando ocorre essa incorporação da diferença na compreensão, ocasionada no processo seletivo é que a comunicação se torna comunicação como tal. A compreensão então, é aspecto indispensável da realização da comunicação, e isso tem consequência significativa para que se entenda a comunicação, resultando que: comunicação somente é possível como processo autorreferencial (Luhmann, 2016, p.167).

Ora, Narrafate (1999, p.42) explica que se parte do pressuposto de que os sistemas sociais, independente do que sejam: interações, organizações, movimentos de protesto etc. são operações específicas, autorreferentes e por isso mesmo, fechadas. E continua explicando que

la sociedad debe consolidar las expectativas de que otros entiendan la comunicación y que puedan reaccionar aceptando o rechazando las propuestas comunicativas. De otra manera el arsénico es sólo un hecho bioquímico y la furia un hecho psicológico, que como tales les hace falta resonancia social (Narrafate, 1999, p.43).

Então, quando se diz que a comunicação é a célula da sociedade (Stamford da Silva, 2020; p.12), pode-se vislumbrá-la como sendo a ínfima parte daquilo que se denomina social (Stamford da Silva, 2020, p.12), pois sem esta não há ressonância. Desta feita, admitindo-se que seu significado é uma “forma de dois lados” nela estão contidos elementos do meio (contexto linguístico – lugar, língua, *ethos*, gênero linguístico, aspectos auditivos, intenções e objetivos) e da forma (estrutura social, memória, sistema social) (Stamford da Silva, 2020, p.12).

Quando se comunica, o ser humano fala, gesticula, dança, pinta, desenha, ou seja, demarca uma diferenciação que define (marca) o lado em comunicação do lado que está ao mesmo tempo distanciado da comunicação Stamford da Silva; Silva, 2021, p.55). Se não fôssemos capazes de diferenciar o que comunicamos de tudo o que não está em comunicação, a comunicação humana seria impossível ou improvável de ocorrer (Stamford da Silva; Silva, 2021, p.55).

Em Luhmann, “só a comunicação pode comunicar”. Assim como os sistemas de comunicação são sistemas operacionalmente fechados que não podem ter contato com os outros assim como os sistemas de consciência- bem como cérebros, células etc. Não existe comunicação —de consciência para consciência— que não é mediada socialmente, assim como não há comunicação entre o indivíduo e a sociedade. Se quiser Para entender a comunicação com muita precisão, devemos excluir tais

possibilidades e ainda a outra possibilidade que consiste em conceber a sociedade como um espírito coletivo. Somente a consciência pode pensar, mas não pode pensar com pensamentos próprios dentro de outra consciência. e só a própria consciência pode se comunicar. Em ambos os casos, trata-se de operações típicas de um sistema operacionalmente fechado, determinado pela estrutura.

É, portanto, pela comunicação que os sistemas sociais se produzem e se reproduzem. No caso do direito, este é considerado como o sistema funcional da sociedade dedicado à comunicação que tem a legalidade (lícito/ilícito) como código.

A comunicação assume a autorreferência reflexiva da sua própria comunicação, por isso, se diz que “a comunicação comunica sempre que comunica” (Stamford da Silva; Silva, 2021, p.55). A comunicação é sempre acompanhada de memória, mesmo que seja apenas de curto prazo, o que praticamente exclui qualquer afirmação de que não ocorreu. Retrospectivamente, surgem normas e desculpas, exigências de tato e desconsideração contrafactuais, com as quais a comunicação passa a se desintoxicar em caso de eventual mau funcionamento (Stamford da Silva; Silva, 2021, p.55.).

No entanto, não se pode olvidar que quando se fala de comunicação, também está referindo a pessoas (por exemplo, escritor/leitor, falante/ouvinte). No entanto, esses atores não possuem o poder de controlar a comunicação. Podem vir a controlar uma conversa, mas não podem controlar a comunicação em si, porque é apenas a própria comunicação é quem comunica (Stamford da Silva; Silva, 2021, p.55). Não há como controlar o que os falantes afirmam, o que pretendem dizer e o que será entendido pelo que disseram. Por isso mesmo, como já nos referimos antes, há uma dificuldade em gerar a produção de algo sem sentido, pois a força para criá-lo, possui sentido(Stamford da Silva; Silva, 2021, p.55).

Daí percebe-se que quando se está observando, está-se, ao mesmo tempo, selecionando e distinguindo, de maneira que isso implica sempre uma recursividade do sentido, já que deterá um passado semântico, portanto uma memória, e ao mesmo tempo será atualizado, fazendo referência ao presente. (Stamford da Silva, 2016, p.33).

“Conhecer é marcar, desenhar, limitar um saber; é distinguir o que marca e o que não marca um determinado saber”. Assim, quando comunicamos, estamos realizando uma distinção da temática que participará daquela que não fará parte da comunicação (Stamford da Silva, 2016, p.33). Dessa maneira, o sentido possui uma

região marcada (lado interno do sentido) e desmarcada (lado externo do sentido), o que é explicado pelas “leis da forma”), para quem conhecer “implica promover uma distinção”, o conhecimento ganha forma num meio que viabiliza sua formação. O lado marcado daquilo que é conhecido determina uma delimitação separando-o, de todo o resto, “ao mesmo tempo em que, distingue o lado marcado de tudo o mais” (Stamford da Silva, 2016, p.33). Assim, marca-se uma linha divisória entre o “conhecido e o desconhecido” (Stamford da Silva, 2016, p.33).

Assim, chegar ao significado no caminho das formas requer análises que vão além dos ideais. A integração social racional seria o modo de manter a igualdade para todos como ponto de partida. As formas pedem que haja uma racionalidade capaz de reter as rédeas “da autorreflexão da comunicação humana como a racionalidade dos sistemas sociais de significado” (Stamford da Silva; Silva, p.55). A racionalidade sistêmica não é obra da lógica totalitária de uma pessoa, ou por uma norma, um valor ou uma ideia, mas pelo confronto da própria comunicação com os sistemas sociais (Stamford da Silva; Silva, 2021, p.55), sistemas de sentido, portanto, o meio último e inatacável é o sentido.

As formas desenvolvidas neste meio devem realizar-se como operações do sistema – seja como orientação para uma atenção consciente, ou como comunicação. No caso da comunicação falada, por exemplo, as palavras que se juntam em frases, através de acoplamentos estruturais, obedecendo a regras gramaticais. Assim é que os sistemas até para se irritar o faz de modo seletivo e não de forma aleatória, arbitrária (...)

É que nesse aporte teórico, o sentido está atado ao tempo, ele vive em constante atualização de uma dentre inúmeras possibilidades significativas disponibilizadas no horizonte comunicativo. Sentido é uma forma de dois lados: atualidade/possibilidade. Chamamos atenção para o fator tempo para a forma de sentido. É que Luhmann parte da contingência, ou seja, da premissa de que um fenômeno pode oferecer possibilidades diversas, mas nem todas elas podem ser atualizadas, e esse pensamento se traduz em complexidade (Luhmann, 2016, p.87). Todo sentido pode ser outro.

Produz-se sentido, portanto, quando uma operação comunicativa reduz a complexidade propiciada pelo horizonte de possibilidades disponíveis, potencialmente inesgotáveis, ao executar uma determinada ação ou propiciar uma vivência específica. O sentido, por sua vez, se reatualiza, assim, de momento em momento

tornando-se presente simultaneamente, ou seja, naquele instante, em tudo o que é atualizado. É, portanto, uma forma de operação histórica, dinâmica, que conecta a emergência contingente e a indeterminação de futuras aplicações (Luhmann, 2016, p.87).

A partir dessa concepção Luhmanniana de sentido, o mundo pode ser compreendido, então, como a perspectiva que nos possibilita alterar as distinções com as quais observamos uma mesma coisa. Isto pressupõe que já não se concebe com este entendimento o mundo como a totalidade das coisas e das suas relações, mas como algo que se reproduz a si próprio a cada alteração de distinções (Luhmann, 2006, p.38).

O sentido, então, emerge e reproduz-se como o um comportamento de certos sistemas, ou como Luhmann (2006, p.34) chama de “autocomportamento” (*Eigenbehaviour*). Isto resulta do fato de que os sistemas sociais, assim como os psíquicos, produzem os seus elementos finais como eventos referentes a um ponto no tempo, e que, como desaparecem imediatamente, não podem ter duração, acontecendo pela primeira e última vez (Luhmann, 2006, p.34).

Essa dimensão temporal do sentido tem consequências, pois impede a que haja uma estagnação ou petrificação da dimensão social, já que pode haver observações diferentes em momento posterior, o que acarreta a mobilidade ou alteração do sentido previamente construído (Luhmann, 2006, p.34).

Na medida em que as sociedades subscrevem esta relevância, haverá a variação histórica com a própria complexidade do sistema social, alterando o sentido ao longo do tempo.

Trazendo para o nosso objeto da pesquisa, como será mais adiante detalhado, o sentido de educação inclusiva para pessoas com deficiência foi se atualizando de momento em momento até chegar ao sentido hoje admitido, notadamente através de um percurso histórico de operações comunicativas sucessivamente. Não se pode deixar de considerar que o caminho das comunicações continua, e o sentido encontrado hoje pode se modificar (atualizar) no futuro.

Até aqui vimos que a complexidade do mundo não tem a capacidade de orientar comportamentos e produzir sentido, havendo uma necessidade de redução de complexidade. Esta redução de complexidade é a função dos sistemas sociais.

Os sistemas sociais são conceituados por Luhmann através de um paradoxo ou tautologia: um sistema define-se pela distinção (diferenciação) sistema/ambiente.

A definição sugere um paradoxo que se esvaece, no entanto, quando a diferença é compreendida no contexto da lógica das formas de George Spencer Brown (Luhmann, 2016, p.87).

Uma forma é sempre uma marcação (distinção) de dois lados: o lado marcado (o lado de dentro da forma) e o lado externo, não marcado da forma (*unmarked space*). O sistema, como forma de dois lados, define-se então como a forma sistema/ambiente. Desse modo, cada sistema é um observador que observa a si mesmo e a seu ambiente com auxílio de uma forma que demarca dois lados; por isso o sistema se define como diferença sistema/ambiente (Luhmann, 2006, p.31).

Aqui se faz necessário lembrar que esta operação de observação pressupõe, logicamente, um ponto cego. Quando se traça uma linha distinguindo-se do ambiente, o sistema tem a capacidade de observar-se a si mesmo e observar o ambiente, mas não pode destacar-se de si mesmo e refletir, nos moldes de um sujeito a unidade entre sistema e ambiente. Isso afasta a ideia de sujeito-objeto.

Dessa forma, temos que sistemas, portanto,

não são modelos analíticos, simplificações ou abstrações da realidade, ao mesmo tempo em que não são um conjunto de instituições, papéis sociais ou pessoas: sistemas são formas de dois lados que empregam a distinção sistema/ambiente para se constituírem como unidades comunicativas auto-observáveis. Mas inexistente um ponto de observação total (Bachur, 2020, p.83).

A condição de existência de um observador é que, para observar aquilo que ele observa, ele não pode ver que existe uma realidade que ele não observa. Esse, o ponto cego como pressuposto de todo sistema.

É por essa razão que, para Luhmann, somente é possível falar de uma teoria dos sistemas sociais, pois estes não reconduzem a um sistema global, único, da mesma forma que não é o caso de uma decomposição do todo em partes, já que cada sistema em si próprio aplica a distinção sistema/ambiente em si mesmos (Bachur, 2020, p.83).

Isso demonstra que a cada sistema que conduz a uma redução de complexidade, há ao mesmo tempo uma complexidade gerada pela sua própria diferenciação. Assim podemos pensar que como diz Luhmann (2016, p.10) a “pura complexidade” se decanta nessas distinções como paradoxos.

Se observarmos o direito, por exemplo. O direito emprega a forma direito/ambiente para se auto-observar; a política, política/ambiente; a arte, arte/ambiente, a educação, educação/ambiente etc. Isso significa que as distinções

serão sempre entre o sistema e o seu ambiente, pois mesmo chamados de sistemas parciais, eles são integrais em si mesmos. O ambiente, portanto, é o espaço de complexidade e o sistema, a delimitação em que o sentido é funcionalmente produzido como redução de complexidade, o lado marcado da forma.

Com o emprego da forma sistema/ambiente, o sistema produz-se a si próprio através de operações próprias, código próprio, dando ensejo ao que chamamos com Luhmann de *autopoiesis* (Stamford da Silva, 2016, p.113). Este conceito foi adaptado do conceito de Maturana e Varela (2010). Vale dizer que sendo autopoieticos não significa que os sistemas são hermeticamente fechados. Os sistemas produzem-se através de um fechamento operacional, mas mantém uma abertura cognitiva.

A replicação pelos sistemas da diferença sistema/ambiente para o desempenho de funções específicas confere uma compreensão fracionada da sociedade, de maneira que cada um terá sua operação definida por um código binário interno, de maneira que a informação que não estiver adequada ao código do sistema respectivo, será considerada ruído. Esse *modus operandi* funciona para todos os sistemas funcionais da sociedade, que operam dessa maneira. A economia, a política, o direito, a ciência etc. filtram os *inputs* emanados do ambiente, escolhendo aquilo que deve ser considerado informação para a reprodução de suas operações, sendo o excesso descartado como ruído produzido pelo ambiente (Luhmann, 2006, p.92).

Esse “filtro” é importante quando adentrarmos na seção 3 na orientação sistêmica contextual, para entender como uma informação pode advir de um outro sistema contido no ambiente e ser entendida dentro de um contexto social que permita a sua compreensão como se fosse do próprio sistema intervencionado.

A bem da verdade, o sistema autopoietico reduz a complexidade do ambiente aumentando, paradoxalmente sua complexidade interna. Enquanto a complexidade do ambiente é sem uma forma definida, a complexidade do sistema é estruturada, permitindo operações sistêmicas prévias e assim sucessivamente (Luhmann, 2016, p. 209).

Essas estruturas da complexidade interna do sistema se fazem possíveis através dos meios de comunicação simbolicamente generalizados. Estes compõem-se de tecnologias comunicativas que permitem que as consciências empíricas se acoplem ao circuito comunicativo do qual participam, condensando sentido em comportamentos (Luhmann, 2016, p. 215).

Amor, dinheiro, poder, verdade são meios de comunicação simbolicamente generalizados relacionados às relações pessoais, economia, política, ciência, respectivamente. Todavia esses meios são dispensáveis. O que não pode ser dispensado é o código binário em que o sistema social opera, ou seja, que permite a sua funcionalidade. Para o direito, lícito/ilícito, para a política governo/oposição, para a educação, titulação/ não titulação etc. Assim, para um sistema atribuir sentido a um evento captado do ambiente deverá utilizar-se do seu código binário respectivo (Luhmann, 2006, p. 111).

Desse modo, uma determinada informação que seja capaz de desencadear operações internas ao sistema é, dessa maneira, uma produção do próprio sistema. Por isso o sistema é autopoietico: suas operações reproduzem estruturas e elementos do próprio sistema, de forma a manter uma indiferença seletiva face ao ambiente. É isso que significa o fechamento operacional dos sistemas autopoieticos (Luhmann, 2006, p. 92).

A condição *sine qua non* para que exista o fechamento operacional dos sistemas são os acoplamentos estruturais. Estes permitem que um determinado evento no ambiente pode se tornar operativo em mais de um sistema ao mesmo tempo. Pelo acoplamento estrutural há a permissão, portanto, do que se pode chamar de dupla codificação, pois pode desencadear a produção de sentido em mais de um sistema.

A partir daqui se começa a refletir sobre as opacidades e intransparências que vamos aprofundar mais na frente, pois um sistema em relação ao outro é incapaz de compreender os seus códigos específicos, de maneira que há a necessidade de um contexto social, um ambiente para que possa receber *inputs*, o que não ocorre se a relação ocorre sem o acoplamento estrutural com o ambiente, se fosse ser considerada uma relação sistema/sistema, pois um sistema não consegue adentrar no outro em função de seu fechamento operacional (Luhmann, 2006, p.93).

Veremos na seção 3 que o aporte teórico-metodológico que nos logramos utilizar para analisar as comunicações em torno do Decreto 10.502/2020 na pesquisa demonstra que um sistema pode vir a intervir ou, como preferimos denominar, orientar outro sistema a partir do contexto social, sem coerção ou coação, mas através da abertura cognitiva do sistema, pela qual o próprio sistema orientado, dentro de suas próprias operações percebe a orientação entendendo como produto de suas operações (Mascareño, 2011, p.4).

Em qualquer interação, a troca de informações entre sistemas (psíquicos e sociais) ocorre sempre de maneira mediada. Essa mediação é operacionalizada por um acoplamento estrutural. Sergio Pignuoli Ocampo (2013, p.9) assinala que a teoria geral dos sistemas sociais elaborou o conceito de dupla contingência, incorporando os pressupostos da diferença e da alteridade, de maneira que o social surge dos dois, tendo Luhmann elevado a relação da dupla contingência, da alteridade e da diferença como uma relação fundamental da sociologia (Ocampo, 2013, p.9).

Contingente é algo não necessário, nem impossível, ou seja, que poderia ser como é, ou como foi, ou como será, apesar de poder ser de outra maneira. Há possíveis variações. Todavia, essa possibilidade de variações não implica uma imprevisibilidade absoluta, como explica o autor, ressaltando que o sistema “se orienta primeiramente se o interlocutor aceitará ou recusará uma comunicação” (Luhmann, 2016, 136).

Isso porque a dupla contingência vai permitir que caberá a cada um que participa do evento comunicativo a decisão sobre o que selecionará a partir da seleção formulada pelo outro (Esposito, 2017, p.255). São “indeterminidades recíprocas de comportamento” (Luhmann, 2016, p.145), que retratam a incerteza, mas que a comunicação já conduz a uma limitação de possibilidade de aceitação/não aceitação. Há uma indeterminabilidade reproduzida pela própria previsão.

Esses acoplamentos tornam concreta a dependência do sistema em relação ao ambiente, mas também sua autonomia: eles permitem filtrar eventos e elementos a partir dos quais as operações dos sistemas serão executadas. Os acoplamentos estruturais são cristalizados historicamente na passagem à sociedade funcionalmente diferenciada, como visto no item anterior.

A uma sociedade funcionalmente diferenciada corresponde, portanto, uma teoria de sistemas funcionalmente diferenciados, sendo assim um modelo de sociedade dentro da sociedade.

A teoria de sistemas sociais de Luhmann é um potente arsenal analítico para a observação da sociedade contemporânea: arte, direito, ciência, educação, economia, religião, política, meios de comunicação de massa, evolução de estágios de diferenciação social, amor, ecologia, risco – seus temas abrangem, com riqueza de detalhes e estudos históricos profundos, os grandes temas da sociedade contemporânea, integrados em uma teoria geral da sociedade (Bachur, 2020, p.89).

Isso decorre dos próprios elementos epistêmicos e cognitivos da teoria dos sistemas enquanto comunicação social, quais sejam: a diferenciação como forma de

dois lados; a circularidade reflexiva (recursividade, reentrada); o paradoxo como controvérsia e não como aporia (Stamford da Silva, 2021, p.207).

Os sistemas sociais, cujas reproduções se baseiam na comunicação, estabelecem assim os seus próprios pontos de partida para distinguir a autorreferência da heterorreferência (Luhmann, 2006, p.33).

Autorreferência significa que as operações do sistema se referem a outras operações do sistema, ou seja, cada comunicação refere-se para outras comunicações. Através da autorreferência, o sistema pode também referir-se ao ambiente, tal como observado na perspectiva das operações do sistema (Luhmann, 2006, p.33). Desse modo, a distinção sistema-ambiente não é apenas produzida pelo sistema, mas é também observada no sistema e pelo sistema. Como o meio universal de todos os sistemas psíquicos e sociais (isto é, dos sistemas que operam de forma consciente ou comunicativa), o que significa que o sentido se regenera, se refaz, sem esforço e quase que por si só através da autopoiese destes sistemas.

É importante ainda delinear nesse ponto que os Sistemas Sociais são autorreferenciais, sendo capazes de observar em si mesmos. (Luhmann, 2016, p.29). Nesse nível operativo é que se pode perceber que a autorreferência exigirá “suficiente similaridade entre os elementos” (Luhmann, 2016, p.60), de maneira que deve existir uma homogeneidade suficiente das operações sistêmicas, definindo a unidade de um determinado sistema. Desse modo, não pode existir, por exemplo, uma unidade sistêmica entre operações químicas e operações comunicativas de sentido, pois não existe uma unidade sistêmica que os envolva. (Luhmann, 2016, p.60).

