XXVIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GOIÂNIA – GO

CONSTITUIÇÃO E DEMOCRACIA II

CAMILA BARRETO PINTO SILVA

FRANCISCO MATA MACHADO TAVARES

Copyright © 2019 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI
Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro Prof. Dr.
Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo
Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)
Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais
Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará
Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM– Distrito Federal
Relações Internacionais para o Continente Americano
Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goías
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão
Relações Internacionais para os demais Continentes
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná
Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo
Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSM – Rio Grande do Sul) Prof. Dr.
José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)
Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

Comunicação:
Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul Prof. Dr. Caio
Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

C755
Constituição e democracia II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFG / PPGDP
Coordenadores: Camila Barreto Pinto Silva
Francisco Mata Machado Tavares – Florianópolis: CONPEDI, 2019.

Inclui bibliografia
ISBN:
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Constitucionalismo Crítico, Políticas Públicas e Desenvolvimento Inclusivo

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVIII Encontro Nacional do CONPEDI (28 : 2019 : Goiânia, Brasil).

CDU: 34



Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis

Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br



Univeridade Ferderal de Goiás e Programa
de Pós Graduação em Direito e Políticas Públicas
Goiânia - Goiás
https://www.ufg.br/

XXVIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GOIÂNIA – GO

CONSTITUIÇÃO E DEMOCRACIA II

Apresentação

O Grupo de Trabalho dedicado à apresentação e discussão de pesquisas científico-jurídicas referentes à seara da imbricação entre constituição e democracia correspondeu à expectativa suscitada pela atualidade, dramaticidade e relevância do tema no atual contexto sócio-histórico global, pautado por transições, tensões e crises relacionadas a díade conformadora do constitucionalismo democrático, que emerge no Ocidente a partir do século XVIII e consolida-se como fundamento triunfante das nossas sociedades a partir da segunda metade do século XX.

A tensão entre a rigidez associada ao constitucionalismo e o dinamismo próprio à legitimação democrática da autoridade política é um tema tão instigante como onipresente no pensamento humanístico e nos conflitos sociais desde o século XIX. Os receios de Mill e Tocqueville em relação aos riscos de tiranias majoritárias, de um lado; e os clamores republicanos em favor de uma primazia das decisões coletivas para além das reservas constitucionais, de outro; pautaram boa parte da trajetória jurídico-política da modernidade em seu estágio posterior ao iluminismo. As vozes de Locke a ecoarem sobre o apreço liberal pelas normas que afastam do debate político as condições de possibilidade da sua própria existência, e de Rousseau a saudarem variantes contemporâneas de uma vontade geral entendida como soberana em seus próprios termos, ainda se entrecruzam em um debate contínuo e profícuo. Neste processo, tentativas de síntese ou de composição entre o primado republicano da democracia e a conquista liberal do constitucionalismo, a exemplo da tese habermasiana de equiprimordialidade entre as autonomias pública e privada, parecem apenas estabelecer uma efêmera trégua em uma saudável e instigante tensão constitutiva do constitucionalismo erigido em sociedade plurais, complexas, seculares e referenciadas no duplo valor daquilo que Constant definira como as liberdades moderna e antiga.

Este Grupo de Trabalho ocorre em um momento no qual a recorrente contenda entre liberais e republicanos afigura-se ínfima, diante de uma ameaça mais séria e fundamental ao constitucionalismo democrático: vivemos sob tempos em que democracias perecem globalmente e o primado dos direitos fundamentais ou de sua projeção universal em um sistema assegurador de direitos humanos fenece. A emergência de populismos não democráticos, a naturalização do desprezo às garantias fundamentais prescritas nas

constituições e a emergência de hegemonias que, antes de definidas por novas ou alternativas razões, negam a racionalidade enquanto fundamento da vida social, parecem por em risco os dois mais preciosos consensos da nossa civilização: constitucionalismo e democracia.