Trazendo para o concreto na nossa pesquisa, sistema político, sistema educativo e sistema jurídico comportam unidades operacionais distintas pelas suas próprias operações sistêmicas de comunicação. Ou seja, as operações que ocorrem em cada um desses sistemas ocorrem nesse nível de seu código operacional sem que haja interferência de elementos do outro sistema, o que já nos leva ao conceito de translucidez ou opacidade entre as operações (no âmbito do fechamento operacional) de cada sistema como que veremos mais adiante.

Em suma, cada sistema social funcionalmente diferenciado constrói sua realidade levando em consideração o seu próprio processo comunicativo, através de um comunicar-se sobre a comunicação, o que se testa se essa comunicação se concluiu a partir de um compreender em geral.

Quando observamos o Sistema Político, ao decidir selecionar a informação que o leva a partilhar (Decreto 10.502/2020), parte de uma previsibilidade de como aquela seleção seria recepcionada, porém essa previsibilidade catalisa uma indeterminabilidade, já que aquele a quem se dirige a seleção, fará uma outra seleção que poderá ser ou não da maneira “imaginada” pelo Sistema Político.

Assim, a previsão já terá contida o sim e o não, quando então o sistema educativo pode aceitar, ou poderá optar em uma nova comunicação em caso de não aceitação.

Por fim, importa frisar que existem sistemas auto-organizados, como são aqueles que vivenciam constante estado de interação com seu ambiente externo, interação que implica reconhecer que o sistema observe energia e ordem do próprio ambiente, bem como que existe uma realidade do ambiente e que esta possui uma estrutura (Stamford da Silva, 2016, p.46).

Com isso, temos que o sistema educativo, subsistema da sociedade funcionalmente diferenciada, opera exclusivamente a partir de sua própria semântica, portanto, só esse sistema comunica sobre educação, sobre a produção de ideias, valores, imagens de si próprio como diferente do seu ambiente, conceitos e teorias que refletem sobre a especificidade da educação (Baraldi; Corsi; 2017, p.85).

Para isso, o desenvolvimento de técnicas, aparelhagem física das escolas, treinamento de professores e, sobretudo a tomada de decisões prévias, através das próprias seleções, decisões (Baraldi; Corsi, 2017, p.46.).

Visto os elementos do aporte teórico que norteiam nossa observação dos dados, passemos à questão da inclusão/exclusão no sistema da educação.

4 INCLUSÃO/EXCLUSÃO PARA LEITURAS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SEM MORALISMO E SEM NORMATIVISMO

No final do século XX, os desenvolvimentos nas ciências - física, química, bioquímica, biologia, neurofisiologia - e psicologia levaram a observar que os seres humanos são instáveis e que o comportamento humano é imprevisível (Baraldi; Corsi, 2017, p. 37).

O significado empírico do ser humano pode ser estudado através de um conjunto complexo de disciplinas, a análise científica não se destina a prever comportamentos humanos. O problema científico consiste na inexistência de uma teoria interdisciplinar viável que explique a imprevisibilidade dos seres humanos, mais do que na falta de conhecimento sobre eles (Baraldi; Corsi, 2017, p.37).

Em particular, a imprevisibilidade do comportamento humano pode ser explicada através do conceito de fechamento operacional (reprodução autopoietica) dos sistemas psíquicos. A consciência pode ser observada como um sistema autopoietico, fechado a nível operacional e estimulado apenas por estados autocriados (Baraldi; Corsi, 2017, p.37).

A tradição humanista assumiu que a natureza do ser humano está em contraste com os animais e outras criaturas da hierarquia cósmica de ser. A nova abordagem humanista reformulou esta natureza no conceito de "sujeito" com o "ser humano" como sujeito subjacente a si próprio e a tudo o resto, e capaz de se apropriar do mundo na sua forma interior. A análise empírica da consciência dos seres humanos quebra estes pressupostos, pois leva a uma descrição das operações que produzem sistemas psíquicos fechados e a sua indeterminação autogerada (Baraldi; Corsi, 2017, p.37). A análise da autopoiese dos sistemas psíquicos não permite qualquer assunção sobre a 'essência' do ser humano (Baraldi; Corsi, 2017, p.37).

Consciência significa uma atenção altamente seletiva para o que é percebido como o mundo exterior. Esta atenção seletiva é permitida pelas estruturas psíquicas, que são produzidos e atualizados através de operações internas. Estruturas psíquicas, portanto, não formam um nível 'superior' de bens essenciais ou propriedades constantes dos sistemas psíquicos; existem apenas na sua utilização, na orientação da transição de uma única operação a outro. Como consequência, as operações autopoieticas podem produzir formações estruturais em sistemas psíquicos (Baraldi; Corsi, 2017, p.37)

A consciência é baseada em operações de pensamento autorreferencial que levam à incerteza autogerada. É uma com uma memória, discriminando assim entre esquecer e recordar. Cada operação de pensamento é também uma operação de esquecimento ou recordar; em particular, o esquecimento torna possível outras operações, uma vez que impede a acumulação de pensamentos de sobrelotação do sistema autogerando incerteza, que se baseia no esquecimento, assegura a seleção de mais operações (Baraldi; Corsi, 2017, p.37)

Isto implica que uma monitorização externa (por exemplo, educacional) da consciência é não é possível. Por exemplo, não é possível determinar se os alunos se preocupam realmente sobre educação ou se se mantiveram ou não concentrados enquanto ouviam os professores (Baraldi; Corsi, 2017, p.38).

Particularmente, o esquema conhecido/desconhecido substitui previsibilidade das operações internas dos sistemas psíquicos; os alunos são conhecidos pelos professores, e embora este conhecimento não possa levar a prever os seus comportamentos, pode em menos facilitar a comunicação com eles, proporcionando uma memória social sobre a sua identidade social (Baraldi; Corsi, 2017, p.38).

As abordagens causais não conseguem lidar com estas questões complexas, pois são aplicadas sobre os fenômenos visíveis, supondo-se mais ordem social que o que de fato é dado, de maneira que tais abordagens subavaliem as condições estruturais do problema (Baraldi; Corsi, 2017, p. e Luhmann, 2013; p.41). Ora, é sempre possível bradar e em tom descritivo dizer que há injustiça social e reivindicar mudanças, mas essa perspectiva descritiva do que é visível não consegue adentrar na complexidade da sociedade moderna (Luhmann, 2013, p.41).

O conhecimento sobre a indeterminação estrutural autogerada substituiu as concepções tradicionais do ser humano. Os seres humanos são agora vistos como sistemas altamente complexos, reproduzindo continuamente a determinação e a incerteza através o seu encerramento operacional. Mais precisamente, (1) todas as operações de um sistema psíquico abrir um horizonte de indeterminação, especialmente sobre o seu futuro; (2) a incerteza não pode ser reduzida por um sistema psíquico, pelo que este sistema deve estar preparado para surpresas. Os sistemas psíquicos colocam-se num estado de incerteza, continuamente criando escolhas e distinguindo entre passado e futuro.

No entanto, a sociedade precisa de formas de lidar com os seres humanos, que não dependem das suas operações internas de comunicação. Sistemas psíquicos

individuais não fazem parte da sociedade, mas estão no ambiente da sociedade como um tipo específico de sistema constituído por significados. Contra este pano de fundo, pressupostos sobre a natureza dos seres humanos não podem explicar a participação na comunicação, uma vez que a comunicação não pode ser atribuída a estados físicos ou conscientes dos indivíduos; pelo contrário, desenvolve-se como uma operação recursiva na área social.

As relações entre os sistemas sociais e os sistemas psíquicos são construídas como acoplamento estrutural, o que explica como os sistemas autopoieticos, sem funcionamento contato com o seu ambiente, formam estruturas que se adaptam a ambientes específicos, restringindo os seus graus internos de liberdade. Por exemplo, através do acoplamento estrutural, as crianças podem aprender a língua que é falada no seu ambiente (Baraldi; Corsi, 2017, p.46).

Em particular, a educação é um sistema social específico que pode simultaneamente reproduzir determinação e incerteza através do acoplamento estrutural com o sistema psíquico. (Baraldi; Corsi, 2017, p.46). Neste estudo, contudo, o enfoque gira em torno das relações entre o sistema educativo e outros sistemas sociais, podendo esta relação entre o sistema educativo e o sistema psíquico ser objeto de uma nova pesquisa.

A relação entre o sistema educativo e o sistema económico depende da disponibilidade de emprego. A economia espera formados e qualificados pessoas da educação, e funciona com base em critérios como a racionalidade, o custo/cálculo dos salários etc. (Baraldi; Corsi, 2017, p.46). O sistema educativo não pode orientar-se pelos mesmos critérios, mas requer, em vez disso, que os licenciados encontrem um emprego adequado à sua formação, ou reflète a adequação da formação para o mercado de trabalho. Como a dinâmica destes dois sistemas não são coordenados, as questões educacionais permanecem sem resposta (Baraldi; Corsi, 2017, p.46).

A educação reage a esta discrepância orientando-se para a especialização e generalização dos currículos ao mesmo tempo, preferindo qualquer um deles em função das tendências económicas, e recomendando a reforma correspondente. Isto não resolve o problema, mas torna o sistema educativo autónomo nas suas escolhas, e sensível ao que acontece no seu ambiente (por exemplo, no sistema económico) (Baraldi; Corsi, 2017, p.47).

Já a relação entre o sistema educacional e o sistema político depende mais sobre as decisões que a educação espera do sistema político e que este não o faz, que propriamente de restrições políticas na escola (Baraldi; Corsi, 2017, p.47).

Nesse caso, a autonomia é salvaguardada, porque a educação é autônoma a nível interativo, e, assim, portanto, também a nível operacional. Sejam quais forem as decisões políticas que devam ser tomadas que afetam o sistema educativo, é impossível prever que diferenças estas decisões serão tomadas na sala de aula. Os professores reagem, por um lado com resignação ou desistência de ideias de apoio político, por outro, pressionando os partidos políticos e os ministérios (Baraldi; Corsi, p.47).

Assim, como explicam Claudio Baraldi e Giancarlo Corsi (2017, p.44), a importância da educação pode ser explicada como uma consequência funcional diferenciação da sociedade. Embora a educação, como uma atividade, possa ser observada em sociedades antigas, um sistema de educação específico só pode ser diferenciado na sociedade moderna funcionalmente diferenciada.

Assim, pelos mesmos critérios, a diferenciação da Educação enquanto sistema permite observar as relações comunicativas entre o sistema educacional e outros sistemas, como por exemplo o sistema econômico e o sistema político.

O sistema educativo, portanto, como qualquer outro subsistema da sociedade funcionalmente diferenciada, inclui a sua própria semântica, ou seja, o comunicativo, produção de ideias, ideais, valores, imagens de si próprio como diferente do seu ambiente, conceitos e teorias que refletem sobre a especificidade da educação (Baraldi; Corsi; 2017, p.85).

Nessa ótica, observamos que a educação sendo um sistema (autopoietico, autorreferencial), e como tal, opera sob códigos e programas próprios, de forma que suas comunicações são capazes de selecionar como sendo ou não educação, e bem assim, outros conceitos, é capaz de construir sentido em si mesmo, através das suas operações comunicativas, tais como como o de educação inclusiva.

No intuito de facilitar a compreensão o trajeto do sentido de inclusão introduzido na seção 2 na educação especial para pessoas com deficiência no sistema educativo no Brasil, passaremos a analisar a visão sistêmica da inclusão e exclusão como Forma de dois lados.

Compreender inclusão e exclusão como forma de dois lados implica necessariamente admitir que inclusão só é possível com seu conceito espectral: a

exclusão (Luhmann, 2013, p. 18). Não existe inclusão sem exclusão (Luhmann, [1997]2007, p. 492) e só se pode falar em inclusão como Forma dotada de sentido, porque um (exclusão) integra o sentido de outro (inclusão) (Luhmann, 2013, p. 19).

A tarefa da teoria consiste, então em relacionar a diferença da inclusão e exclusão aos requisitos da formação de sistemas e, em especial, às consequências de determinadas formas de diferenciação, que foram constituídas no curso da evolução social.

Observe-se que ao adotar essa perspectiva não se admite a generalização da inclusão social de tudo e de todos (Bora, 2019, p. 8), pois que “ninguém está plenamente incluído nem plenamente excluído” (Mascareño, 2015, p. 6). No caso da exclusão, o que se exclui não é eliminado, mas é o lado momentaneamente não marcado (Luhmann, 2006, p.492). A inclusão, e por sua vez, a exclusão, ou seja, na inclusão a exclusão se mantém presente, marcando o outro lado da Forma, o lado do sentido não referenciado naquele momento.

Assim, entender inclusão/exclusão como Forma de sentido é admitir que ela é construção social humana, é uma Forma de comunicação humana, de modo que “a inclusão só é, portanto, possível quando a exclusão é possível” (Luhmann, 2006, p.492).

A lógica totalitária parece, entretanto, exigir a eliminação do oposto, através da elaboração de uma uniformidade (Luhmann, 2006, p. 496). Por essa lógica, todos os seres humanos passam a ser dotados de direitos e oportunidades (Luhmann, 2006, p.496). É o que ocorre, por exemplo com as normas de direitos humanos. Estas geram uma expectativa de proteção contra uma decepção, de maneira que não basta olhar para a norma para conhecer ou entender os problemas vivenciados pela sociedade moderna (Luhmann, 2013, p.41) A ideia de igualdade generalizada é entendida, portanto, como um ideal normativo, uma expectativa normativa (Luhmann, 2013, p.40) e por que não dizer dos atavismos impregnados socialmente pelo moralismo. A ideia do postulado de igualdade como “todos são iguais perante a lei”, é um caso empírico verificado na prática social de amplo fracasso da perspectiva de “integração social como inclusão” (Bora, 2019, p. 10). Com a Forma inclusão/exclusão “a integração da sociedade pode ser descrita como uma operação paralela e simultânea de fechamento e de abertura recíprocos dos subsistemas” (Bora, 2019, p. 10). A diferenciação funcional, inclusive, “ênfatisa a desigualdade dos sistemas de função” (Luhmann, [1997]2007, p. 591).

Como se observa na prática social, chances, oportunidades, ou situações não ocorrem do mesmo modo para todos. Assim, a idealização do postulado de uma plena inclusão de todos os seres humanos na sociedade parece esconder graves problemas (Luhmann, 2006, p. 499).

Como vimos na seção 2, o sentido de inclusão na educação especial para pessoas com deficiência atravessou quatro momentos até chegar na concepção mais recente em que reivindica o pertencimento, considerando a escola como um espaço plural, em que deve haver a participação dos alunos considerando suas peculiaridades, devendo a escola e os profissionais estarem preparados para recebê-los e atender as demandas da sua diversidade (Sanchez, 2005, p. 12).

Assim, com a Forma inclusão/exclusão, enquanto semântica, observamos oportunidades e predisposições numa comunicação, ou seja, a participação, bem como observamos expectativas de comunicação (Luhmann, [1997]2007, p. 493; 499). É que inclusão se refere à “distribuição de valores e chances entre indivíduos” (Luhmann, 2013, p. 25). Com a diferenciação funcional do sistema social, assim a regulação das relações de inclusão/exclusão passa para sistemas funcionais (Luhmann, 2006, p. 499) podendo apenas utilizada como lineamento da comunicação (Luhmann, 2013, p. 40).

Essa mudança de prisma, que pode ser verificada na forma inclusão/exclusão impossibilita, portanto que aspectos distributivos venham a ser reduzidos a “um denominador comum” (Bachur, 2013, p.184); assim, as desigualdades, precisam ser observadas “à luz dos critérios funcionais por meio dos quais os sistemas autopoieticos regulam suas próprias operações” (Bachur, 2013, p.184).

Na realidade, existem regiões marcadas por maior igualdade e outras marcadas por desigualdade, e, nestas últimas, existe uma condução a uma insegurança de expectativas e a um contínuo orientar por outros fatores (Luhmann, 2006, p. 501), vale dizer, a desigualdade social problematizada e criticada a partir de perspectivas de justiça e igualdade ensejam pressupostos de uma “ordem social compatível com a mutabilidade” (Dutra, 2014, p.559).

“É precisamente por isso que o estatuto da desigualdade como problema social e sociológico é uma conquista evolutiva da sociedade moderna” (Dutra, 2014, p. 559). Com o primado da diferenciação funcional entendemos que “a reprodução da sociedade não é idêntica à reprodução e à ontologização de uma determinada hierarquia social” (Dutra, 2014, p. 559). Somente por conta dessa não identidade entre

sociedade e estratificação social é que os sistemas funcionais, no processo de construção de suas desigualdades internas, podem tomar distância das desigualdades encontradas em seu entorno, isto é, percebê-las como contingentes e não como necessárias (Dutra, 2014, p. 559).

Nesse cenário, a desigualdade, ainda que não seja qualificada como elemento primário da sociedade, não pode ser considerada como irrelevante para a observação das comunicações dos sistemas sociais. Em sua relação com o ambiente, os sistemas sociais precisam de orientações para além das individualidades, do psíquico (Dutra, 2014, p. 559-560).

Estas orientações são artifícios para generalizar expectativas comportamentais (Dutra, 2014, p. 560). na dimensão social, generalização essa que, sendo reiterada, funciona como critério estrutural de seleção e inclusão dos indivíduos nas operações comunicativas constitutivas dos sistemas sociais (Dutra, 2014, p. 558). Nesse aspecto, a desigualdade passa a referir sobre “a distribuição e à atribuição desiguais dessas expectativas comportamentais” (Dutra, 2014, p. 558), o que, na prática, significa a distribuição assimétrica das “chances comunicativas” (Dutra, 2014, p. 558).

Nesse aspecto, é valioso destacar, portanto, que o primado da diferenciação funcional não impede, ou não se contradiz com a desigualdade social comunicativa, pois, as próprias estruturas de desigualdade social, dentro de uma sociedade funcionalmente diferenciada, obrigam-se a se legitimar e a se fundamentar na própria diferenciação funcional, de maneira que, se se trata de estruturas de desigualdades externas, e que influenciam o sistema, essas operações do sistema precisam ser observadas com atenção, para que sejam reconstruídas como se fossem internas ao sistema (Dutra, 2014, p. 557-559).

Assim é que estas situações não eliminam a diferenciação funcional das comunicações, ou seja, não implicam desdiferenciação ao ponto de não haver diferenciação entre comunicações econômicas, políticas e jurídicas, por exemplo (Dutra, 2014, p. 558). Todavia, indicam que há regiões em que uma comunicação política sofre mais influência de comunicações econômicas, por exemplo, que noutras regiões da sociedade mundial (Dutra, 2014, p. 558).

Isso tem lugar por razões diversas, como a subintegração e sobreintegração que levam à “persistência de privilégios e exclusões que obstaculizam a construção de uma esfera pública universalista como espaço de cidadãos iguais” (Neves, 2006, p. 246), bem como devido às redes informais de integração social, as quais atuam

produzindo, facilitando e sabotando inclusões sociais, pois tanto funcionam para beneficiar como para excluir participações em processos de decisão (Mascareño; Stamford da Silva; Loewe; Rodríguez, 2016, p. 683- 718).

Inclusão é um princípio aberto, estabelece que todos merecem a atenção em cada sistema social (Luhmann, 2013 p.37), o que não se confunde com a defesa de que todos estão ou devam necessariamente estar integrados. Há diversas situações de interpelações entre inclusão e exclusão, como a autoinclusão/autoexclusão, inclusão por risco/exclusão por perigo, inclusão compensatória, inclusão na exclusão e casos de subinclusão (Mascareño; Carvajal, 2015, p. 136-143).

Assim, a diferença inclusão/exclusão nunca estará totalmente dada a ponto de sempre ser possível do ponto de vista empírico que se possa associar alguém a um ou outro lado da forma. Há alguns casos que são limítrofes (Luhmann, 2013, p.43). Podemos tomar como exemplo: um emprego que não pague tão bem, mas ainda assim a pessoa recebe dinheiro; alguém que tenha dificuldades ou restrições para o acesso ao Judiciário, mas que ainda assim o consegue. Nesses casos, a linha é tênue entre inclusão/exclusão.

Outrossim, há exclusões que são benéficas a um determinado ser humano. Por exemplo, alguém que é ateu, ou seja, aquele que opta por ser excluído do sistema da religião, ou ser incluído como integrante, porém alguém que não tem fé nos deuses decretados pelas organizações religiosas. O princípio da inclusão implica admitir e reconhecer que todo ser humano é comunicador, não há ser humano excluído da potencialidade de comunicar, afinal: Os indivíduos devem poder participar de todas as comunicações e, assim, alternar seus acoplamentos com os sistemas funcionais de momento a momento.

A sociedade, por consequência, não lhes oferece mais um status social mediante o qual se define ao mesmo tempo o que o indivíduo 'é' de acordo com sua origem familiar ou mesmo da sua qualidade. Isso passa a tornar a inclusão dependente de oportunidades de comunicações com grau elevado de diferenciações, as quais já não podem mais ser coordenadas entre si e, inclusive, não podem mais ser coordenadas maneira duradoura (Luhmann, 2006, p. 495).

Essa perspectiva de inclusão marca a evolução social, com a diferenciação da sociedade funcionalmente diferenciada da sociedade segmentária – aquela estratificada, marcada pela família, unidade de moradia e de vida, o indivíduo, na ordem social, tem seu prestígio fixo, como na família, nas tribos, nos povoados, nos

clãs (Luhmann, 2006, p. 502-507; Luhmann, 2013, p. 21) – e da sociedade estratificada – marcada pela individualidade adquirida por status social, pela linhagem, a igualdade de participação de todos é penetrada por privilégios e forte influência daqueles que ocupam os estratos superiores do social, como no feudalismo, na dignitas diferenciada para a nobreza e para a gente comum, pessoas sem dignitas, os burgueses, o que se segue na modernidade quando nos estados há os cidadãos e os estrangeiros (Luhmann, 2006, p. 538-560; Luhmann, 2013, p. 21).

A evolução da sociedade, homologada pelas comunicações, a possibilita e desencadeia a emergência de novos sistemas sociais (Arnold-Cathalifaud; 2012, p. 12). Estes, por sua vez, sendo interações, organizações, movimentos de protesto, ou a sociedade, todos são operações específicas, autorreferentes e por isso mesmo, fechadas (Narrafate, 1999, p.42).

Entre esses sistemas, destacam-se as organizações como comunicações de decisões, as interações como comunicações de temas, os movimentos sociais como comunicações de protesto e os sistemas sociais parciais, que emergem da aplicação de códigos e programas altamente especializados e que caracterizam, entre outras as operações científicas, econômicas e jurídicas (Arnold-Cathalifaud; 2012, p.12). Por exemplo: as comunicações políticas se tornam possíveis sobre a base de operações recursivas que não dependem de nenhuma entrada ou saída (input - output); a justiça para ser assunto do direito traduz o justo como o legal; a verdade e os critérios para sua determinação, assunto da ciência; a beleza se define com os cânones da arte; a certificação das competências para a inclusão social nas mãos da educação e assim sucessivamente. (Arnold-Cathalifaud, 2012, p.12)

Desta forma, os processos evolutivos que caracterizam a modernidade ocidental se acompanham com a normalização de sistemas como a religião, a política, a economia, o direito, a ciência, a educação, a arte, a medicina e outros, cuja unidade emerge da autoprodução dos componentes comunicativos mediante os quais se delimitam (Arnold-Cathalifaud; 2012, p.12). A expressão funcionalmente diferenciada para referir-se à sociedade contemporânea, destaca nível de autonomia alcançado por tais sistemas (Arnold-Cathalifaud, 2012, p.12).

A sociedade funcionalmente diferenciada é marcada pelo princípio da inclusão no sentido de que todos comunicam, não no sentido que toda comunicação é igual, que toda informação exerce a mesma influência e participação numa comunicação. Há diferenciação funcional quando há distinção semântica entre Formas sentidos, ou

seja, quando, por comunicação, se diferenciam meios de comunicação simbolicamente diferenciados como dinheiro (economia), poder (política), licitude (direito), formação cognitiva (educação), verdade (ciência), belo (arte), sentimento (amor). Cada um desses meios de comunicação dá lugar a uma gramática, a Formas de sentido funcionalmente diferenciada, ou seja, aos sistemas sociais.

Ocorre que uma informação pode não produzir irritação, noutras palavras: por uma comunicação em funcionamento, seja enquanto interação, organização ou sistema (Luhmann, 2013, p. 19, 27). É que nem toda informação promove consequências na semântica social ao ponto de provocar o funcionamento da comunicação, portanto, de um sistema social, pois a participação é possível sob condições reguladas internamente por cada subsistema social (Luhmann, 2013, p. 19, 27). “O conceito de inclusão é, portanto, modal, designando uma determinada forma de exclusão: não apenas “quem participa?”, mas, sobretudo, “de que modo, quem e onde participa?” (Bora, 2019, p. 14).

Com o primado da diferenciação funcional, os sistemas funcionais alcançam um fechamento operacional e formam sistemas de comunicação (Forma de sentido) pautados por redes de operações próprias, ou seja, operam recursivamente sua linguagem, ou ainda, estabelecem, observam, selecionam e distinguem, que sentido uma informação terá no seu interior, para o próprio sistema social (Luhmann, [1997]2007, p. 592-593). Indivíduo, sujeito não tem o mesmo sentido numa comunicação pautada pela psicologia, pela economia, pela política, pelo direito, pela arte, pela religião, pelo amor etc. Assim é porque os sistemas observam (Foerster, 2003a, p. 4-5) e não só o ser humano individualizado observa.

A Forma inclusão/exclusão não é, ela mesma, um sistema de sentido funcionalmente diferenciado (Luhmann, [1997]2007, p. 501), ela não é um código binário de unidade, mas uma metadiferença. Cada subsistema social tem seus elementos que lidam com a inclusão/exclusão à semelhança da moral (Luhmann, [1997]2007, p. 501),

Marcelo Neves (2013, p.130) critica essa perspectiva afirmando que ao tomar inclusão/exclusão como metadiferença ou metacódigo implica considerar uma concorrência entre essa diferenciação e a diferenciação sistema/ambiente (Neves, 2013, p.130) na sociedade mundial contemporânea (Neves, 2013, p.130), essa concorrência seria contraditória e impeditiva do primado da diferenciação funcional (Neves, 2013, p.130). Outrossim, considera “mais frutífero” que a inclusão seja

definida como “dependência e acesso aos sistemas, reconhecendo os seus limites na sociedade mundial” (Neves, 2013, p.130).

Contudo, propõe a leitura de que a subintegração e a sobreintegração não tem por condição a construção de uma “esfera pública universalista como espaço de comunicação entre cidadãos iguais” (Neves, 2006, p. 246), antes, exclusões e privilégios são presentes tanto nos casos de subintegração como nos de sobreintegração, como entendemos que o próprio Marcelo Neves admite (Neves, 2013, p.130). Exclusões e privilégios marcam hierarquias na integração das pessoas nos sistemas sociais e isso ocorre não só nos países marcados por desigualdade, não há poucos casos de corrupção e troca de favores em países desenvolvidos.

A bem da verdade, se tais situações não são condenadas social ou oficialmente (pelo Estado), em países marcados pela desigualdade, não se pode pensar em uma mudança de chave de leitura ou mesmo nas críticas que possam advir do entendimento de inclusão/exclusão enquanto metadiferenciação quanto às condições de integração social nas diferentes regiões. Todavia, isso chama a atenção para as possíveis maneiras de inclusão e exclusão, e, por conseguinte, de participação nas comunicações.

Não há comunicação de um só indivíduo, comunicação exige a realização simultânea das operações (seleções) de informar, partilhar e compreender (Information/ Mitteilung/ Verstehen), não há comunicação se uma dessas operações não ocorre, seja numa interação, em organizações ou sistemicamente. Comunicação é um acontecimento atado a um instante de tempo: enquanto surge, espairose. Isso se aplica para todos os componentes da comunicação para as informações, que só podem surpreender uma vez; para o partilhar, que, como toda ação, está ligada a um ponto momentâneo no tempo; e para a compreensão, que não pode ser repetida, mas pode, na melhor das hipóteses, ser lembrada” (Luhmann, 2006, p. 49).

Nessa linha, João Paulo Bachur (2013, p.211-212) percebe que inclusão/exclusão passa por um processo de decisão. Ou seja, para o autor, a distinção inclusão/exclusão deixa de ser apenas um mecanismo para se observar o funcionamento dos sistemas autopoieticos, mas entende que passa a ser um movimento de decisão, no sentido de a própria forma inclusão/exclusão tornar-se reflexiva, pois permitirá que a própria sociedade decida através “dos próprios procedimentos de inclusão, sobre as premissas de inclusão/exclusão” (Bachur, 2013, p.212).

Se é assim, a Forma inclusão/exclusão não apenas integra de maneira diversa cada sistema social, mas também em cada nível de observação: interacional, organizacional e sistêmico.

Então, ao observarmos as comunicações a participação em cada um desses níveis, existem algumas particularidades que não podem ser olvidadas. Na teoria dos sistemas de Luhmann, apesar de o indivíduo não compor o social, isso não quer dizer, no entanto, que Luhmann despreze o ser humano, mas pelo contrário, o autor entende a complexidade tamanha do ser humano, posto que o ser humano não se esgota na comunicação, mas somos para além da comunicação, compostos por outros elementos, como físico-químicos, biológicos, psíquicos e mesmo sociais Souto; Souto, 2003, p. 175-176)

Tomar o social, a sociedade como sistema que abarca todos os sentidos possíveis, toda comunicação humana possível (Luhmann, [1997]2007, p. 55), não implica afirmar que, numa situação de fala, escrita, numa enunciação, numa informação não há um indivíduo referente, um ser humano falante, enunciador, comunicador, apenas implica considerar que não há fala, escrita, enunciação, informação sem referencialidade a um falante, enunciador, comunicador, bem como que não se tem como observar intenções, consciência por meio de uma fala, um escrito, uma enunciação, uma informação.

Assim, quando se observam interações, como por exemplo, um diálogo entre um sapateiro e um político. Essa observação nos faz refletir e considerar não apenas a condição social, mas também se observam as influências, ou seja, a participação de cada um dos participantes na comunicação evidenciada no âmbito da interação. Já no caso de organizações, observamos comunicações entre um sapateiro e uma associação, entre uma ONG, entre sindicatos, e estas observações consideram a representação, o pertencimento. Neste nível de observação, o sapateiro não será apenas a pessoa física, mas será observado como representante de uma instituição, e assim o que será observado não pela sua própria opinião pessoal, mas a da própria instituição. Da mesma forma, para o político. Ele, nesse nível, não é observado como pessoa concreta, como indivíduo, mas como integrante de um parlamento. Neste nível de observação, a posição social, liderança, representa uma força de informação que não está no indivíduo, mas em sua representação social. Da mesma forma um Ministro do Supremo Tribunal Federal etc. Nesse patamar, ele não é observado como indivíduo, porém como integrante da Corte Constitucional.

Por fim, observação de sistemas é observar uma rede recursiva de sentido (Luhmann, [1997]2007, p. 38-39), é observar a Formas de sentido, o como é possível os sistemas sociais vivenciarem as comunicações como vivenciam. A opinião, o desejo, a vontade individual não tem relevância na Forma de sentido enquanto opinião, o desejo, a vontade individual, mas adquire relevância na medida em que venha a irritar, ou seja, pôr em operação os sistemas de sentido. É que a opinião, o desejo, a vontade individual não estabelece aqui Forma de sentido, porém, ao provocar o sistema a operar, influenciam na construção de sentido. Nessa perspectiva, “sociedade não pode ser pensada sem comunicação, assim como a comunicação não pode ser pensada sem sociedade” (Luhmann, [1997]2007, p. 3).

Em suma, utilizamos a Forma inclusão/exclusão considerando que inclusão não se refere à igualdade, pois é insuficiente seja teórica como empiricamente (Luhmann, [1981]1993, p. 52; Luhmann, [1997]2007, p. 492; Bora, 2019, p. 9); a inclusão, como Forma de dois lados, só é possível porque há seu espectro, a exclusão (Luhmann, [1997] 2007, p.492; Luhmann, 2013, p. 19, 27); inclusão/exclusão desdobra-se como paradoxo, de maneira que inclusão gera exclusão, que busca nova inclusão e assim sucessivamente (Bachur, 2013, p.213); “exclusão integra com muito mais força que a inclusão” (Luhmann, [1997]2007, p. 500), de maneira que a exclusão num sistema social tem mais força de excluir de outros sistemas sociais.

Rudolf Stiwech nessa linha, aponta que a educação escolar é um sistema funcional “que envolve grandes riscos de exclusão” (Stiwech, 2013, p.59). Desde o não desenvolvimento da leitura e escrita, que já contribui para a exclusão de outros sistemas funcionais, outros riscos aparecem quando há uma diferenciação interna da vida escolar, como “programas escolares, variações intelectuais e práticas pedagógicas” diferentes (Stiwech, 2013, p.60).

Para o autor, a diversidade de práticas pedagógicas e programas escolares ocasionam linhas demarcatórias de diferenças externas à escola, até porque outros fatores oriundos de outros contextos influenciam e isso pode gerar ainda mais exclusões. O exemplo trazido por ele é a de que nos guetos americanos que a superação de fatores externos, como contextos familiares, que provavelmente conduziram a outras exclusões passaram pela frequência no ambiente escolar (Stiwech, 2013, p.60).

Nesse contexto, importante o esclarecimento de Dyson (2001, p.157), de que a inclusão escolar é considerada meio privilegiado para alcançar a inclusão social,

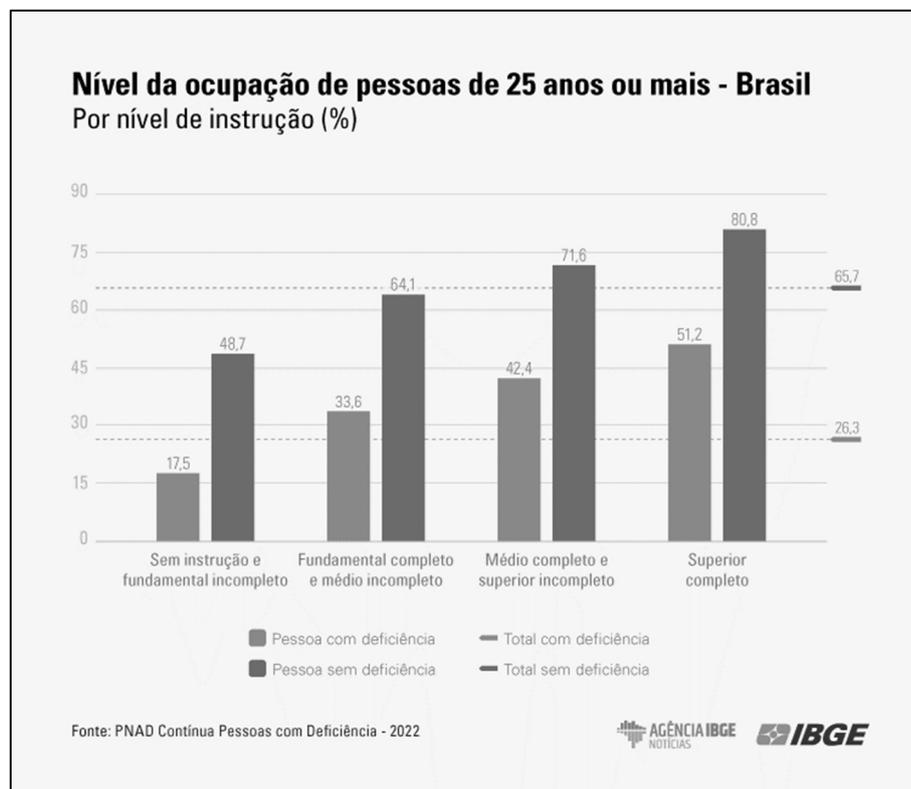
algo que não pode ser alheio aos governantes, de maneira que estes devem dedicar os recursos econômicos necessários para favorecê-la.

Nessa vertente atual, portanto, a ideia da inclusão vai além do terreno escolar como objetivo último da inclusão escolar que está atrelado à participação daqueles que ao saírem do âmbito escolar possam vir a serem inseridos no mercado de trabalho e na vida social.

Para esta visão mais recente de inclusão na educação especial para pessoas com deficiência, os alunos não podem considerar-se incluídos até que não adquiram as ferramentas e comportamentos e atitudes necessárias para participar na sociedade e no emprego. Trazendo para a concepção de Luhmann, essa visão de educação inclusiva que percorreu quatro momentos no Brasil, como visto na seção 2, e que culminou neste entendimento atual, foi de incluir para incluir, pois apesar de não significar que estar inserido no sistema educativo implicará necessariamente estar inserido em outros sistemas sociais, as chances aumentam.

Veja-se como parâmetro a pesquisa do IBGE sobre o nível de ocupação das pessoas com deficiência para o ano de 2022:

Figura 2 Gráfico de ocupação pessoas com deficiência



Fonte: IBGE, 2022

No gráfico, vê-se que com relação à ocupação no mercado de trabalho por pessoas com deficiência, comparando as pessoas com deficiência que estiveram inseridas no sistema educacional – considerando ensino básico, fundamental, médio e superior - com as que não tiveram acesso à educação inclusiva, há uma diferença de intervalo variando de 17,5% a 51,2% das que não tiveram acesso à educação com as que tiveram acesso ao ensino superior completo.

Pelo mesmo gráfico, verifica-se ainda uma diferença alta de perspectivas no mercado de trabalho entre pessoas com e sem deficiência considerando os graus de instrução, mas não se pode negar que a educação inclusiva não promova chances interação social em outros sistemas para os que há cerca de cinquenta anos atrás eram deixados à margem da educação.

5 ORIENTAÇÃO CONTEXTUAL SISTÊMICA APLICADA À EDUCAÇÃO

5.1 Aspectos epistemológicos da orientação sistêmica contextual

A importância do aporte teórico-metodológico escolhido nesta pesquisa se dá, pelo fato de, para além da teoria, conduzir ao meio de realização da pesquisa ao mesmo tempo em que prevê aspectos epistemológicos. Estes, por sua vez, não podem ser descartados dentro do raciocínio do objeto pesquisado, e isso tornou interessante e desafiadora a elaboração do trabalho: o constante raciocínio dentro do pensamento da teoria e de como conduzir a investigação.

Neste aspecto, Rosario Rogel Salazar y Eduardo Aguado López (2008, p.124) enfatizam que toda construção conceitual implica uma dimensão epistemológica, pois consideram que a única forma de pensar o mundo é através de determinados marcos de conhecimento. Para os autores, toda concepção teórica e analítica, assim como a geração de indicadores que deles derivam, implicam uma forma específica de intervenção da realidade (Salazar E López; 2008, p.124).

Julio Mejía (2008, p.165), por sua vez, enfatiza que a sociedade deve ser entendida como uma realidade emergente e que não pode ser deduzida através de seus elementos, pois, a organização do todo gera novas qualidades que não necessariamente se encontram nas partes quando estão separadas.

Isso porque, se o próprio Luhmann (2006, 24-25) apontou obstáculos epistemológicos de formação da Teoria sociológica tradicional, que se contrapunham aos seus próprios marcos (Mascareño, 2008, p.209), não faria sentido, ao se pesquisar utilizando-se a Teoria dos Sistemas basear-se nesses conceitos.

Neste sentido, Aldo Mascareño (2006, p.2) ao propor linhas para a construção de um programa de pesquisa empírico que utilize a Teoria dos Sistemas é categórico ao afirmar que se a Teoria dos Sistemas se propõe a ultrapassar os limites e obstáculos propostos da teoria tradicional, não poderia seguir utilizando-se de seus métodos. Assim, chama a atenção para que haja uma escolha coerente da metodologia utilizada de maneira que possa respeitar a base construtivista da teoria (Mascareño, 2006, p.2).

Nesta toada, Anahí Urquiza, Marco Billi e Tomás Leal (2017, p.23) apontam que se deve estar atento ao utilizar-se a Teoria dos Sistemas em pesquisas para que os enfoques trazidos por Niklas Luhmann - principalmente o rechaço à separação

sujeito/objeto, em favor das distinções, por exemplo, sistema e ambiente, forma e meio - implicam a renúncia a considerar o mundo em termos de um objeto a ser conhecido separadamente do ser cognoscente. Esta substituição tem fortes consequências epistemológicas, de maneira que as metodologias utilizadas devem ser ajustadas aos pressupostos da teoria (LEAL; BILLI; URQUIZA, 2017, p.23).