Nestes tempos dramáticos e intensos, a produção acadêmica vê-se desafiada e convidada a encontras categorias, métodos, teorias e fundamentos capazes, senão de apontar rotas de saída da crise, de permitirem sua mais adequada e analiticamente refinada compreensão. Esta missão, acredita-se, fora cumprida pelo conjunto de pesquisadores/as que apresentaram seus artigos jurídicos no Grupo de Trabalho sobre Constituição e Democracia. Três grandes eixos do debate, tal como abaixo explicados, asseguraram a completude e a consistência da produção científica trazida ao GT nesta edição do Encontro Nacional do CONPEDI.

Primeiramente, destacam-se os trabalhos referentes a temas situados na fronteira entre a filosofia, a teoria política e a teoria da constituição. Nesta seara, houve contribuições referenciadas em uma plêiade atualizada e consistente de referências, oscilantes da teoria luhmaniana dos sistemas ao pensamento heiddegeriano, sem que faltassem estudos referenciados na produção do Sul Global, em especial quanto ao Novo Constitucionalismo. A fundamentação, a coesão, os limites e os desafios para a difícil e necessária composição entre democracia e direitos fundamentais foram, nestes trabalhos, perquiridos em grau de compatibilidade com a dificuldade e urgência dos problemas impostos pelo momento histórico presente.

Em seguida, mencionam-se os artigos identificados com a temática da jurisdição constitucional ou, ainda mais amplamente, do processo constitucional. Em um mundo no qual fenômenos como judicialização da política e politização da justiça conduzem ao limite as ideias liberais de checks and balances, indicando na prestação jurisdicional que dá concretude aos ditames asseguradores de direitos fundamentais o preciso locus da fronteira entre democracia e constituição, os trabalhos souberam lidar com problemas de pesquisa e olhares teóricos dignos de contribuírem para o permanente avanço científico nesta questão.

Houve, ainda, artigos dedicados a estudos sobre direitos fundamentais sem os quais a cidadania democrática e a própria dignidade de pessoas que se engajam em uma comunidade jurídico-política na condição de jurisconsortes livres e iguais não poderia realizar-se. Assim, o tema dos direitos de pessoas com deficiência, a questão migratória e as políticas orientadas à garantia do direito fundamental à moradia foram trazidos à baila em produções que refletem a mais desejável combinação entre rigor científico e compromisso social da atividade acadêmica no campo jurídico.

A sessão de apresentação dos trabalhos refletiu a qualidade dos textos que o/a leitor/a lerá a a seguir e indicou que, sob os mais tormentosos tempos para a democracia e os direitos fundamentais, o campo jurídico brasileiro não esmorece e enfrenta, com seriedade e consistência, a tarefa de compreender e defender estes dois alicerces do mundo livre, racional e secular. Desejamos a todos/as uma boa leitura.

Prof. Dr. Francisco Mata Machado Tavares - UFG

Profa. Dra. Camila Barreto Pinto Silva - UNIMES

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

O CICLO VIRTUOSO DA INCLUSÃO E A TEORIA DOS SISTEMAS DE LUHMANN

THE VIRTUOUS CYCLE OF INCLUSION AND LUHMANN'S SOCIAL SYSTEMS

Juliana Izar Soares Da Fonseca Segalla

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar que o Direito e a Educação são fundamentais na mudança de um paradigma cultural acerca da inclusão das pessoas com deficiência. Observa-se, também, que a participação familiar na vida escolar dos educandos é muito importante. Essas questões serão analisadas a partir de alguns elementos da Teoria dos Sistemas Sociais, de Niklas Luhmann, levando à conclusão que os acoplamentos estruturais entre os subsistemas Direito-Escola-Família podem, além de diminuir a complexidade e a contingência dos sistemas, causar sua evolução e a evolução da sociedade enquanto macrossistema social. Utilizou-se aqui o método descritivo, bibliográfico, de cunho dedutivo.