Aldo Mascareño (2008, p.211) sobre esse aspecto de utilização de metodologias para trabalhar-se com a Teoria dos Sistemas ainda destaca que

Cuando la sociedad se define como orden emergente y cuando la teoría se piensa de manera autológica como observación de segundo orden, se requiere precisamente de un punto de partida distinto para tratar el método, y esto es lo que aún no se ha intentado para el caso de la teoría de sistemas. (Mascareño, 2008, p.211)

Extraíndo de Mascareño (2008, p.211) sobre o assunto relativo ao desenvolvimento de pesquisas a partir do pensamento Luhmanniano, o que nos parece de crucial importância, e porque não dizer primordial é o que chama do marco mais geral em que a Teoria dos Sistemas se enquadra que é a transdisciplinaridade.

Por isso mesmo, por essa característica da transdisciplinaridade que envolve a teoria dos sistemas, permite-se utilizá-la em uma diversidade de pesquisas, pois ela não se exaure em si mesma, permitindo o desenvolvimento do raciocínio em torno das complexidades do mundo.

A bem da verdade, Luhmann não escreveu sobre qual metodologia deveria ser usada ao trabalhar-se com a Teoria dos Sistemas (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 35). Todavia, basta a leitura de seu trabalho para percebê-lo eminentemente empírico.

A partir daí, os estudiosos de sua obra passaram a desenvolver métodos de análise para pesquisas que o utilizam como aporte teórico. Quando esta pesquisa iniciou, e começou a ser delineado o aporte teórico-metodológico, esta pesquisadora passou a indagar-se sobre qual o método a ser utilizado. Ao longo do caminho da pesquisa, direcionada pelo orientador, passou-se a perceber, através das leituras dos textos da pesquisa bibliográfica realizada, que para além de procedimentos lógicos de investigação científica, passou-se a entender a construção do conhecimento científico também como comunicação.

Neste aspecto, fundamental a proposta de Anahí Urquiza, Marco Billi e Tomás Leal (2017; p.33) de que se entende a ciência a partir da ótica Luhmanniana como um dos sistemas funcionais entre os que se diferencia a sociedade moderna, composto por operações comunicativas constitutivas de sentido, capazes de autodeterminar-se

ao se diferenciar de seu entorno por meio de uma função, construir um conhecimento e um código específico qual seja: verdade/ não verdade (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 33).

Os autores continuam explicando que sendo carente de capacidades de revelar o mundo tal como o é, a ciência deve ser observada como uma construção comunicativa que procura reproduzir-se, promovendo a sua própria capacidade de ligação com outras comunicações. (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 34).

Em *La Sociedad de la sociedad*, Luhmann (2006, p. 267), nesse aspecto, explica que uma vez alcançada a diferenciação de um meio de verdade, ele passa a se tornar disponível para todas as afirmações – e se ele é usado (ou não) seria apenas por motivos concretos (Luhmann, 2006, p.267).

A verdade não é apenas o aspecto positivo do código - verdade/ não verdade - (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 34), mas é considerado como meio de comunicação simbolicamente generalizado, sendo também um meio para a construção do mundo e não apenas um instrumento apropriado para determinados fins (Luhmann, 2006, P.264), de modo que permite aumentar a aceitação social da comunicação científica (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 34).

Vale dizer, a partir do caminho de pesquisa construtivista proposto que as teorias e métodos atuam de modo complementares entre si (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 34). Ou seja, enquanto as teorias provem formas improváveis para descrever o mundo (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 34), tanto as regras e procedimentos metodológicos determinam em que medida o conhecimento empírico pode modificar tais teorias; é justamente a coincidência entre a teoria e a metodologia que confere a plausibilidade teórica ao método utilizado (Urquiza; Billi e Leal; 2017; p. 34).

Assim, movidos por essa linha de pensamento, para observar comunicações do Sistema Político, do Sistema Educacional e a reverberação comunicativa para os movimentos sociais e para o Sistema Jurídico, sob a ótica da Teoria dos Sistemas, optamos por trabalhar com os elementos da orientação sistêmica contextual, uma perspectiva teórico-metodológica iniciada por Helmut Willke (1986) e desenvolvida por Aldo Mascareño (2011), que nos pareceu mais apropriada para o estudo realizado.

Tal perspectiva já foi anteriormente utilizada por Artur Stamford da Silva em pesquisas sobre o trabalho escravo no Brasil (Stamford da Silva, 2021, p.307-319), o que demonstra ser um aporte teórico-metodológico que permite observar a sociedade (comunicação) brasileira através da perspectiva sistêmica Luhmanniana. Outrossim,

utilizamos a Comunicativação (Stamford da Silva, 2021, p.197-272) para analisar nas três dimensões de observação (interacional, organizacional e sistêmica) a decisão judicial que suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020.

Diante do momento atual da sociedade funcionalmente diferenciada, e considerando que não se pode prever o futuro, Aldo Mascareño (2011, p.2) explica que a intervenção social é possível como “orientação sistêmica contextual”. Para tanto, o autor considera que a abertura cognitiva do sistema ao seu ambiente é condição prévia e *sine qua non* para que haja o que se denomina intervenção sistêmica.

Neste sentido, o grande desafio da orientação sistêmica contextual é o de capturar as particularidades de cada sistema para que, na sua linguagem própria, ou seja, através dos elementos e operações próprias do sistema, sejam realizadas as distinções específicas que o sistema interventor pretende introduzir. Se isso for possível, será o próprio sistema quem reconhece a oportunidade e a conveniência de adotar a distinção oferecida e de começar a funcionar da forma proposta pela intervenção. Veja-se que, aqui a negativa também é possível, já que dependerá do sistema que sofre a intervenção aceitar e incorporar a distinção pretendida ou não (Mascareño, 2011, p.3).

Para entender, então, o funcionamento da intervenção contextual sistêmica, é importante compreender alguns aspectos epistêmicos desta perspectiva. A orientação contextual implica que há uma “orientação reflexiva e descentralizada” no que concerne às condições do contexto de todos os sistemas e uma orientação autorreferencial de cada sistema individualmente considerado.

Isto é, o caráter contextual da orientação é uma condição sistêmica para a sua aplicação, pois o fechamento operacional de um determinado sistema apenas permite agir através de um determinado contexto, de maneira que para um sistema intervir em outro, é necessário que isso ocorra através de um contexto social geral que crie condições gerais de coordenação entre esses sistemas e assim a intervenção se amoldar de estrategicamente em busca das respostas às formas concretas nas quais opera (Mascareño, 2011, p. 7).

É importante entendermos que se considerarmos a literalidade do termo intervenção, em um contexto de sistemas sociais operacionalmente fechados, nenhuma intervenção propriamente dita é de fato e verdadeiramente possível, considerando-se o fechamento operacional do sistema (*autopoiesis*). A comunicação

sistêmica ignora ou é irritada com o que considera relevante, e se há uma probabilidade, que passa a compreender sob os parâmetros que só ela pode.

Ora, cada sistema se diferencia por conter uma unidade de referência (Stamford da Silva, 2020, p.14). No caso do direito, por exemplo, ele é o sistema que tem por unidade a forma de sentido dedicada às comunicações sobre licitude. A unidade é o código binário de referência lícito/ilícito, que, como tal, subordina todas as operações do direito ao mesmo tempo que deixa em aberto a fonte de validade, ou seja, o valor a ser atribuído numa comunicação (Stamford da Silva, 2020, p.14); afinal, só o direito comunica o que é lícito (conforme ao direito) e o que não é conforme ao direito (ilícito).

Daí a necessidade de haver uma contextualização nas estratégias de intervenção, pois o contexto do sistema pode ser alcançado através de distinções sistemicamente relevantes, sendo o acesso ao interior do sistema apenas através da roupagem do sistema interpelado.

Assim sendo, uma teoria da orientação contextual não pode entender a intervenção como uma estratégia que altera os estados de coisas no sistema num sistema que é afetado. A intervenção é sobretudo estratégica e temática, mas nunca o efeito de uma causa, nunca um resultado direto do exterior, pois os resultados dependem sempre, em todos os momentos, do sistema.

A orientação contextual é definida por Helmut Willke (apud Mascareño, 2011, p.3) como sendo uma orientação reflexiva e descentralizada para as condições contextuais de todos os sistemas e a auto-orientação autorreferencial de cada sistema individual. Para que haja a orientação descentralizada das condições contextuais significa que é necessário existir uma medida mínima de orientação comum ou "visão do mundo, porém, esse contexto comum não pode ser pré-estabelecido por uma unidade central ou por um topo da sociedade.

Ora, sistema (social) é sistema de sentido, é forma de comunicação funcionalmente diferenciada. Todavia, ainda que haja uma unidade comunicativa de referência, não há isolamento do sistema ao seu meio, ao seu ambiente, pelo contrário, há constante relacionamento, há acoplamentos que permitem essas relações (Stamford da Silva, 2014, p.76).

Isso porque ser autopoietico significa admitir apenas que são produzidos estruturas e elementos no interior do sistema (no lado marcado da forma); porém

ocorrendo que como é forma de dois lados, também no interior do sistema (forma) espaços de liberdade internos são produzidos (Stamford da Silva, 2014, p.76).

Será o sistema, então, em seu fechamento operacional que reconhecerá a informação, que a processará, que gerará ressonância, e que dele próprio tirará as consequências necessárias se as houver. Por isso que a intervenção deve ser reconhecida como orientação, pois será dependente da contingência (imprevisibilidade) de uma determinada seleção, que ironicamente pretende provocar uma mudança que todavia depende apenas daquele sistema a quem se pretende influenciar/regular (Mascareño, 2011, p.7).

Atualmente, um dos dilemas fundamentais que as ciências sociais têm sido chamadas a resolver é a tematização da complexidade social que caracteriza a sociedade moderna, pois a crescente autonomização das várias esferas sociais implica a constituição de um novo cenário para a prática social, seja para compreendê-la, seja para operar dentro dela (Mascareño, 2011, p.4) o que também vem acontecendo no âmbito da Educação (Stichweh, 2013, p.60).

A sociedade, diante desse novo cenário, é cada vez menos capaz de descrever a si própria como um todo unitário), “sem ter de renunciar ao reconhecimento da sua elevada contingência e alteridade” (Mascareño, 2011, p.4). Ou seja, existe uma translucidez ou opacidade que se amolda diante da grande autonomia e especialização nas dobras do tecido social.

As diferentes esferas da sociedade estão a tornar-se cada vez mais independentes entre si, e, neste processo, constituem os seus próprios modos de funcionamento que as distinguem e lhes conferem suas próprias identidades. E assim, nada do que fazem escapa da sua própria forma de autointerpretação e heterointerpretação, que entendemos como consequência lógica de suas características de autorreferenciais. Isso desencadeia um processo em que cada vez menos as esferas sociais apresentam algo em comum, e adquirem uma maior distância entre si (Mascareño, 2011, p.4).

Este fechamento operacional dos diversos sistemas tem como resultado a confecção de uma sociedade funcionalmente diferenciada (Luhmann, 2006, p.129), em que opacidades ou intransparências são geradas entre os sistemas, demonstrando a complexidade dessas relações comunicacionais entre eles, já que um sistema não tem acesso às operações realizadas dentro do outro sistema operacionalmente fechado, a não ser pela comunicação.

Por outro lado, a opacidade do funcionamento sistêmico de cada sistema particular face ao outro, é a sua consequência mais imediata e o primeiro problema que a sociedade tem de resolver para se autodescrever como tal. No entanto, apesar dessa translucidez, a sociedade em geral funciona, ainda quando os sistemas sociais produzem uma coordenação de intransparências, ou seja, uma coordenação de opacidades, entre os fechamentos operacionais de tantos quais sejam os sistemas diferenciados (Mascareño, 2011, p.4).

É uma condição paradoxal que se verifica, pois as coordenações acontecem justamente como efeito das autonomias, isto é, os sistemas operam autonomamente, mas coexistem simultaneamente, possibilitando ou facilitando que em sua própria *autopoiesis* haja a produção de comunicações que possibilitem a intervenção das operações de outros sistemas e, acarretando a quebra, ainda que momentânea, da sua autonomia.

Por outras palavras, observa-se então que as dificuldades e conflitos surgem nas fronteiras sistêmicas quando os resultados da autonomia funcional de um se entrecruzam com os resultados da autonomia de outro no mesmo palco de operações. Percebe-se assim uma situação curiosa: se, por funcionarem autonomamente, os sistemas podem interferir uns com os outros, e como são as formas de que essa interferência assume, e suas consequências para aqueles que são afetados por esta interferência e mais, na percepção ou observação de como orientar o funcionamento dos sistemas e a interferência na sua autonomia sem, no entanto, destruí-la (Mascareño, 2011, p.5).

Nos espaços, onde se localizam as possibilidades de transformações sociais, é precisamente onde os mecanismos de orientação sistêmica contextual atuam, seja para produzir ou mesmo conduzir à coordenação de traços semânticos partilhados (Mascareño, 2011, p.4), de maneira que nos saltam aos olhos curiosos de observadores as formas como operações de orientação e de intervenção na complexidade social diferenciada se decantam.

A teoria dos sistemas sociais começou a desenvolver avanços importantes neste domínio de observação dessas complexidades, que permitem situar o problema no contexto de uma sociedade diferenciada cujas esferas têm uma preferência especial para funcionar de modo autônomo.

Isso nos leva a pensar que qualquer processo empírico de orientação social deve ter claro que o seu sucesso dependerá da incorporação que o sistema a ser

regulado fizer das distinções propostas. Ou seja, o sucesso final da efetivação do processo de regulação não estará nem no regulador nem tampouco na sua estratégia, mas na incorporação ou não que o próprio sistema faz da oferta regulatória.

Uma visão deste pode ser abordado de duas maneiras. A primeira delas pode atuar quando as reproduções autopoieticas das operações se traduzem em consequências desestabilizadoras para o ambiente (Mascareño, 2011, p.6), por exemplo, situações em que há a politização da justiça, a juridicização da família, a politização da economia, são situações que conduzem a uma informação de fundo a este respeito e a opacidade de cada linguagem sistêmica em relação às outras dificulta a sua coordenação e impede a sua referência aos resultados externos.

As instituições jurídicas, por exemplo, são penetradas por problemas de poder que têm origem num sistema político com pretensões universalizantes, ou pelo dinheiro, como é o caso da corrupção do poder judicial. A orientação contextual nestas condições, pode ser entendida como um tradutor que revela para o sistema as consequências das suas operações autônomas fechadas para o ambiente, e que, como resultado deste fechamento, os demais sistemas não conseguem observar (Mascareño,2011, p.5).

Outrossim, os mecanismos de orientação contextual ainda precisam enfrentar as situações em cenários das regiões demarcadas sobretudo por desigualdades, em que mesmo quando apresentam uma crescente complexidade que exige diferenciação, e que são verificadas as diferenciações, mesmo assim, são mantidas nas entranhas de suas estruturas tendências desdiferenciadoras que dificultam a autonomia do seu funcionamento (Mascareño,2011, p.6). Contudo, vale dizer que as desigualdades embora não identificadas “como o eixo primário da sociedade” (Dutra, 2014, p.559), tem profunda relevância para que haja a reprodução das operações dos distintos sistemas sociais nessas regiões (Dutra, 2014, p.559).

Este fato é bastante relevante quando o cenário de observação é por exemplo o do Brasil, considerado país industrializado e em outras localizações da América Latina em desenvolvimento (Luhmann, 2013, p.37). São regiões em que apesar de serem encontradas diferenciações funcionais, há situações limítrofes (no que se refere principalmente à inclusão/exclusão) por ainda serem encontrados nas dobras das estruturas dessas regiões comportamentos que forçam a ocorrência de desdiferenciação. (Mascareño,2011, p.6).

Nessas regiões pode ocorrer que os sistemas queiram dominar um ao outro, buscando manifestar desdiferenciações capazes de alterar a estrutura dos outros sistemas, limitando a independência operacional de cada esfera. Num cenário como este, todavia, as estratégias socialmente orientadas têm de lidar, portanto, não apenas com a coordenação de “intransparências” (Mascareño, 2011, p.6) entre sistemas, mas também com o seu próprio impulso hegemônico de controlar a independência operacional de cada área (Mascareño, 2011, p.6), já que não existe uma hierarquia, mas uma horizontalidade marcada por descentralização (Luhmann, 2006, p.118).

Estas situações são observadas então, nos caminhos e direções que a própria sociedade percorreu e percorre ao longo do tempo, traduzido nas lutas sociais que reclamam na história a presença ou mesmo controle político, nas distribuições da luta pela manutenção de acordos econômicos, na pressão por reconhecimento de direitos e políticas sociais distributivas e seus obstáculos, nas reivindicações dos movimentos sociais e seus níveis de reverberação seja na política ou no direito (Mascareño, 2011, p.6).

A orientação, diante de quadros nestas características, define a própria diferenciação da sociedade como uma questão a ser resolvida em face das pretensões de desdiferenciação que os distintos sistemas exercem sobre o ambiente e é estruturado a partir da dupla contingência daqueles que são atingidos (Mascareño, 2011, p.6).

A partir desse entendimento, percebe-se que o empenho da orientação sistêmica contextual é direcionado para que haja a manutenção da autonomia e da coerência nos efeitos e da diferenciação funcional. Já nos espaços sociais, em que há um elevado grau de funcionalização, a multiplicidade dos acoplamentos estruturais das operações dos sistemas conduz à coordenação em que não se compromete a autonomia sistêmica, ocorrendo uma coordenação em forma pragmática (Mascareño, 2011, p.6).

Por outro lado, em contextos sociais que procuram a dissociação, a orientação contextual pode tornar-se uma ferramenta empírica que pode colaborar para a produção de distinções onde os processos de desdiferenciação dificultam a autonomia operacional das instâncias que se esforçam por diferenciar. Ou seja, em geral, uma teoria da orientação social procurará fazer com que aqueles que não veem, vejam aquilo que não veem e que é relevante para a coordenação dessas opacidades presentes (Mascareño, 2011, p.6).

A determinação estrutural dos sistemas impede-os de processar o que lhes escapa de possibilidades observacionais. Isso porque, como já explicamos anteriormente a fronteira sistêmica do fechamento operacional impede que os demais sistemas localizados no ambiente sistêmico possam enxergar as operações internas de cada sistema. Como consequência, através da condução de uma orientação contextual é que a comunicação dos sistemas sociais complexos é tornada possível, ou como nos ensina Mascareño (2011, p.6), probabilística pois abre uma oportunidade de probabilidade comunicativa, não sendo pela negação limitadora da estrutura sistêmica como explica, mas como um paradoxo, que a aceita como um panorama de circunstâncias para a intervenção (Mascareño, 2011, p.6).

A teoria da orientação contextual não é uma teoria de controle sistêmico, a dizer, que não pode pressupor qualquer estrutura hierárquica seja para salvaguardar, ou para promover. Não pressupõe estabelecer uma teoria de controle na sociedade. Como o olhar sistêmico observa a sociedade de modo acêntrico, horizontal, sem hierarquias, pois estas podem arriscar a autonomia dos distintos sistemas envolvidos (Mascareño, 2011, p. 7).

Existe, portanto, uma incompatibilidade abissal entre hierarquia e auto-orientação; e essa incompatibilidade é sustentada pela autonomia dos sistemas. A orientação contextual atua, ou mesmo, funciona, quando há a formação de um cenário como este no palco das relações intersistêmicas, pois precisa reconhecer estas formas e dar a si própria uma forma para intervir, uma forma que pode não ser aquela com que se apresenta ao sistema intervencionado. Ora, a forma com que deve se apresentar ao sistema intervencionado deve aparentar uma própria distinção do sistema intervencionado; isto é, a roupagem deve ser aquela em que o sistema intervencionado opera, de maneira que dentro do contexto envolvido, haja um convite à mudança do sistema intervencionado, mas sem coerção (Mascareño, 2011, p. 7).

O objetivo da intervenção sistêmica é, portanto, aparecer como uma contingência no ambiente do sistema a regular, como uma alternativa ou possibilidade dotada de sentido dentro do domínio de sentido do próprio sistema intervencionado.

Como já visto na seção 1, para compreender o que é o sentido dos sistemas (vale lembrar que aqui trabalhamos com sistemas sociais que são sistemas de sentido assim como os psíquicos) exige-se a concorrência de três conceitos: complexidade, autorreferência e forma (Luhmann, 2006, p.118).

A realização de uma distinção no espaço tem a particularidade de separar esse espaço por meio de uma marca que é um limite no espaço E, sendo um limite, o espaço dividido pela marca é um espaço de continuidade. O espaço dividido pelo traço é um espaço de perfeita continência (Mascareño, 2011, p.11). Entender que o lado marcado da distinção é de perfeita continência é entender que a distinção não pode conter nem mais nem menos do que aquilo que distingue.