Palavras-chave: Direito à educação, Participação familiar, Inclusão, Sistemas sociais, Luhmann

Abstract/Resumen/Résumé

This article aims to demonstrate that Law and Education are fundamental in changing a cultural paradigm about the inclusion of people with disabilities. It is also observed that the family participation in the school life of the students is very important. These issues will be analyzed from some elements of Niklas Luhmann's Theory of Social Systems, leading to the conclusion that structural couplings between the Right-School-Family subsystems can, in addition to reducing the complexity and contingency of systems, cause their evolution and the evolution of society as a social macro-system. The descriptive, bibliographic, deductive method was used here.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Right of education, Family participation, Inclusion, Social systems, Luhmann

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar, através de uma perspectiva luhminniana, a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, bem como a participação da família na escola, demonstrando que os acoplamentos estruturais entre os subsistemas sociais Direito, Escola e Família trazem benefícios à sociedade. Foi utilizado nesta pesquisa o método descritivo, bibliográfico, de cunho dedutivo.

Por isso, alguns esclarecimentos acerca de Luhmann e alguns de seus conceitos (dentre os quais "acoplamento estrutural") são necessários antes de adentrarmos propriamente à nossa proposição.

Mais adiante, alguns apontamentos acerca do conceito de pessoa com deficiência são imprescindíveis para depois analisar a educação inclusiva como direito de todos (e não só de quem tem deficiência). Frise-se, desde já, a importância da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi internalizada em nosso sistema jurídico com equivalência de norma constitucional e que é o instrumento legal em vigor que determina quem é a pessoa com deficiência.

Assim, também à luz da previsão constitucional do direito à educação e do dever de participação familiar na vida estudantil de crianças e adolescentes, chega-se à conclusão de que a convivência com a diversidade em contexto de naturalidade, no ambiente escolar, será responsável pela evolução dos sistemas.

Por fim, evidente que não é possível num único artigo fazer uma leitura extensa e exaustiva da obra de Luhmann e, portanto, apenas se registram nestas linhas os conceitos necessários ao entendimento da proposta feita, de que a informação e o esclarecimento sobre a política pedagógica inclusiva da instituição de ensino é boa para todos: para escola, para família e, consequentemente, para a sociedade, enquanto macrossistema social. Destarte, registramos algumas considerações necessárias acerca da Teoria dos Sistemas e dos conceitos fundamentais a que nos referimos.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE A TEORIA DOS SISTEMAS DE LUHMANN

Niklas Luhmann, embora conhecido pela excessiva complicação de seu desenho teórico (NAFARRATE, 2010, p. 23), inegavelmente "oferece uma das arquiteturas conceituais mais surpreendentes na sociologia contemporânea." (Idem, p. 23).

Segundo Rômulo Figueira Neves (NEVES, 2005, p. 9), a teoria dos sistemas sociais de Luhmann é uma "tentativa de ultrapassar os pressupostos e conceitos clássicos e criar um novo paradigma, com novos conceitos, para explicar e analisar a sociedade contemporânea.".

Luhmann, sociólogo alemão, estudou Direito na Universidade de Friburgo e posteriormente iniciou sua carreira na administração pública. Foi à Harvard, onde estudou a sociologia de Talcot Parsons e iniciou o desenvolvimento de um sistema teórico próprio (abandonando o de Parson), o qual continuou aprimorando até completar sua grande obra "*Die Gesellschaft der Gesellschaft*" ("A sociedade da sociedade"), em 1997[1].

Interessante, na obra de Luhmann, é que ele se utiliza de conceitos nascidos em outras áreas de conhecimento, como a cibernética, a biologia e a neurobiologia (NEVES, 2005, p. 10), conseguindo visualizar a partir das obras de Heinz von Foerster, Humberto Maturana e Francisco Varela, além de George Spencer Brown (LUHMANN, 2010, p.40 a 76), contribuições para a Sociologia.