O paradoxo de o conhecimento conter, em si, o conhecido e o desconhecido, o lado marcado e o lado não marcado do conhecimento se desfazem com a teoria das formas de dois lados, para a qual a forma tem os seguintes axiomas e leis: a distinção é uma perfeita continência. (Stamford da Silva, 2016, p.34)

Uma distinção, portanto, é feita pela construção de uma fronteira que separa os lados, de maneira que o que está de um lado da distinção não pode atravessar para o outro sem enfrentar essa fronteira (Mascareño, 2011, p.11).

Veja-se por exemplo, a travessia da fronteira de um lado para outro da distinção, sistema/ambiente que é também uma forma (Mascareño, 2011, p.11). Quando o sistema é diferenciado do ambiente por meio de uma observação, esta, que é uma operação de distinção, está ao mesmo tempo a traçar uma diferença entre o interior e o exterior, e esta diferença também uma forma. Como consequência lógica, a diferença entre o interior e o exterior, uma diferença que se faz a partir do interior, isto é, a partir do estado chamado sistema da forma, ou a partir do chamado estado de sistema/ambiente da forma (Mascareño, 2011, p.11).

As distinções aí formuladas, as formas dentro das formas, ou a própria distinção sistema/ambiente, adotam uma dupla orientação: uma em relação ao seu interior (autorreferência), e outra em relação ao que se encontra além do limite do estado do exterior (heterorreferência) (Mascareño, 2011, p.11).

Tem-se que o ambiente é o horizonte total do processamento de informação para além do sistema, já que na distinção sistema/ambiente, tudo o que está do outro lado da forma sistema é ambiente, como já vimos na seção 1. A referência, então, ao valor do estado marcado por uma linha de distinção constitui a autorreferência de tal estado; enquanto a sua orientação para o exterior é possível em virtude da referência heterorreferência. Esta distinção tem consequências importantes para o sucesso nos processos em que a orientação contextual toma parte, já que é pela referência externa que o sistema intervencionado pode observar as distinções que o interveniente lhe propõe, e bem assim é através da autorreferência que o sistema pode processá-las e

integrá-las como distinções do seu próprio repertório semântico, ou mesmo rejeitá-las (Mascareño, 2011, p.11).

O sistema e a intervenção assumirão então ambas as orientações como premissas decisórias no desenvolvimento das suas próprias operações de observação. Diante disso, tem-se que sendo a distinção sistema/ambiente, uma distinção forma/meio, é possível graças a uma observação efetuada pelo sistema onde duas operações constitutivas estão ligadas: a autorreferencialidade ou tematização da própria identidade e a heterorreferência ou tematização da complexidade do ambiente, entendido como panorama de informação além do sistema (Mascareño, 2011, p.11).

Ora, se o ambiente implica um horizonte, um panorama, ou seja, um leque de possibilidades, então a distinção sistema/ambiente é um universo que contém o interior e o exterior: o interior, aquilo que se atualiza no sistema enquanto este funciona, e o exterior, as remissões indeterminadas para o sistema observador. Assim, a distinção sistema/ambiente contém tudo aquilo que pode ser; e sendo e tudo o que pode ser é simplesmente tudo, exceto o que já é, ou seja, o que já foi marcado (Mascareño, 2011, p.11).

Um sistema social deve ser entendido como uma relação significativa de ações sociais que se referem umas às outras e que não se deixam delimitar por ações de outro sistema (Mascareño, 2011, p.12). Se se parte deste conceito de sistema, que tem o seu princípio constitutivo numa diferenciação entre diferenciação interna e externa, e se procura transcendê-lo, então coloca-se a questão de uma unidade de referência que já não tem limites (Mascareño, 2011, p.12).

Dizer que existem sistemas como Luhmann o faz no início de suas reflexões, segundo Aldo Mascareño portanto, não é suficiente, considerando a complexidade a que essa afirmação convida. Pois, não havendo uma identidade, mas uma diferença, sistema/ambiente, sobre a qual se constrói uma ordem através de uma reintrodução da diferença (a reentrada da forma na forma), ou seja, há uma “reintrodução da diferença na diferença” (Mascareño, 2011, p.13).

Vimos com Luhmann que os sistemas existem e são autorreferenciais, operacionalmente fechados, mas abertos à informação do seu ambiente (Luhmann, por outro lado, que é essa abertura cognitiva às informações quem permite, então, a introdução (ou sua tentativa) de distinções para que ocorra a orientação contextual.

Do ponto de vista da teoria dos sistemas sociais autorreferenciais a intervenção da realidade social está necessariamente associada a uma dupla consideração dos sistemas que têm um caráter dual em relação aos sistemas suscetíveis de intervenção. Esta dupla condição de abordagem é instituída pelas características dos próprios sistemas e conduz à sua análise com base em dois níveis diferentes de análise e nas inter-relações que desenvolvem entre si e em relação ao ambiente (Mascareño, 2011, p.15).

Vimos, nas seções precedentes, que o funcionamento de cada sistema funcional baseia-se no esquema do código binário. Qualquer comunicação efetiva, ou seja, qualquer comunicação que tenha consequências (comunicativas) no seio da sociedade depende das possibilidades que as operações do código do sistema específico proporcionam para o funcionamento desse sistema, e que os códigos são constituídos como construções totalizantes que integram, de um lado ou de outro da distinção que produzem tudo o que é do seu domínio; excluem uma terceira possibilidade (Mascareño, 2011, p.17).

É por isso que, qualquer combinação neles contida é contingente (nem necessária nem impossível), mas apenas válida no espaço de funcionamento sistêmico que o próprio código define e dentro do qual é imperativo que ele atue como critério de seleção de informação através da sua comunicação no ambiente.

O código descreve o fechamento operacional dos sistemas E como vimos, é este fechamento que torna possível a autopoiese dos elementos e das relações próprias de um determinado sistema funcionalmente diferenciado. Esta condição de fechamento é a condição prévia da abertura cognitiva do sistema para observar o ambiente a partir de si mesmo, ou para tornar comunicável o que não é comunicação, mas é suscetível de o ser (Mascareño, 2011, p.11).

Por sua vez, os programas, como resultados da recursividade do código, permitem a abertura cognitiva dos sistemas ao ambiente. Por meio deles, o código de um sistema pode estabelecer dependências recíprocas com outro sistema, uma questão transcendental numa sociedade diferenciada que exige e promove a integração e a interdependência funcionais para o seu funcionamento, afinal os sistemas convivem numa sociedade diferenciada ao mesmo tempo (Mascareño, 2011, p.21).

Dessas considerações decorrem três importantes premissas que se deve levar em conta quando se observa a intervenção sistêmica: os sistemas são fechados

operacionalmente; ou seja quanto ao seu funcionamento e abertos cognitivamente ao ambiente correlato, e é o próprio fechamento que possibilita essa abertura cognitiva, que pode conduzir a uma nova distinção interna a partir de uma heterorreferência (Mascareño, 2011, p.22).

Ao afirmar o fechamento operacional dos sistemas, volta-se para a teoria da autopoiese, onde os elementos e as relações são o produto do próprio funcionamento sistêmico, um funcionamento que não consegue apreender a complexidade total, constituindo-se através de uma ordem recursiva e autológica.

Os sistemas também necessitam do seu ambiente; distinguem-se como sistemas ao diferenciarem-se do seu ambiente, e, a partir desse momento, estão sempre abertos à tematização da sua complexidade. O sistema, então, necessita da sua heterorreferência para reduzir a sua complexidade, captando a informação do seu ambiente e introduzindo-a no sistema como comunicação (Mascareño, 2011, p.22).

Daí decorre a segunda questão para a intervenção sistêmica: qualquer intervenção sistêmica não pode interferir nas operações básicas do sistema (Mascareño, 2011, p.22). Se isso ocorresse, destruiria a autopoiese do sistema intervencionado, eliminando o sistema. Disso decorre o raciocínio lógico de que não pode haver uma intervenção sistêmica que queira modificar o código com o qual ele funciona, mas tão somente na dimensão dos programas que traduzem os resultados produzidos pelos códigos dos sistemas funcionalmente diferenciados. Desta feita, não seriam concebíveis intervenções dos tipos: intervenção no sistema econômico para que ele deixe de utilizar o código do pagar/ não pagar, ou no caso da educação que deixe de utilizar o código da titulação/não titulação, ou do direito para deixar de utilizar o código lícito/ilícito ou do político governo/oposição etc. (Mascareño, 2011, p.22). Uma intervenção neste nível eliminaria o sistema. Mas a intervenção se torna viável quando atinge o nível cognitivo do sistema, em que ocorrem os acoplamentos cognitivos e que permitem uma interferência cognitiva que não será dirigida aos códigos basais do sistema.

O foco da intervenção, em uma perspectiva sistêmica deve estar associado, portanto, aos programas que são desenvolvidos por esses sistemas, ou seja, ao produto das suas operações, posto que são eles que podem conectar o sistema a outros sistemas e ao ambiente e que, em suma, são o que se pode visualizar, diante da dimensão opaca que é a operacionalidade do sistema recursivo, já que fechadas, autopoéticas (Mascareño, 2011, p.22).

A terceira questão que além de ser de suma importância quando se trata de intervenção sistêmica e que, ao mesmo tempo, funciona como um desafio a ser ultrapassado é a de que a intervenção externa deve ser processada pelo próprio sistema intervencionado. Sendo os sistemas opacos entre si quanto às suas operações, ou seja, um não pode ser recriado pela operação do outro, porque a operação de um não pode ser recriada pela operação do outro, já que baseada em códigos identitários dos sistemas individualmente.

Assim, é necessário que o próprio sistema intervencionado reconheça nas suas operações, ou seja, nas suas distinções o que está sendo proposto pelo sistema interventor. É um desafio, em virtude de ter que revestir-se de uma roupagem que possa ser aceita no outro sistema como se próprio fosse. Ou seja, que esteja de acordo com o sentido das operações comunicativas que realiza (Mascareño, 2011, p.23).

A intervenção pretende então que a modificação seja entendida como realizadas pelo próprio sistema intervencionado. E isso apenas pode ser realizado através de uma orientação contextual porque precisa atingir o sentido construído pelo sistema a quem se pretende intervir (Mascareño, 2011, p.24).

Em outras palavras, é dizer que a mudança não pode parecer que fora introduzida, isto é, não pode demonstrar que foi advinda de um elemento externo, mas tem que significar uma mudança produzida pelas próprias operações fechadas e autopoieticas a partir que seja da sua abertura cognitiva ao seu ambiente correlato, e não que foi construída pelo sistema interventor, mas sim pelo próprio sistema intervencionado.

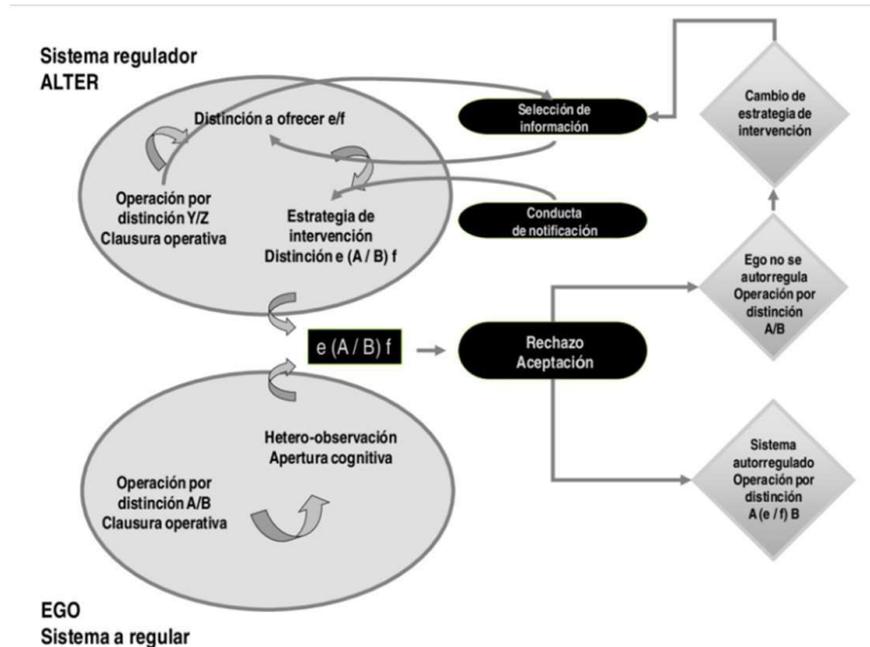
As distinções introduzidas pela orientação contextual no ambiente do sistema destinam-se a produzir, portanto, uma autorregulação, pelo que só serão bem-sucedidas quando o que indicam atrair a atenção do sistema, quando provocarem ressonância, ou seja, quando o sistema entender que o seu significado é coordenado com os seus significados internos.

5.2 Modelo de observação do processo de orientação sistêmica contextual

Aldo Mascareño traça um itinerário de observação que define a forma assumida pela orientação sistêmica contextual como uma coordenação pragmática das opacidades sistêmicas (Mascareño, 2011, p.24).

Abaixo tem-se o modelo proposto pelo autor e é o que ele denomina “um esboço geral do processo de intervenção sistêmica”:

Figura 3. Modelo geral de intervenção sistêmica



Fonte: Mascareño, 2011, p.24

Como ponto de partida, Mascareño parte dos conceitos de *alter* e *ego* para particularizar a relação entre o sistema interveniente e o sistema intervencionado (Mascareño, 2011, p.24).

Para o Interventor, reserva o conceito de *alter*; para o Intervencionado o de *ego*, como é o trajeto comunicacional, pois só a partir do sistema intervencionado é possível definir se a intervenção foi ou não bem-sucedida, ou seja, apenas as comunicações que se seguem ao ato de intervenção podem determinar se as comunicações do sistema interventor foram ou não bem-sucedidas, ou seja, é necessário que se observam as reações comunicativas do sistema intervencionado para se perceber se houve ou não eficácia ou sucesso da comunicação ou não.

A intervenção pode determinar se as operações do sistema a ser regulado estão orientadas na direção em que a intervenção foi planejada (Mascareño, 2011, p.24). Nesse caso, se houver uma motivação para a autorregulação pretendida, a questão temporal deverá ser levada em consideração.

Para uma orientação sistêmica contextual, a intervenção justifica-se basicamente em duas situações: 1. quando as externalidades do funcionamento de ego produzem desdiferenciações nos sistemas do ambiente e impedem a reprodução de seus procedimentos formais de instituições de diferenciação funcional; 2. quando as operações de ego produzem efeitos que desestabilizam o ambiente, sem implicar necessariamente em um risco de desdiferenciação (Mascareño, 2011, p.24-25).

O autor aponta a regulação do sistema econômico sobre os danos ecológicos como um exemplo desta situação. A economia não quer prejudicar o meio ambiente, todavia, produz e causa danos ecológicos, porque não observa o que deveria: o meio ambiente. Então, neste caso, a regulação dos danos ecológicos produzidos pelos retornos sistêmicos da economia é um exemplo claro deste tipo de situação. Todavia, o alter que intervém não necessariamente será o que é objeto do processo de desdiferenciação ou das consequências negativas dos obstáculos ao desenvolvimento das suas atividades. Veja-se que no exemplo dado, se a economia vai prejudicar o meio ambiente, não se pode esperar que o próprio meio ambiente reaja.

Pela mesma lógica, em um contexto autoritário, não é normalmente o sistema jurídico que reage às pressões políticas, mas num contexto democrático sim, pois evidentemente terá mais instrumentos para isso (Mascareño, 2011, p.25). Os movimentos de protesto contra desdiferenciação da política e do sistema jurídico normalmente emergem no próprio interior do sistema político, seja pelo viés governamental, seja pelo viés de oposição (Mascareño, 2011, p.25).

De qualquer maneira, quem quer que se enquadre na posição do Alter interveniente deve antes de mais, saber o que quer realizar seja para evitar ou seja para realizar, que direção, por que quer intervir (Mascareño, 2011, p.25). Tem que haver uma opção de direção para que possa iniciar uma intervenção (Mascareño, 2011, p.25).

Neste sentido, as ciências sociais têm um papel central a desempenhar. Qualquer intervenção de caráter social deve ser acompanhada de conhecimentos sobre a sociedade. O convite à autorregulação no contexto dos sistemas autônomos de trabalho exige um conhecimento profundo do funcionamento dos sistemas numa sociedade diferenciada (Mascareño, 2011, p.25).

Os sistemas funcionam numa sociedade diferenciada. Com este conhecimento, a possibilidade de uma intervenção bem-sucedida não é garantida, mas a probabilidade aumenta em virtude do contexto (Mascareño, 2011, p.25).

No entanto, perante uma das duas situações (ou ambas) em que a regulação pode ser ativada, alter decide intervir. Se a regulação pode ser ativada, alter decide intervir. Tanto ego como alter atuam por meio de distinções que constituem as suas formas de ação em relação a si próprios e ao meio (autorreferência e heterorreferência).

No esquema, alter opera pela distinção Y/Z, e ego, pela distinção A/B. Tendo decidido intervir, alter constrói uma distinção a ser introduzida no ambiente do ego. A distinção a introduzir no ambiente do ego, a distinção e/f, a sua seleção de informação. Uma vez que como o ego funciona segundo a distinção A/B, a distinção e/f que alter quer introduzir deve ser o modo de funcionamento A/B, para que o ego a reconheça como informação com significado e a processe como informação com significado. Ego reconhece a informação como informação significativa e a processa como parte da sua semântica. O que alter desenvolve como estratégia de intervenção é, finalmente, uma distinção do tipo e(A)/(B)f, e este é o comportamento da comunicação cujos efeitos aparecerão no ambiente de ego (Mascareño, 2011, p.26).

Outrossim, pela hetero-observação, o ego deverá ter capacidade de reconhecer que esta distinção funciona através do ângulo do seu próprio código. Se o faz, ela será incorporada no seu repertório semântico e o seu modo de funcionamento operacional será orientado pela distinção e/f.

Ego, então, terá compreendido e, na perspectiva de alter, terá modificado sua anterior distinção representada por A/B pela distinção A(e)/(f)B, ou seja, o sentido procurado pela intervenção (Mascareño, 2011, p.26).

Na perspectiva de ego, no entanto, o funcionamento continuará a ser a distinção A/B. É aqui que reside a razão principal razão pela qual o autor considera a orientação contextual uma coordenação pragmática de intransparências ou opacidade. Pois, segundo explica, se a distinção e/f se mantiver isolada, o ego não a incorporará no seu modo de funcionamento operacional (Mascareño, 2011, p.26). Para o ego, a distinção e/f não é observável porque alter é para ele opaco. Essa distinção só faz sentido quando colocada através da sua própria roupagem, ou do seu próprio e cenário de funcionamento e, ainda assim, o ego só a incorporará se ela

aparece no seu domínio semântico, sendo irrelevante para ele as intenções ou pretensões de alterar.

Observe-se que na orientação sistêmica contextual que não existe uma coerção ou uma compulsão ao consenso do sistema regulado pelo sistema interventor. A sua eficácia, ou o seu sucesso será a autossubmissão do sistema às condições propostas pela intervenção contextual sistêmica, e esta submissão ocorrerá apenas quando o sistema constata (entende) que aquilo que lhe está sendo oferecido favorece as condições do seu fechamento operativo e concorda, assimilando a distinção proposta incorporando em sua semântica.

Essa ausência de coerção ou de compulsão ao consenso é bastante importante, pois demonstra que em virtude da contingência, não se pode prever a reação do sistema ao qual se dirige a intervenção. Tal situação pode ser exemplificada com o que fora evidenciado na pesquisa sobre trabalho escravo no Brasil de Artur Stamford da Silva (2021, p.307-319) que utilizou os elementos da orientação contextual sistêmica, observando que, mesmo o sistema político editando normas sobre a matéria, o sistema econômico permaneceu utilizando mão-de-obra em trabalho análogo ao de escravo no Brasil (Stamford da Silva, 2021, p.307- 319).

As comunicações nos levaram a considerar que, no Brasil, os sistemas político, econômico e jurídico atuam com autonomia sistêmico-funcional, pois a operação dos sistemas político, jurídico e econômico não se deram sob qualquer situação que nos leva a considerar estarem simulando autonomia funcional. Antes, observamos que a mudança na política (sistema político), desde o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, não implicou mudança na operação da política pública de erradicação do trabalho escravo no Brasil, afinal o sistema jurídico seguiu emitindo informação pela manutenção da referida política pública, por mais que os sistemas econômicos e políticos buscassem eliminar a erradicação (Stamford da Silva, 2021, p.314).

A seguir, passaremos a demonstrar o uso do modelo da orientação sistêmica contextual às comunicações em torno do Decreto 10.502/2020, aplicando ao método de Mascareño os nossos dados, e demonstrando as reações sistêmicas em torno da política pública de educação para pessoas com deficiência insculpida no ato normativo analisado.

5.3 Aplicação do modelo de observação da orientação sistêmica contextual às comunicações em torno do Decreto 10. 502/2020

Adotando a mesma perspectiva nesta pesquisa, adaptamos o modelo de itinerário para a aplicação da metodologia de análise da intervenção sistêmica,

trazendo o caso estudado. Entendemos que é possível observar as comunicações ocorridas em torno do Decreto nº 10.502/2020 através dessa proposta teórico-metodológica.

Assim, inserimos os nossos dados ao modelo confeccionado por Aldo Mascareño conforme a figura abaixo.

Figura 4 Quadro Orientação Contextual Sistêmica -Decreto 10.502/2020



Fonte: autora

Trazendo para o concreto, inserimos nossos dados da seguinte maneira: o sistema interventor é o sistema Político, e a seleção da informação do evento comunicativo evidenciado na publicação do Decreto nº 10.502/2020 em que institui uma política nacional de educação especial equitativa e de aprendizagem ao longo da vida, representado na distinção e/f; a partir de tal seleção da informação o sistema político (*Alter*) quer comunicar-se, dirigindo-se à Educação (*Ego*), realizando a partilha (*Mitteilung*) com a publicação do Decreto.

A partir daí a comunicação realizada pela Política poderá ter o condão de retirar a Educação da inércia ou não, pois só se pode perceber se houve a eficácia da comunicação a partir das reações de Ego, que aqui no caso é o Sistema Educacional. Esse retirar o Sistema da inércia, ou como gostamos de nos referir que é interpelar é um caso do que se chama irritação sistêmica, pois há uma relevância para o sistema intervencionado sobre aquele contexto.

Se formos para o dicionário, “irritação” dá a ideia de raiva, de fúria. Aqui, no entanto, irritar, vale dizer, é entendido como uma fricção, como um contato que existe porque o sistema entendeu relevante a comunicação, retirando-se da inércia. Não estar a admitir que há um “aborrecimento” do sistema intervencionado, mas que há um ponto de contato contextual, ou seja, sobre um determinado contexto que tem um significado para um sistema diversamente do outro, que ocorre na terceira fase da comunicação: o entender, em que o sistema aceita ou não.

Veja-se que, no quadro acima, e/f é denominado de desdiferenciação, pois a informação selecionada pelo sistema político implica um sentido diverso, mas dentro de um mesmo contexto - por isso o aporte sugere, como vimos, elementos de uma orientação sistêmica contextual – do conceito (sentido) construído pelo sistema intervencionado, no nosso caso, o sistema educacional.

Dado o fechamento operacional dos códigos e programas de cada sistema, alter deve saber que ego, o sistema educacional não entenderá outra linguagem, pelo que tem de vestir a sua intenção reguladora com o a distinção A/B e expor a sua política com uma linguagem que seja compreensível (a partir da abertura cognitiva) pelo sistema educativo, ou seja para que o sistema intervencionado entenda, o sistema político deve revestir sua seleção sob o prisma de operação do sistema educacional.

Apesar do gráfico funcionar como um trajeto mental que nos facilita demonstrar o que foi observado, vale destrinchar os caminhos percorridos pelas comunicações realizadas.

O Decreto nº 10.502/2020 (comunicação do sistema político) quando publicado propôs um conceito (sentido) de educação especial inclusiva para pessoas com deficiência próprio (formulado por suas operações comunicativas autorreferenciais) para pessoas com deficiência.

Por sua vez, o Sistema Educativo (intervencionado), como já explicado na seção 2, através de evolução no tempo, já vinha anteriormente construindo (insistimos no tempo verbal gerúndio, porque as comunicações não param, e a evolução dos sentidos, como vimos, perpassa pelo tempo e sucessivas operações comunicativas, sendo mutáveis ainda que possam passar por um tempo de estabilidade) seu conceito de educação especial inclusiva para pessoas com deficiência.

Diante da situação evidenciada, duas opções (dois caminhos) seriam possíveis, como evidenciado no esquema acima: ou o sistema aceita e tem-se uma comunicação

perfeita, e o sistema intervencionado se autorregula a partir da nova distinção (desdiferenciação proposta) ou o sistema rejeita, provocando novas comunicações no mesmo contexto.

Na nossa análise de dados observamos que o sistema Educativo ao ser irritado pela informação partilhada pelo sistema político (Decreto nº 10.502/2020), não concordou com o sentido de inclusão perfilhado na informação partilhada, gerando novas comunicações diante da não aceitação.

A seguir demonstraremos como realizamos o mapeamento desses dados, e a análise das comunicações verificadas.

6 AS COMUNICAÇÕES POLÍTICAS, EDUCATIVAS E JURÍDICAS: OBSERVANDO ARGUMENTOS COM A COMUNICATIVAÇÃO

Como visto na seção anterior, quando houve a publicação do Decreto nº 10.502/2020, no meio de partilha selecionado pelo sistema político e referenciado no nosso mapa acima no item 5.3, chamado da desdiferenciação e/f, houve várias manifestações de diversos setores sociais acerca do ato normativo.

Essa situação nos levou a observar tais enunciações para mapear as irritações que as comunicações promoveram. Para isso, nossa metodologia foi agrupar os pontos em comum - dentro de temáticas da inclusão/exclusão na Educação Inclusiva para pessoas com deficiência - assinalando SIM e NÃO. Assim foi preenchida a planilha considerando as seguintes variáveis (indagações): 1. Se há contradições e ilegalidades no decreto; 2. Se há perdas de direitos e retrocessos em relação às pessoas com deficiência; 3. Se ocasiona segregação de pessoas com deficiência; 4. Se afeta economicamente.

É importante esclarecer que estas variáveis foram tomadas a partir da quantidade de vezes que foram sendo verificadas como argumentos comuns, repetidamente, apesar de terem sido manifestadas por setores distintos dentro das comunicações encontradas nas coletas dos dados, seja nos dados inicialmente encontrados de forma aleatória em pesquisa na caixa de ferramenta de pesquisa na internet *Google*, seja nas audiências públicas da ADI 6590.

Nesse ponto, vale repisar o *iter* percorrido na coleta de dados para chegar às variáveis selecionadas. Como já explicado anteriormente que iniciamos a busca dos dados escrevendo na caixa de pesquisa *Google* no começo do mês de outubro de 2020, na semana do dia 01/10/2020 a 08/10/2020 quando tomamos conhecimento da publicação do Decreto nº 10.502/2020 o termo “decreto 10.502”, ou seja, o número do decreto. Observamos que a pesquisa nos direcionava para inúmeras notas de repúdio e notícias jornalísticas tratando o Decreto nº 10.502/2020 de forma negativa, já contendo as variáveis que culminaram em ser nosso Norte para observar os argumentos que se referiam ao ato normativo.

Uma das notas de repúdio encontradas foi a da OAB/SP que se posicionou contrária ao decreto.

O Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU, que foi incorporada ao sistema jurídico pátrio com força de emenda constitucional, pelo rito do artigo 5º, § 3º da

Constituição Federal e se comprometeu a tomar medidas que fomentem em todos os níveis do sistema educacional inclusivo o respeito aos direitos das pessoas com deficiência (art. 8, 2, b, da CDPD). Neste sentido, a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) precisa estabelecer medidas com o objetivo de romper as barreiras existentes no sistema de ensino, como determinado na CDPD (art. 24). De nada adianta categorizar as pessoas conforme suas limitações, separando-as em diferentes classes e escolas, pois esta deve seguir o desenho universal para aprendizagem. O Decreto 10.502/2020 deixa de lado a meta 4.8 do plano decenal de educação (2014-2024), previsto na Lei nº 13.005/2014, que estabelece a garantia da oferta de educação inclusiva e proíbe a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência. O pleito de escolha de modalidade aos familiares e às pessoas com deficiência é resultado das barreiras que impedem a acomodação e a inclusão de todos os estudantes de forma eficiente. É preciso garantir que o sistema educacional seja bem prestado, com investimento na formação continuada dos profissionais de educação, garantia de recursos pedagógicos adequados e livre de quaisquer obstáculos, com acesso às diferentes políticas de direitos sociais e políticas públicas – e não segregando ou excluindo estudantes com deficiência. É preciso, ainda, reafirmar que os direitos de crianças e adolescentes devem ser, por força constitucional, garantidos com absoluta prioridade, sem discriminações, motivo pelo qual é inaceitável que uma política pública amplie desigualdades e discriminações contra pessoas com deficiência, que são impactadas pelas consequências do capacitismo desde o começo da vida. À luz das considerações expostas, nos manifestamos de forma contrária a nova Política Nacional de Educação Especial, por contrariar diversos dispositivos constitucionais e legais, além de não cumprir os compromissos internacionais assumidos pelo país e solicitamos, respeitosamente, esclarecimentos ao Ministério da Educação. Com isso, reafirmamos o compromisso de advogadas e advogados com a defesa de direitos fundamentais, como o direito à educação, a todas e todos, sem desigualdades, desde a infância (OAB,2020).

O Instituto Alana - organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que promove programas para garantia da infância publicou um parecer sobre o decreto 10.502/2020, em que aponta

Contudo, na contramão das conquistas do último século em torno da ampliação dos espaços de convívio entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, o governo brasileiro está promovendo a segregação de crianças e adolescentes com deficiência nos espaços escolares de todo o país. Em flagrante desrespeito aos marcos regulatórios nacionais, inclusive contrariando a própria Constituição Federal, o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a “Política Nacional de Educação Especial”, que, inobstante ter na sua denominação a palavra “inclusiva”, é um documento absolutamente discriminatório, que tem por mote a hierarquização do ser humano em razão de suas aptidões ou habilidades (ALANA, 2020).

A cada busca havia uma repetição dos mesmos argumentos, mas pronunciados por setores sociais e entidades diferentes. Essa situação foi se repetindo a cada busca com o número do decreto. Chamou nossa atenção que nessas primeiras buscas por dados só vinham como resposta nos buscadores na internet enunciados criticando o Decreto. Não havia referências a aspectos positivos do decreto. Assim, passamos a usar como critério de busca: “decreto 10.502 pontos

positivos”. O resultado foi uma única página com uma entrevista em que a diretora do Ministério da Educação à época defendia o dispositivo normativo.

Segundo a diretora do MEC, o objetivo da política não é impedir o acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – o chamado público-alvo da educação especial – às escolas comuns. A intenção, afirmou, é criar condições para que as crianças e jovens que estão fora da escola por falta de condições de frequentá-la possam fazer isso numa instituição especializada, onde teria a assistência necessária. A diretora Nídia afirmou que uma parcela das crianças e jovens fora da escola são “casos graves” de pessoas com deficiência, que, de acordo com ela, não se beneficiam da escola comum. Por isso, ela defende que a PNEE seria uma maneira de incluir essa população na escola (JEDUCA, 2020).

Passamos a aplicar como critério de busca a expressão “decreto 10.502/2020 argumentos a favor”. O resultado se manteve a mesma entrevista.

A alternativa foi acompanhar o desenrolar das comunicações nas redes sociais de comunicação e monitorar o processamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade. Foi quando coletamos os vídeos das audiências públicas realizadas em 23 e 24 de agosto de 2021, nas quais estão presentes manifestações a favor do Decreto nº 10.502/2020. Com isso, pudemos pesquisar o sentido de inclusão nas comunicações favoráveis ao Decreto.

Com os dados organizamos os argumentos em planilha de Excel, geramos um quadro dos argumentos contra e a favor do decreto. Na planilha lançamos os entes dos diversos setores sociais que se pronunciaram e assinalamos SIM e NÃO, na tabela, conforme as variáveis selecionadas constavam ou não nas comunicações. Repisamos que os corpora da pesquisa foram constituídos de documentos coletados em sites, blogs e vídeos da audiência pública da Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590.

Nossa planilha, considerando a grande quantidade de comunicações mapeadas, ficou conforme as figuras abaixo.

Figura 5 Planilha de argumentos

QUADRO COMPARATIVO DOS ARGUMENTOS - CONTRA E A FAVOR AO DECRETO 10.502/2020					
COMUNICAÇÕES COLETADAS EM BLOGS E SITES E NA AUDIÊNCIA PÚBLICA DA ADI6590 EM 23/08/2021					
SETORES SOCIAIS/COMUNICAÇÕES					
SETORES SOCIAIS	CONTRADIÇÕES E ILEGALIDADES	PERDA DE DIREITOS E RETROCESSO	EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	SEGREGAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	AFETA ECONOMICAMENTE
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
CONSELHO FEDERAL DOS DIREITOS HUMANOS	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ABRASCO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MOVIMENTO DOWN	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
OAB	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO HÁ MENÇÃO
AMPID	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
OBEI	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
GAETS	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
LEPEDI/UF RJ	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
LAPEDA/UF RJ	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
INSTITUTO ALANA	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: a autora

Nesta primeira parte das comunicações analisadas, observa-se que apenas a Ordem dos Advogados do Brasil não fez menção à afetação econômica do Decreto 10.502/2020, e que todos os setores se manifestaram concordando com as demais indagações, afirmando que havia contradições e ilegalidades, que acarretavam perdas e retrocesso de direitos, exclusão das pessoas com deficiência e traziam consequências econômicas, apontando para uma rejeição ao Decreto nº 10.502/2020.

Da mesma forma, no trecho da planilha abaixo, verifica-se que grande parte das comunicações apontaram para uma rejeição ao Decreto nº 10.502/2020, e nesse trecho pode-se verificar que todos os setores sociais responderam SIM a cada uma das variáveis:

Figura 6. Planilha de argumento

UNIÃO BRASILEIRA DE MULHERS	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
UNEGRO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
AME	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
CDD	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
CFESS	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ENFERMEIROS	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
FRENTE DE EVANGÉLICOS PELO ESTADO DE DIREITO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ABRATO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
APARU	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
CEIAS	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
NUPPSAM/IPUB/UFRJ	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
SOCIEDADE DE PEDIATRIA DE SÃO PAULO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
UNCME-UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
EDUCAÇÃO /USP	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: a autora

No trecho a seguir da planilha de argumentos elaborada, podem ser verificados que alguns setores não fizeram menção à questão econômica, o que nos leva a perceber que os outros argumentos naquele momento talvez tivessem uma maior relevância que a afetação econômica que o ato normativo pudesse acarretar, ou simplesmente porque não fora por aqueles entes discutida a matéria quanto a este aspecto. Verifica-se também que começam a ser sinalizados argumentos a favor do Decreto 10.502/2020, como se pode aferir das respostas da Federação Pestalozzi que cuida de pessoas com deficiência. Estes argumentos da Federação Pestalozzi, que atua no âmbito das pessoas com deficiência e transtornos globais, foram colhidos a partir do depoimento de seu representante na Audiência Pública da ADI 6590.

Nesta parte da planilha de argumentos podemos verificar que o PSB (Partido Socialista Brasileiro), autor da ADI 6590, aponta a rejeição do Decreto em todas as indagações formuladas.

Figura 7. Planilha de argumentos

EPFCL-BRASIL	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ANPEPP	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ABRAÇA	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ANASO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ASSOCIAÇÃO PAIS EM MOVIMENTO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ONAS	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
ANEA	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
APABB	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
MANGATA	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO HÁ MENÇÃO
FEDERAÇÃO DOWN	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO HÁ MENÇÃO
LEPED/ UNICAMP	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO HÁ MENÇÃO
CNTE	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO HÁ MENÇÃO
FEDERAÇÃO PESTALOZZI	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO HÁ MENÇÃO
PSB	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: a autora

No último trecho da planilha argumentativa, podemos verificar que o PL (Partido Liberal) que ingressou como *Amicus Curiae* no processo da ADI 6590 em oposição aos argumentos da Ação, que rechaça o decreto, aponta em seus argumentos que o Decreto 10.502/2020 não traz em seu texto legal contradições e ilegalidades, não aponta perdas de direitos ou retrocessos, não acarreta exclusão nem tampouco segregação das pessoas com deficiência, bem como não traz afetação econômica.

No mesmo sentido aponta o MEC à época. Destacamos ainda os argumentos da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, também coletados na audiência pública da ADI 6590 que no que se refere às nossas indagações pudemos anotar que em todas, salvo no que concerne às consequências econômicas que diz trazer sim afetar economicamente o setor educacional, apontou que não há contradições ou ilegalidades, perdas de direitos ou retrocessos, não acarreta exclusão nem tampouco segregação das pessoas com deficiência, mas fez ressalvas no sentido da forma como ia ser conduzida a sua aplicação.

Figura 8. Planilha de argumentos

PL	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO HÁ MENÇÃO
SECRETARIA NACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA/ MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DIREITOS HUMANOS	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
MEC	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
MINISTÉRIO DA SAÚDE	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO HÁ MENÇÃO
PSDB	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO HÁ MENÇÃO
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS	NÃO/MAS COM RESSALVAS	NÃO/MAS COM RESSALVAS	NÃO/MAS COM RESSALVAS	NÃO/MAS COM RESSALVAS	SIM
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO MENCIONA
MPF-PROC. FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO MENCIONA

Fonte: a autora

Observe-se que as tabelas com a comparação dos argumentos coletados, que tiveram início com a coleta aleatória no google e posteriormente foram complementados com os argumentos de todos (algumas entidades já havíamos coletado seus argumentos anteriormente na pesquisa aleatória via google - então não foram repetidos) os *Amici Curiae* que participaram da audiência pública proporcionada pelo Supremo Tribunal Federal para discutir o tema com os interessados.

Verifica-se que houve ampla rejeição, mas não unanimidade, o que nos leva a considerar, diante do que constatamos dos dados, que o sentido de escola inclusiva antes da publicação do Decreto nº 10.502/2020 foi construído com base no entendimento de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, considerando que qualquer indivíduo possa vir a ter uma dificuldade de aprendizagem ao longo da vida, e de que são as escolas que devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando-se ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, profissionais, de estratégias de ensino, uso de recursos suficientes para a realização desse propósito final de incluir na sociedade.

O Decreto nº 10.502/2020, no entanto, trouxe um sentido de inclusão na escola diverso do construído no sistema da educação, pois sua conceituação de escola inclusiva considera inclusão a segregação, afinal, traz como solução um tipo de instituição de ensino que oferece atendimento educacional especializado. Inclusão é colocar estudantes da educação especial em classes especializadas.

Art. 2º(...) X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos

Por sua vez, o Supremo Tribunal Federal, ao ser acionado, decidiu na ADI 6590 que

o dispositivo trata as escolas regulares inclusivas como uma categoria específica dentro do universo da educação especial, como se houvesse a possibilidade de existirem escolas regulares não-inclusivas. Ocorre que a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congregiar alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades

Suspendendo a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, o Supremo Tribunal Federal considerou educação inclusiva aquela da semântica do sistema educacional, portanto aquela construída antes da publicação do referido ato normativo. Ocorre que STF comunica sentido jurídico. Nossa leitura é que essa decisão comunica que a concepção de inclusão constante no Decreto não poderia ser considerada lícita, pois promove segregação, exclusão, o que afronta as normas constitucionais e a legislação que contempla a semântica de educação inclusiva do sistema educativo.

Neste ponto, vale repisar que como observamos comunicações, não pesquisamos aqui opiniões, ou juízos de valor, concepções de certo e errado, mas comunicações. E estas podem ser observadas, como já explicado nas seções antecedentes, em três dimensões: interacional, organizacional e sistêmica.

Ao montarmos a planilha das comunicações, veja-se que as observamos no nível organizacional, pois aquelas comunicações eram realizadas por Organizações não governamentais (ONGs), conselhos profissionais, associações e sociedade civis, instituições públicas estaduais e federais.

Insistimos na redundância para lembrar que, apesar das pessoas não terem o controle da comunicação e que a sociedade não é o peso da soma dos seres humanos, os atos de fala orais e textuais têm indivíduos como referentes, mas isso não implica que são representantes, donos da comunicação (Stamford da Silva, 2021,

p. 34). Com isso, informamos que a observação, aqui, neste momento, lida com o nível organizacional.