Nas palavras do próprio Luhmann:

> Os impulsos intelectuais mais fascinantes para entender a sociedade moderna surgiram fora do campo da sociologia; sendo, portanto, necessário introduzir alguns tópicos abstratos da teoria, verificados em outros âmbitos de disciplinas (autopoiesis, encerramento operativo, acoplamento estrutural, estrutura, tempo...), de modo a extrair deles o que poderia ser de interesse sociológico. (LUHMANN, 2010, p. 36)

Cumpre-nos, então, observar que Luhmann, na Teoria dos Sistemas sociais, analisa a sociedade como um sistema social amplo, no qual os outros subsistemas sociais coexistem, se desenvolvem e funcionam com seus próprios códigos[2]. Vale dizer: tais sistemas são operacionalmente fechados, mas cognitivamente abertos.

[1] Conforme orelha do livro: Introdução à Teoria dos Sistemas. (LUHMANN, 2010).

[2] A diferenciação que os sistemas fazem com seus ambientes é feita através da escolha de códigos que orientam todas as suas operações internas e seu relacionamento com o entorno. Exemplo de código binário, utilizado pelo subsistema social Direito, é *Recht/Unrecht** (traduzido por alguns como direito/não-direito, por outros como lícito/ilícito ou ainda legal/ilegal.)

*Conforme LOPES JUNIOR, 2004, p. 19.

Então, como exemplos de subsistemas sociais têm-se a Economia, a Religião etc., além daqueles que são objetos de nosso estudo: o Direito, a Escola e a Família. Cada um deles apresenta seus próprios processos comunicativos e não há coordenação entre eles, embora, como se verá a seguir, pode haver uma forma de relacionamento especial (NEVES, 2005, p.11) entre os sistemas: o acoplamento estrutural.

Conforme leciona Rômulo Figueira Neves, "a teoria dos sistemas sociais tem a ambição de ser uma teoria abrangente e de dar conta da análise das diversas formas de organização da sociedade complexa." (NEVES, 2005, p. 12).

De acordo com Botelho (BOTELHO, 2011, p. 101), Luhmann propõe que sempre se relacione a Teoria dos Sistemas Sociais ao mundo real. Nos dizeres do próprio sociólogo alemão: "*El concepto de sistema significa, pues, algo que realmente es un sistema, y por consiguiente asume la responsabilidad de la verificación de sus proposiciones en relación con la realidad*." (LUHMANN, 1990, p.41).

Em outro passo, bom é dizer que a noção de limite é clara na teoria luhminniana e pode ser percebida tanto na diferenciação entre o sistema (*system*) e o ambiente (*umwelt*) (BOTELHO, 2011, p. 101) quanto na delimitação de seu objeto de pesquisa[3]. Aliás, a sociologia é "ciência que deve se erguer sobre um princípio de *limitacionalidade*, no sentido de demarcar seu âmbito de incumbência, independentemente da relação com o ser humano." (NAFARRATE, 2010, p. 17).

Segundo Luhmann os limites são conquistas evolutivas: "... *los límites son conquistas evolutivas par excellence; cualquier desarrollo superior de un sistema y, sobre todo, el desarrollo de sistemas con una autorreferencia interna cerrada supone límites*." (LUHMANN, 1990, p. 80).

Ensina Neves (NEVES, 2005, p. 12), ao analisar a teoria luhminniana, que "os sistemas se formam, então, para organizar, segundo regras internas, uma parcela desordenada e complexa da sociedade, o espaço desorganizado (*unmarked space*).".

E continua:

[3] Luhmann diz que "Na base desses novos preceitos teóricos deve ficar claramente entendido que o mundo está constituído por um *continuum* de operações, que se fragmenta no momento em que se introduzem cortes artificiais que correspondem às realidades parciais da física, química, biologia, psicologia, sociedade...". (LUHMANN, 2010, p. 77).

> Cada divisão da sociedade em um espaço organizado internamente e um ambiente externo – isto é, a delimitação de um sistema social – é um processo dinâmico, que se completa num intervalo temporal, e que se superpõe, simultaneamente, a outras divisões possíveis e reais de outros sistemas e ambientes na sociedade. (NEVES, 2005, p. 12)

Assim, "o ponto de partida de uma Teoria dos Sistemas para a sociologia deve derivar de um preceito teórico baseado na diferença..." (LUHMANN, 2010, p. 80), ou seja, a diferença entre sistema e meio, "que resulta do simples fato de que a operação se conecta a operações de seu próprio tipo, e deixa de fora as demais" (*Idem*, p. 89).

Luhmann explica a autorreferência dos sistemas e adverte que a diferença entre sistema e entorno é condição de existência dessa autorreferência:

> *existen sistemas autorreferentes. Esto, de momento y en un sentido mui general, sólo significa: existen sistemas con la capacidad de estabelecer relaciones consigo mismos, y de diferenciar estas relaciones de las relaciones con su entorno*. (LUHMANN, 1990, p. 44)
> [...]
> *Sin la diferencia respecto al entorno ni siquiera existiría la autorreferencia, pues la diferencia es la premissa para la función de las operaciones autorreferenciales*. (*Idem*, p. 50)

Em outras palavras, "significa que os sistemas sociais referidos por Luhmann contêm relações internas, além de limites capazes de os diferenciarem de seu entorno" (BOTELHO, 2011, p. 101) e sem esses limites seriam impossíveis tais relações.

Existem infinitas possibilidades de operações sociais, o que "estimula a divisão do todo em fragmentos organizados" (NEVES, 2005, p. 17), para que essa multiplicidade possa ser reduzida. Então, aqui se tem um conceito importante para o presente estudo, qual seja: o conceito de complexidade, de Luhmann. Em seus dizeres:

> O homem vive em um mundo constituído sensorialmente, cuja relevância não é inequivocamente definida através de seu organismo. Desta forma o mundo apresenta ao homem uma multiplicidade de possíveis experiências e ações, em contraposição ao seu limitado potencial em termos de percepção, assimilação de informação, e ação atual e consciente. Cada experiência concreta apresenta um conteúdo evidente que remete a outras possibilidades que são ao mesmo tempo complexas e contingentes. **Com complexidade queremos dizer que sempre existem mais possibilidades do que se pode realizar**. (LUHMANN, 1985, p. 45 e 46 -grifamos).

Destarte, dessas inúmeras de possibilidades que o mundo apresenta além do que o ser humano pode dar conta, surge outro conceito importante na obra de Luhmann, que é a contingência:

> Por contingência entendemos o fato de que as possibilidades apontadas para as demais experiências poderiam ser diferentes das esperadas... Em termos práticos, complexidade significa seleção forçada, e contingência significa perigo de desapontamento e necessidade de assumir-se riscos." (LUHMANN, 1985, p. 45 e 46).

Dito de outra forma, contingência pode ser entendida como a possiblidade de frustração, de desapontamento da expectativa. Logo, a complexidade pressupõe fazer escolhas, o que leva invariavelmente à contingência. Niklas Luhmann ensina, em outra oportunidade:

> A maneira mais acessível de entender a complexidade é pensar, primeiramente, no número das possíveis relações, dos possíveis acontecimentos e dos possíveis processos. Imediatamente, compreender-se-á que cada organismo, máquina e formação social, tem sempre um meio que é mais complexo, e oferece mais possibilidades do que aquelas que o sistema pode aceitar, processar ou legitimar. (LUHMANN, 2010, p. 184)

Então, "tem-se que o sistema opera de maneia seletiva, tanto no plano das estruturas, como no dos próprios processos: sempre há outras possibilidades que podem ser selecionadas, quando se tenta atingir uma ordem." (LUHMANN, 2010, p. 184). Assim, existirão possibilidades que não foram selecionadas e, portanto, pode haver expectativas frustradas, justificando o conceito de contingência.