Para além da intervenção da Política na Educação, tivemos a oportunidade de observar, diante dos dados coletados, a intervenção do Direito na Política. O Supremo Tribunal Federal, acionado por Partido Político - PSB (Partido Socialista Brasileiro) - pugnando pela inconstitucionalidade do decreto, suspendeu a eficácia do ato normativo em medida cautelar Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590. O Ministro Relator, Dias Toffoli concedeu em medida cautelar a suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502/2020 que foi referendada pelo pleno.

Em meados (dias 23 e 24) de agosto de 2021, foi realizada audiência pública pelo Supremo, quando as organizações de diversos setores sociais que ingressaram como *Amici Curiae* na referida ação tiveram a oportunidade de se manifestar. Através da audiência pública, pudemos complementar a observação no nível organizacional das comunicações em torno do decreto.

Sendo o Direito um sistema social, também é autorreferencial, operativamente fechado e cognitivamente aberto, sendo irritado por outros sistemas, gerando comunicações que geram outras comunicações dentro do seu código lícito/ilícito. A abertura cognitiva do direito, assim como dos demais sistemas sociais permite que o direito enquanto sistema social aprenda, e essa aprendizagem dê ensejo a novas comunicações.

Uma das formas comunicativas do sistema do sistema do direito são as decisões judiciais. Mas, afinal como conceituar as decisões?

Luhmann (2010, p.153) inicia sua explicação sobre decisão afirmando que a literatura que trata do assunto conceitua decisão como escolha (*choice*). Todavia, continua explicando que se se mantiver esse conceito de escolha, afirma que nos leva muito longe (Luhmann, 2010, p.153), de maneira que forma uma tautologia. Assim, propõe que seja complementada a definição de decisão no sentido que a escolha deve ser orientada por uma alternativa.

Aparentemente há uma redução da complexidade quando se complementa o conceito de forma. Todavia, isso acarreta uma nova pergunta: o que é uma escolha? E assim se seguiria perguntando, o que é uma alternativa etc. (Luhmann, 2010, p. 155). Neste percurso, Luhmann indaga quais as possibilidades estão incluídas e quais estão excluídas das alternativas? Então percebe que o caminho passa a ser circular. E esclarece que uma alternativa existe quando uma possibilidade de decisão é

confrontada com várias outras, na condição de que apenas uma delas possa ser realizada. Assim, a escolha de uma obriga a renúncia das demais (Luhmann; 2010, p.155). Então pode-se afirmar que as alternativas são distinções realizadas pelo *modus operandi* (autopoiese) do sistema, através do próprio processo de decidir.

Neste sentido, se decidir passa pelo processo autorreferencial de distinção realizada pelo próprio sistema, observando, realizando distinções, pode-se afirmar que para além do que se queira definir o que seja uma decisão, ela se realiza como comunicação (Luhmann, 2010, p.172), e não algo que é criado na cabeça de um indivíduo (Luhmann, 2010, p.173).

Partimos do pressuposto que as decisões judiciais não se confundem com as decisões jurídicas (Stamford da Silva, 2021, p. 37). Estas são mais abrangentes, na medida em que podem ser tomadas não apenas por operadores do direito, digamos assim, mas por pessoas comuns, desde que seu conteúdo traga elementos jurídicos. Por exemplo: alguém realiza um contrato com outrem. Ambos são pessoas comuns, que estabelecem uma relação contratual entre si. Esta decisão de contratar é uma relação jurídica, pois aquilo que comunica é de conteúdo jurídico; existem normas que preveem aquela tomada de decisão. As decisões jurídicas também podem ocorrer no âmbito público, na administração pública, por exemplo, no exercício do poder julgador dos processos administrativos.

Já as decisões judiciais são decisões proferidas por aqueles que possuem esta prerrogativa: juízes de primeira instância, órgãos julgadores de segunda instância, e tribunais superiores. São decisões tomadas pelas organizações. Estas decisões judiciais são comunicações dotadas de carga jurídica, pois é a operação do sistema jurídico a aplicação do código lícito/ilícito, tomadas naquele momento.

Neste sentido, se a comunicação como “elemento constitutivo do social humano” (Stamford da Silva; 2021, p. 204) é revelada em todas as suas relações na sociedade, e, se a sociedade é sistema de todas as comunicações possíveis (Stamford da Silva; 2021, p. 205), sendo Direito é um sistema de comunicação social (Stamford da Silva; 2021, p. 31), implica dizer que o Direito se decanta no âmbito da sociedade, que dele necessita para que busque a redução da complexidade das suas relações.

Para tanto, sendo o modo de operação que “o sistema da sociedade produz e reproduz é a comunicação provida de sentido” (Luhmann, 2016, p.46), o sistema do direito opera na forma de comunicação mediante a proteção de limites erigidos pela

sociedade através do código lícito/ilícito. Assim, de modo particular, o sistema jurídico precisa marcar tudo o que tem de ser tratado como comunicação jurídica no sistema (Luhmann, 2016, p.47). Essa necessidade provoca consequências como autorreferências, uso de códigos próprios e filtros seletivos, os quais se forem ampliados podem vir a acarretar rutura do “caráter determinável de suas estruturas” (Luhmann, 2016, p.31).

Normalmente, na sociedade, como sendo sistema de comunicação, espera-se que haja uma “consciência cooperativa” que acompanhe a comunicação social. Todavia, quando a resposta não é cooperativa, ou seja, quando existe uma recusa, gera-se uma “perturbação da comunicação”, isto é, um conflito ou disputa (Luhmann, 2016, p.764).

Tais conflitos, segundo Luhmann, representam “sistemas parasitários” que apesar de não serem contrários à sociedade, dependem de suas estruturas para se manterem como conflitos, que podem ser multiplicados e diante disso prejudicar a estrutura social. Neste ponto, Luhmann compara o Direito ao “sistema imunológico” da sociedade (Luhmann, 2016, p.763), que funciona como o mecanismo de defesa do sistema social que impede o enfraquecimento de riscos estruturais que podem vir a acontecer caso haja uma repetição, ou multiplicação dessa divergência de comunicação.

Assim, a necessidade da existência desse sistema imunológico não ocorre porque há uma inadequação e uma adaptação, mas da própria recusa à adaptação. Por outro lado, algumas vezes, “a sociedade se serve do direito para refutar a si mesma” (Luhmann, 2016, p.769), por exemplo, quando uma regra –que não constitui um conflito- mas é motivo para a ocorrência de novos conflitos, e assim, podem surgir novas regras, novas interpretações dessas regras (Luhmann, 2016, p.766), ou seja, gera novas comunicações.

É o que se verifica, por exemplo, na comunicação como resistência social (ambiente social do direito), quando um texto normativo é publicado e gera comunicações no ambiente que irritam (no sentido de retirar da inércia, de fazer com que o sistema se sinta interpelado a movimentar-se) o sistema (Mascareño, 2011, p.4), de maneira que possibilitam a provocação de comunicações dentro do sistema jurídico que através de seu próprio código (lícito/ilícito) venham a modificar a aplicação da norma ao construir um novo sentido para sua aplicação, ou mesmo alterá-la, suspendê-la ou até mesmo afastá-la do ordenamento.

Dessa forma, pode-se afirmar que “o direito aprende por ocasião dos conflitos” (Luhmann, 2016, p.765). Sem a existência desses conflitos, o direito não se renova. É justamente com essa comunicação que há a evolução do sistema jurídico. Isso porque, como explica Luhmann, o direito surge e se desenvolve da busca de soluções para os conflitos, de forma autorreferencial (Luhmann, 2016, p.765).

Vale dizer, como Luhmann aponta, um importante elemento para se levar em consideração na relação dialógica do direito e sociedade: temporalização da validade normativa (Luhmann, 2016, p.751).

Trata-se de uma observação importantíssima, principalmente quando se vive em um mundo cujas transformações sociais ocorrem de forma cada vez mais veloz, apoiadas em meios instantâneos de comunicação de massa. Numa sociedade com essa dinâmica, as expectativas no direito se modificam (Luhmann, 2016, p.756), e por isso mesmo, as normas passam por um processo de temporalização de validade, experimentando a experiência de serem contingentes, pois o futuro não se consegue prever, havendo uma mera expectativa do que pode ou não acontecer.

Para o autor, a função do direito como estabilização normativa de expectativas de conduta pode ser então referida ao problema geral dos custos sociais dos vínculos temporais, sem que essa referência tenha, ela própria, de aparecer nos textos normativos, e, assim, sem que tenha de perturbar sua interpretação (Luhmann, 2016, p.756).

Por outro lado, pelo olhar da relação comunicativa entre direito e sociedade, tem-se, trazendo o entendimento de Marcuschi (2008, p.96) de que o processo de compreensão de um texto requer os conhecimentos de mundo -que no âmbito dos sistemas correspondem às suas distinções, através das suas operações - que imbricam no contexto social daquele determinado momento, assim, mesmo não constando no texto da norma, não se pode conceber uma interpretação fora da temporalização do contexto, pois é nessa temporalização e da modificação dos padrões sociais, das mudanças inclusive de alguns conceitos que a reação do direito é provocada e com essa provocação o sistema jurídico evolui (Luhmann, 2016, p.756).

É preciso neste ponto entender, no entanto, que a comunicação sociedade-direito não ocorre de forma que qualquer situação acarrete mudança no sistema jurídico; para tanto, faz-se necessário que a informação possa ser entendida no sistema jurídico de forma que possa preferencialmente tornar-se lei (Luhmann, 2016, p.756).

Ocorre que, nem sempre o processo de elaboração de leis acompanha a marcha da sociedade, e por vezes, a mudança normativa é realizada no âmbito dos tribunais. E aí a problemática que surge é ainda mais ampla. Neste caso, essa relação comunicativa direito-sociedade estará obrigada a considerar os riscos do próprio direito (Luhmann, 2016, p.755). É que “a adaptação do direito ao social e do social ao direito é duplamente contingente” (Stamford da Silva; 2021, p. 259), ou seja, não se resume nem apenas à produção legislativa nem à judicial, pois as relações sociais não necessariamente são resolvidas através dos moldes do direito estatal (Stamford da Silva; 2021, p. 259).

Com isso, o autor propõe que não cabe confundir decisão judicial com decisão jurídica. A primeira, é decisão tomada em tempo e espaço delimitados, ato de jurista em um determinado caso jurídico, a segunda, no entanto, seria uma construção do direito da sociedade (Stamford da Silva; 2016, p. 32). Senso assim, quando se pesquisa com decisão jurídica, há uma ampliação do debate, justamente em virtude do “processo de adaptação, de aprendizagem entre direito e sociedade” (Stamford da Silva; 2021, p. 259). A comunicativação lida com Direito como sistema das comunicações sociais sobre licitude, ele é o sistema que une toda comunicação, discursividade sobre direito, o que requer transversalidade de elementos linguísticos, sociológicos e da teoria do direito para se observar a construção do sentido através das decisões jurídicas (Stamford da Silva; 2021, p. 204), a partir da circularidade reflexiva.

Figura 8. Comunicativação



Fonte: Stamford da Silva, 2021, p.261

Nesta pesquisa, ao analisar a decisão judicial na Medida Cautelar na ADI 6590, a observação foi realizada consoante a ótica da comunicativação (Stamford da Silva,

2021, p.330). Observamos a argumentações da decisão judicial do Supremo Tribunal Federal em três dimensões: interacional, organizacional e sistêmica

Como metodologia, houve a transcrição de trechos de forma exata (*ipsis literis*) para planilhas de Excel, obedecendo aqueles três níveis de observação. Essa forma de observação, todavia, separando em níveis, é assim realizada para a compreensão do objeto de observação, mas como a própria perspectiva demonstra, tudo ocorre ao mesmo tempo. Ou seja, esses três níveis são assim classificados metodologicamente, mas tudo o que se analisa ocorre na comunicação textual ao mesmo tempo, em uma lógica circular reflexiva.

Assim, no evento comunicativo os argumentos interagem, demonstram pertencimento e constroem sentido, ao mesmo tempo. Não se pode delimitar se um é antecedente ao outro, pois o evento comunicativo ocorre com a própria comunicação. Contudo, metodologicamente, para que se possa explicar a forma de observação, torna-se necessário esse nivelamento.

No nível interacional, é observada a interação entre argumentos das peças processuais, - como nesta pesquisa, a petição inicial da ADI 6590- e a relação entre os argumentos evidenciados na decisão, se houve relação entre eles, se houve interpretação, coerência, dentro do limite do interesse, ou seja, a limitação é o próprio tema objeto da causa.

Já no nível organizacional, a análise busca observar os argumentos conforme a normatividade, ou seja, a parte burocrática da decisão, que denotam uma referência ao pertencimento da organização. No caso da presente pesquisa foi observado se havia argumentos relativos à admissibilidade do remédio processual referido na decisão objeto do trabalho, que demonstram o pertencimento daquela comunicação decantada na decisão à Organização Supremo Tribunal Federal.

Finalmente, no nível sistêmico, a observação é realizada a partir do código do sistema, no caso do sistema jurídico, lícito/ilícito.

Então a hipótese era de que aquele ambiente havia irritado o sistema de tal forma que poderia ter ocasionado uma decisão política por parte do Supremo Tribunal Federal. Todavia, ao longo da análise da decisão, observou-se que apesar dos reflexos da decisão tomada pelo Supremo serem favoráveis aos motivos evidenciados nos repúdios dos inúmeros setores sociais que se manifestaram em movimentos de protesto ao Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.

Com a análise no nível interacional, observou-se que houve a interpretação de alguns argumentos contidos no texto da Petição Inicial na decisão. É necessário ressaltar que a pesquisa não se ocupou dos argumentos relatados na parte do relatório da decisão, já que neste momento há quase que a transcrição do texto da petição inicial, mas a pesquisa observou na fundamentação da decisão os argumentos que foram levados pela Petição inicial e são verificados de forma interpretada no texto decisório.

Na petição inicial, foram identificados quatro principais argumentos que foram interpretados na fundamentação da decisão, para que o julgador chegasse a sua conclusão decisória.

Destaca-se a interação entre o argumento exposto na página 2 do texto da petição inicial:

a despeito do que consta na ementa e no artigo inicial do decreto, percebe-se que o ato normativo tem como objetivo provocar discriminação e segregação entre os educandos com e sem deficiência.

O argumento interpretado é evidenciado na decisão às fls. 25:

o decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Da mesma forma, a decisão traz em seu texto às fls. 21, inclusive utilizando-se de referência a julgado anterior da mesma corte em matéria correspondente:

É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB)

É evidente que houve a interpretação do argumento exposto na petição inicial às fls. 8:

a escola é um ambiente fundamental para o convívio social de qualquer pessoa. Garantir o acesso dos educandos com deficiência a escolas regulares é também garantir a sua participação na sociedade.

Ainda foi observada a interação argumentativa entre outros excertos, como o argumento das fls. 8 da petição inicial:

Ao ratificar a CDPD o posicionamento do Brasil passou a ser, portanto, o de inclusão máxima, eliminando qualquer barreira discriminatória e tendo a obrigação de deixar para trás qualquer resquício de exclusão ou de

segregação, como as escolas especiais. E, no âmbito educação tal postura não pode ser diferente.

Que foi interpretado nitidamente nas fls. 11, 18 e 19 da decisão

"...o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade." p. 18 e 19

"...é possível ver que no ordenamento jurídico brasileiro já não há mais espaço para comportamentos de exclusão e segregação. Esse direcionamento para a inclusão é fruto de uma longa jornada de lutas das pessoas com deficiência e tem como grandes marcos normativos a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a Constituição Federal e a Lei Brasileira de Inclusão." p. 11

Por último, destaca-se argumento que traz conteúdo não jurídico e que houve interação entre o argumento verificado tanto na petição inicial às fls. 12, que faz menção às lutas sociais e as irritações que ocasionaram modificações legislativas, quanto no texto decisório estudado às fls. 24:

"Tal mudança é fruto de um longo trajeto de lutas sociais e de conquistas legislativas com diversas normas internacionais e nacionais." "O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. "

Verifica-se a interação argumentos da petição inicial – argumentos da decisão judicial que demonstram a operação interpretativa em todos esses momentos exemplificados, desde os conteúdos jurídicos quanto os conteúdos políticos, sem fugir do objeto da ação, e sem se afastar do código de lícito /ilícito.

Na esteira da análise da decisão no nível organizacional, a pesquisa buscou argumentos na decisão que faziam referência à admissibilidade da ação, da provocação à organização aqui entendida como o Supremo Tribunal Federal, em um procedimento de Ação Direta de Inconstitucionalidade.

Da fl. 12 à fl. 14 da decisão, observam-se argumentos que aduzem ao nível organizacional, de pertencimento, burocrático, e aqui entendidos como de admissibilidade da provocação perante aquele Tribunal:

verifico que a presente ação direta fora ajuizada por partido político com representação no Congresso Nacional, nos termos do art. 103, inc. VIII, da Constituição Federal, estando o requerente devidamente representado mediante instrumento de mandato específico para a presente impugnação". "Quanto ao cabimento desta ação direta, tem-se que o Supremo Tribunal Federal firmou o entendimento de que os atos normativos para os quais se admite o controle concentrado de constitucionalidade são aqueles dotados de abstração e generalidade, ou seja, aqueles que possuem densidade

normativa suficiente a atrair a aferição de sua validade perante a Constituição Federal.

A presente ação direta tem por objeto decreto regulamentar, o que, em tese, afastaria o cabimento do controle de constitucionalidade, por se tratar, em geral, de norma de caráter secundário, que regulamenta outro ato normativo infraconstitucional, e que, portanto, estaria sujeito apenas a um controle de legalidade, cujo parâmetro seria a lei regulamentada. O Decreto nº 10.502/2020 foi editado pelo Presidente da República, no uso da atribuição prevista no art. 84, inc. IV, da Constituição, no intuito de regulamentar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

Extrai-se do Decreto nº 10.502/2020 uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país.

Assim sendo, em que pese o fundamento de validade do ato impugnado ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vislumbro densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade, tendo em vista tratar-se disciplina inovadora em matéria de educação, a qual, ademais, encontra-se contemplada na Constituição Federal, em seus artigos 205 a 214. Nesse sentido, o parâmetro de controle a ser confrontado diretamente com a norma questionada só pode ser o texto constitucional, tendo o requerente apresentado argumentos nesse sentido. Vejamos os seguintes precedentes deste Supremo Tribunal Federal:"

O que tornou interessante a leitura e investigação desses argumentos foi justamente que o Relator da decisão interpretou conforme o entendimento da organização (STF) a admissibilidade da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) conferindo uma amplitude à norma constitucional para que um decreto fosse objeto de uma ADI.

Depreende-se da comunicação textual que se apenas a forma do ato normativo fosse levada em consideração, a ação não poderia ser admitida. Todavia, o conteúdo do decreto superou a forma, quando destacou o que chamou de “densidade normativa” contida no decreto, “grau de abstração”, “inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional”.

Outrossim, elencou outros julgados da corte, para demonstrar esse limite institucional, não ultrapassando outros posicionamentos que a Corte já obteve em outras oportunidades.

Tais argumentos também foram encontrados na petição inicial, o que demonstra mais uma vez que os três níveis ocorrem ao mesmo tempo: no próprio evento comunicativo.

Na observação no nível sistêmico se parte, como visto, do parâmetro do código de diferenciação lícito/ilícito, de maneira que a licitude é a vertente utilizada para se verificar se o argumento é ou não um argumento jurídico.

Aqui é evidenciada a autorreferência, ou seja, o direito diz o que é direito, partindo de referências do próprio sistema, dentro da diferenciação do que é ou não lícito. Numa ação de controle de constitucionalidade, como a ADI ora estudada, o que é autorreferenciado é a constitucionalidade ou não do ato normativo, já que neste tipo de ação, não está sendo objeto de análise uma conduta, mas o próprio texto normativo em sua abstração.

Assim, a diferenciação pode ser entendida como constitucional/inconstitucional dentro do parâmetro lícito/ilícito. Foram encontrados diversos argumentos dentro dessa perspectiva de diferenciação e autorreferência do direito.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, promoveu alterações na política nacional de educação, contendo previsão da implementação de escolas e classes específicas para atendimento de alunos da educação especial, em contexto de aprendizagem separado dos demais educandos, das quais destaco, por exemplo, as escolas especializadas, as classes especializadas, as escolas bilíngues de surdos e as classes bilíngues de surdos. A ordem constitucional brasileira, inaugurada em 1988, manifestou preocupação com a proteção das pessoas com deficiência, albergando políticas e diretrizes de inserção desses indivíduos nas diversas áreas da vida em sociedade, como no trabalho (art. 7º, inc. XXXI), no serviço público (art. 37, inc. VIII), na previdência (art. 201, § 1º, inc. I), na assistência social (art. 203, incs. IV e V) e, como se detalhará adiante (art. 208, inc. III). (fls.17)

Em matéria educacional, a Constituição estabeleceu a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Na mesma linha afirmativa, há poucos anos, incorporou-se ao ordenamento constitucional a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal, o qual foi internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. O art. 24 da convenção veio justamente reforçar o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos Estados Partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. (fls. 17 e 18)

Não se pretende afirmar aqui que o ordenamento constitucional veda a existência de classes e escolas especializadas, até porque a própria Constituição ressalva que a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino se dará “preferencialmente”. Aliás, trata-se de possibilidade aventada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts. 4º, al. I, inc. III, e 58, § 2º), a qual, todavia, expressa a excepcionalidade da medida de exclusão, estabelecendo como primeira hipótese a matrícula de todos os alunos no sistema geral. (fls. 22)

registro que o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei Federal nº7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, estabeleceu, em seu art. 24, “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 (fls. 22 e 23)

Por sua vez, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabeleceu como diretriz para a atuação da União a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (art. 2º, inc. IX). Registre-se, ainda, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado enquanto o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos utilizados de forma “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”. (fls. 23)

"Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar". (fls. 24)

Assim, pode-se aferir que houve dentro da decisão como texto comunicativo, suficiente argumentação jurídica, em que ainda quando postas em conjunto de afirmações referentes ao ambiente (ex.: “lutas sociais”, “conquistas sociais”) foram colocadas a partir de um embasamento normativo, dentro do código de referência lícito-ilícito, ou seja, código de referência do sistema do Direito.

Por derradeiro, vale ressaltar que ao observarmos a intervenção sistêmica nos moldes sugeridos pela orientação sistêmica contextual, da Política na Educação, observa-se que não há uma intervenção no sentido de coerção de um sistema social em outro, mas um movimento de tentativa comunicativa de coordenação entre esses sistemas, partindo de uma orientação contextual.

Do mesmo modo, ocorreu com a intervenção sistêmica do Sistema Jurídico no Sistema Político no ato decisório de suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502/2020 através da Medida Cautelar na ADI 6590, observou-se que se operou a orientação contextual sistêmica na direção Direito - Política.

Ao emitir a decisão judicial de suspensão da eficácia da norma, comunica o Direito através de seu próprio código que aquela norma não condiz com o sentido de inclusão na Educação Especial inclusiva entendida no ordenamento jurídico, compreendido diante da possibilidade de gerar retrocessos jurídicos no âmbito da educação de pessoas com deficiência. Todavia, como as comunicações não param, não se pode prever que no futuro novas comunicações possam surgir com um sentido

semelhante, acarretando novas comunicações e novas intervenções (orientações contextuais).

O próprio sistema político, com a mudança de governo, em 01/01/2023 revogou o Decreto nº 10.502/2020.

7 CONCLUSÕES

Pesquisamos comunicações e não opiniões pessoais, o que implica partir de que toda informação necessariamente está vinculada a um comunicador (seres humanos concretos, pessoas ou a organizações), que é um referente (autor, enunciador, comunicador), não uma consciência (sistema psíquico). Esse pressuposto levou a pesquisa a lidar com padrões e premissas decisórias que orientam decisões de inclusão/exclusão nos processos de implementação no Brasil de políticas públicas relacionadas à Educação especial para as pessoas com deficiência como comunicações, não como moralismo ou normatividade social, ou seja, a pesquisa não partiu de pressupostos principiológicos.

A educação foi observada como um sistema social e, portanto, o sistema de sentido que lida com as comunicações de educação da sociedade de maneira operativamente fechada e cognitivamente aberta, o que implica ter educação como sentido autorreferente e autopoietico, afinal, só a educação opera e constitui o sentido de educação da sociedade através das suas distinções.

Coletados os dados e disponibilizados em planilha excel, a pesquisa passou a tecer reflexões sobre os dados tomando elementos da orientação sistêmica contextual. Com esse aporte teórico foram observados acoplamentos cognitivos e estruturais, bem como a coordenação e intervenção entre os sistemas político, educativo e jurídico. As comunicações foram analisadas no nível dos sistemas funcionalmente diferenciados, para observar as operações de intervenção do sistema político no sistema educativo, em relação à política de educação especial inclusiva.

Pudemos observar que, na relação entre sistemas autopoieticos operacionalmente fechados, não há como se falar em hierarquia, em que uma intervenção de um sistema domina o outro. O que se tem são orientações sistêmicas: um sistema pode, através da linguagem do sistema que se quer “influenciar”, dentro de uma perspectiva contextual, ser capaz de submeter um outro sistema a uma nova distinção (desdiferenciação), assim provocando a construção de um sentido ao tema. Ocorre que isso não se dá por hierarquia, mas por heterarquia, ou seja, isso requer que o sistema que sofre a proposta de interveniência aceite e entenda a orientação proposta como válida para si mesmo, o que requer formular, através de suas próprias operações comunicativas, o seu sentido sistêmico.

O sentido de inclusão para o sistema político presente no Decreto nº 10.502/2020 não possui o mesmo sentido de inclusão do sistema educativo brasileiro. Isso nos levou a observar que a proposta de inclusão trazida pelo decreto ocasionou irritações nas comunicações do sistema educacional, inclusive com reações através comunicações contrárias à desdiferenciação proposta pelo sistema político sobre o sentido de inclusão na educação de pessoas com deficiência.

A reação do Sistema Educacional culminou em reverberar para acionar o Sistema Jurídico, com o ajuizamento pelo PSB da Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590. Temos assim, a intervenção sistêmica do sistema jurídico no sistema político. No caso, a suspensão por medida cautelar na ADI 6590, da aplicação do Decreto nº 10.502/2020 como política pública. Passamos a observar a orientação contextual sistêmica na direção Direito/Política. Ao emitir a decisão judicial de suspensão da eficácia do decreto, a orientação contextual do direito dirigida ao sistema político ocorreu no sentido, não de estabelecer que sentido de inclusão deve haver, mas sim de que o sentido de inclusão presente no Decreto não é lícito, não porque não condiz com o sentido de inclusão na Educação Especial inclusiva, mas por não ter o sentido jurídico de inclusão social presente na constituição brasileira e demais normas sobre educação inclusiva. Nossa leitura é que o decreto implicaria retrocessos no âmbito da educação de pessoas com deficiência.

Alertamos, todavia, para que as comunicações não param. Com isso, podemos saber que a orientação não impede que novas comunicações possam surgir com um sentido semelhante. Com a mudança do governo, o Sistema Político extinguiu o Decreto nº 10.502/2020.

Na etapa seguinte da pesquisa, passamos a lidar com as comunicações no nível das organizações, agora recorrendo à Comunicativação. Nesta etapa, partimos de que as organizações operam decidindo, e, portanto, lidando com a forma inclusão/exclusão em diferentes sistemas funcionais. Isso implica partir de que não há como definir um conceito único de inclusão, nem de seu espectro exclusão. Como forma de sentido, existem formas distintas de inclusão/exclusão ainda que referente a um mesmo contexto, pois este está restritamente conectado com o modo de formação dos sistemas da sociedade, orientando as decisões sejam elas políticas, jurídicas ou educativas.

Por fim, lidar com inclusão e exclusão como forma de sentido nos permitiu observar que quanto à educação para pessoas com deficiência, para além da

construção de um conceito de inclusão que perpassa por inclusões, não se pode negar que a inclusão no sistema educativo culmina no objetivo último de promover mais chances de inclusão em outros sistemas sociais, sendo necessária a comunicação contínua para que governos e governantes não estejam alheios a esta perspectiva, e assim estimular mais políticas públicas de educação que busquem verdadeiramente a convivência plural, o pertencimento, a participação, a empatia como reafirmação do exercício social de cidadania. Como as comunicações não cessam, que venham mais e mais pesquisas sobre o tema de modo a não viabilizar retrocessos ao sentido de inclusão hoje já presente no sistema da educação quanto à inclusão de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ABRASCO - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-aodecreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacaoespecial/52894/>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- ALANA (São Paulo). **A Inconstitucionalidade do Decreto Nº10.502/2020 sobre a política de educação especial.** 2020. Disponível em: <https://alana.org.br/>. Acesso em: 30 out. 2020.
- ALMEIDA, Patrícia. **Dia da criança com deficiência na escola. 2020.** Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/31919>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- ARNOLD-CATHALIFAUD, Marcelo. Las organizaciones como sistemas sociopoieticos: metodología e práctica. **Sec XXI: Revista de ciências sociais**, [s. l], v. 2, n. 1, p. 09-42, jan-jun, 2012.
- BACHUR, João Paulo. A Teoria de Sistemas de Niklas Luhmann. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 36, n. 2, p. 77-94, 2020. jul-dez. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/87>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BACHUR, João Paulo. Desigualdade, classe social e conflito: uma releitura a partir da teoria de sistemas de Niklas Luhmann. In: DUTRA, Roberto; BACHUR, João Paulo (org.). **Dossiê Niklas Luhmann**. Belo Horizonte: Ufmg, 2013. Cap. 6. p. 183-217. (Debates Contemporâneos).
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública - Política Nacional de Educação Especial Equitativa (2/2) - 23/8/21.** AUDIÊNCIA PÚBLICA ADI 6590 23/08/2021. Realização de Supremo Tribunal Federal. Brasília: Tv Justiça, 2021. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XATOL6-9p1M>. Acesso em: 25 set. 2021.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública - Política Nacional de Educação Especial Equitativa (3/4) - 24/8/21.** AUDIÊNCIA PÚBLICA ADI 6590 24/08/2021. Realização de Supremo Tribunal Federal. Brasília: Tv Justiça, 2020. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=voPEdTbwhfA>. Acesso em: 26 set. 2021.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. CNS considera retrocesso decreto que estimula segregação de pessoas com deficiência do ensino regular. 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1415-cns-considera-retrocesso-decreto-queestimula-segregacao-de-pessoas-com-deficiencia-do-ensino-regular>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. **RECOMENDAÇÃO Nº 15, DE 19 DE OUTUBRO DE 2020.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/ptbr/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanoscndh/Recomendacao15.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.
- BRASIL. IBGE. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda.** 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia->

noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Acesso em: 10 jun. 2023.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os Direitos humanos. **Sur: Revista internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2,n.1, p. 37-63, 2005. Semestral. Disponível em: <https://sur.conectas.org/en/home/issue-02/>. Acesso em: 10 jan. 202.

DUTRA, Roberto. O primado da diferenciação funcional e a contingência das estruturas de desigualdade social. In: DUTRA, Roberto; BACHUR, João Paulo. **Dossiê Niklas Luhmann**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 219-248.

DUTRA, Roberto. O problema da desigualdade social na teoria da sociedade de Niklas Luhmann. **Caderno Crh**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 547-561, set/dez, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19402>. Acesso em: 15 abr. 2023

DYSON, A. Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In: M.A. Verdugo Alonso; F.J. Jordán de Urríes Vega (Ed.): **Apoyos, autodeterminación y calidad de vida**. Salamanca: Amarú, 2001. p.145-160.

ESPOSITO, Elena. Comunicação artificial? A produção de contingência por algoritmos. **RBSD – Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 9, n. 1, p. 4-41, jan./abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 57 p. (Coleção Questões de nossa época. Volume 23).

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011, 162p.

GLAT, Rosana; Fernandes, Ediclea Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, p. 35-39, 2005. Anual. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Publicacoes-Revista-Inclusao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. CENSO ESCOLAR: CENSO. 2018. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

JANNUZZI, Gilberta De Martino. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004. Seção Artigos.

JEDUCA – ASSOCIAÇÃO DOS JORNALISTAS DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Conheça os argumentos a favor e contra do Decreto 10.502. 2020. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/conheca-os-argumentos-a-favor-e-contra-o-decreto-10502>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl Eberhard. **El sistema educativo: problemas de reflexión**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993. 239 p. (Coleção Laberinto de Cristal). Primeira edição em espanhol. Título original: Reflexionsprobleme im

Erziehungssystem. Surhkamp Verlag, Frankfurt am Main 1988. Tradução Olivia Reinshagen; Luis Felipe Segura; coordenador Javier Torres Narrafate.

LUHMANN, Niklas. **La ciencia de la sociedad**. Ciudad de México/Barcelona: Universidad Iberoamericana/Herder: 1996 (Originally published in 1990 as Die wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp)

LUHMANN, Niklas. **La Sociedad de la sociedad**. Ciudad de Mexico: Herder, 2006.

LUHMANN, Niklas. Inclusão e exclusão. In: DUTRA, Roberto; BACHUR, João Paulo. **Dossiê Niklas Luhmann**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 15-50.

LUHMANN, Niklas. **O direito da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes-Selo Martins, 2016.

LUHMANN, Niklas. **Organización y decisión**. 2. ed. Ciudad de Mexico: Herder, 2010.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas Sociais**: esboço de uma teoria geral. Petrópolis: Vozes, 2016.

MANSILLA, Dario Rodriguez. Introducción: la teoría como pasión. In: Luhmann, Niklas. **Organización y decisión**. 2. ed. Ciudad de Mexico: Herder, 2010. p. 9-21.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

MASCAREÑO, Aldo. Sociología del método: la forma de la investigación sistémica. In: OSORIO, Francisco; ARNOLD, Marcelo; LÓPEZ, Sergio González; LÓPEZ, Eduardo Aguado. **La nueva teoría social in hispanoamérica**: introducción a la teoría de sistemas construtivista. Toluca, México: Universidad Autonoma del Estado del Mexico -Centro de Estudios de La Universidad, 2008. Cap. 6. p. 181-230

MASCAREÑO, Aldo. Sociología de la intervención: orientación sistémica contextual. **Revista Mad: Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad**, Santiago, n. 25, p. 1-33, set. 2011. Disponível em: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/25/mascareno01.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023

MASCAREÑO, Aldo. Diferenciación, inclusión/exclusión y cohesión en la sociedad moderna. **Revista Cis** [online], 17(2), 9–25. Available from: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6310259.pdf> Acesso em: 20 fev. 2023

MASCAREÑO, Aldo; CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. **Cepal**, [s. l], v. 1, n. 116, p. 131-146, ago. 2015. Semestral. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/node/35492>. Acesso em: 20 fev. 2023

MATOS, Gregório de. **Crônica do viver baiano seiscentista**. Obra poética completa, edição de James Amado. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. 2 v.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEJÍA, Julio. Perspectiva de la investigación social de segundo orden. In: OSORIO, Francisco; ARNOLD, Marcelo; LÓPEZ, Sergio González; LÓPEZ, Eduardo Aguado. **La nueva teoría social in hispanoamérica**: introducción a la teoría de sistemas construtivista. Toluca, México: Universidad Autonoma del Estado del Mexico -Centro de Estudios de La Universidad, 2008. p. 137-179

MONTEIRO, Adriana. **Por que ser contra o decreto da exclusão: (10.502/2020)**. 2020. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/31887>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MOVIMENTO DOWN. Entenda por que o Decreto 10.502 é considerado o Decreto da Exclusão. 2020. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/2020/11/entenda-porque-o-decreto-10-502-e-considerado-o-decreto-da-exclusao/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 11-23, nov. 2005. Publicado em inglês como capítulo do livro *The Democratic Paradox* (MOUFFE, 2000a). Tradução e resumo de Pablo Sanges Ghetti; revisão da tradução de Gustavo Biscaia de Lacerda. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2022.

NARRAFATE, Javier Torres. Ejercicios de rutina para explicar la teoría de Luhmann. *Estudios Políticos: Revista de Ciencias políticas y administracion pública*, Ciudad de Mexico, v. 21, p. 35-50, 5 abr. 1999. Universidad Nacional Autonoma de Mexico. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1999.21>.

NEVES, Marcelo. A Constituição e a esfera pública: entre diferenciação sistêmica, inclusão e reconhecimento. In: DUTRA, Roberto; BACHUR, João Paulo (org.). **Dossiê Niklas Luhmann**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Cap. 4. p. 105-147. (Debates Contemporâneos).

NEVES, Marcelo. A Força simbólica dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Direito do Estado**, Salvador, n. 4, p. 1-35, 2005. Trimestral. Disponível em: <http://www.direitodoestado.com.br/codrevista.asp?cod=63>. Acesso em: 15 jan. 2021.p.23

OAB (São Paulo). Nota Pública - Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao Longo da Vida. 2020. Disponível em: <https://noticias.oabsp.org.br/wp-content/uploads/2020/10/NOTA-PUBLICA-1.pdf>.

Acesso em: 15 jan. 2021.

OSSANDÓN PÉREZ, M. P. Observaciones desde la Teoría de Sistemas Sociales a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. **MAD**, [S. l.], n. 46, p. 40– 51, 2022. DOI: 10.5354/0719-0527.2022.68539. Disponível em:

<https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/68539>. Acesso em 4 de maio. 2023.

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; VIEIRA, Ana Carolina Dias; CASTRO, Barbara S Madeira; AGOSTINI, Olivia; SMYTHE, Tracey; KUPER, Hannah; MOREIRA, Maria Elizabeth Lopes; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. **Cad. Saúde Pública** [online]. 2019, vol.35, n.12

SALAZAR, Rosario Rogel; LÓPEZ, Eduardo Aguado. Límites epistemológicos en la construcción de indicadores para evaluar las actividades científicas: una lectura constructivista. In: OSORIO, Francisco; ARNOLD, Marcelo; LÓPEZ, Sergio González; LÓPEZ, Eduardo Aguado. **La nueva teoría social in hispanoamérica**: introducción a la teoría de sistemas constructivista. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado del México -Centro de Estudios de La Universidad, 2008. p. 122-136

SANCHEZ, Pilar Anaíz. A educação inclusiva: um meio para construir escola para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 7-18, out2005. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Publicacoes-Revista-Inclusao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século xxi. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, p. 19-23, 2005. Anual. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Publicacoes-Revista-Inclusao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUTO, Claudio; SOUTO, Solange, **Sociologia do direito**: Uma visão substantiva. Porto Alegre: SAFE,2003.

STAMFORD DA SILVA, Artur. Sociologia da decisão jurídica: aplicação ao caso da homoafetividade. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito: Publicação oficial da ABRASD**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 66-85, 20 jun. 2014. Revista Brasileira de Sociologia do Direito. <http://dx.doi.org/10.21910/rbsd.v1n1.2014.37>. Disponível em: <https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/37>. Acesso em: 15 fev. 2023.

STAMFORD DA SILVA, Artur. **Decisão Jurídica na Comunicativação**. São Paulo: Almedina, 2021.

STAMFORD DA SILVA, Artur; SILVA, Mariana Farias. Sex professionals in Latin America: observing stakeholder participation through the form of legal/illegal/non-legal differentiation. **Oñati Socio-Legal Series**, Oñati, v. 11, n. 6, p. 48-81, 30 nov. 2021.

STAMFORD DA SILVA, Artur. O sistema jurídico aprende: a comunicativação aplicada ao princípio da insignificância do direito. **Revista Direito Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1-32, 19 dez. 2020. Quadrimestral. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/rmd/article/view/14231/10848>. Acesso em: 10 jan. 2022

STAMFORD DA SILVA, Artur. Teoria reflexiva da decisão jurídicas sociais: direito, mudança social e movimentos sociais. **Direito. Unb - Revista de Direito da Universidade de Brasília**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 27-52, 01 jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/24522>. Acesso em: 14 jan. 2021

STAMFORD DA SILVA, Artur. **10 lições sobre Luhmann**. Petrópolis: Vozes, 2016. 124 p. (Coleção 10 lições).

STICHWEH, Rudolf. Inclusão/exclusão, diferenciação funcional e a teoria da sociedade mundial. In: DUTRA, Roberto; BACHUR, João Paulo.

Dossiê Niklas Luhmann. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Cap. 2. p. 51-73. (Debates Contemporâneos). Originalmente: Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft, em Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie, Bielefeld, Transcript, 2005, p.44-63. Tradução: João Paulo Bachur.

URQUIZA, Anahí; BILLI, Marco; ELGUEDA, Tomás Leal. Aplicar una distinción: un programa sistémico construtivista para la investigación social cualitativa. *Revista Mad: magíster en análisis sistémico aplicado a la sociedad*, Santiago, Chile, v. 37, n. 1, p. 21-53, ago. 2017

VILLELA, Ana Lúcia; WERNECK, Claudia; GIL, Marta; MAUCH, Carla; MENDES, Rodrigo. Por que decreto da exclusão? 2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/por-que-decreto-da-exclusao.shtml>.
Acesso em: 15 jan. 2021.