Importa agora trazer a noção e as diferenciações de expectativa, que se encontram na teoria luhminniana.

Luhmann entende que o conceito de expectativa está relacionado com a ideia de futuro (LUHMANN, 2010, p. 324) e reconhece dois tipos de expectativa: as expectativas normativas e as expectativas cognitivas:

> Inicialmente tentaremos captar a problemática do convívio humano sensorialmente orientado, através dos conceitos da contingência e da complexidade, tentando também mostrar como a sobrecarga aí localizada é atenuada pela formação de estruturas de expectativas. Isso também ocorre (2) através da diferenciação entre estruturas cognitivas e normativas de expectativas, dependendo se no caso de desapontamento está prevista sua assimilação ou não. (LUHMANN, 1985, p. 44-45)

Outrossim, a diferença entre expectativa normativa e expectativa cognitiva pode ser vista a partir de sua frustração. Diz Luhmann: "Ao nível cognitivo são experimentadas e tratadas as expectativas que, no caso de desapontamentos, são adaptadas à realidade. Nas expectativas normativas ocorre o contrário: elas não são abandonadas se alguém as transgride." (LUHMANN, 1985, p. 56).

Para o nosso estudo, a ideia de expectativa é fundamental, uma vez que no tópico seguinte tentar-se-á mostrar que é possível ajudar no processo de construção da expectativa cognitiva, inclusive a partir da expectativa normativa, pois "[...] as normas são expectativas de comportamento estabilizadas em termos contrafáticos" (LUHMANN, 1985, p. 57), diminuindo a contingência do sistema.

Há que se notar, ainda, o modelo de dupla contingência, que está "construído sobre a base de uma autorreferência circular" (LUHMANN, 2010, p. 321) e traz consigo as noções de relação entre *alter* e *ego*, contrapondo suas respectivas necessidades e possibilidades. "Alter depende que se ative ego, e vice-versa" (*Idem*, p. 318) e essa circularidade pode ser percebida no exemplo de Luhmann: "eu faço o que você quiser, se você fizer o que eu quero. Quem romperá o círculo puro dessa referência? A resposta é: o tempo, ou quem agir primeiramente; o mais rápido." (LUHMANN, 2010, p. 321).

O modelo de dupla contingência pode ser utilizado para explicar o problema do conflito, inclusive (LUHMANN, 2010, p. 319). Luhmann também enxerga que:

> O preço disso está na pontenciação do risco: na elevação da contingência simples do campo de percepção, ao nível da dupla contingência do mundo social. Reconhecer e absorver as perspectivas de um outro como minhas próprias só é possível se reconheço o outro como um outro eu. Essa é a garantia da propriedade da nossa experiência. Com isso, porém, tenho que conceder que o outro possui igualmente a liberdade de variar seu comportamento, da mesma forma que eu. Também para ele o mundo é complexo e contingente. Ele pode errar, enganar-se, enganar-me. Sua intenção pode significar minha decepção... (LUHMANN, 1985, p. 47)

Portanto, oportuno observarmos a necessidade de solidariedade e percepção do "outro", como forma de diminuir a dupla contingência e, portanto, a complexidade do sistema social.

Outro ponto importante da concepção luhminniana é o fechamento operacional dos sistemas através da autopoiése. Isso significa que "todas as operações internas são constituídas de processos comunicativos próprios e exclusivos, que determinam a unidade e a identidade do sistema." (NEVES, 2005, p. 20). Então, "todo novo elemento operativo do sistema é gerado a partir dos elementos anteriores e se torna, ao mesmo tempo, pressuposto para a elaboração de elementos posteriores do sistema." (*Idem, Ibidem*).

Dessa forma, tem-se que o fechamento operacional acaba por manter a própria sobrevivência do sistema, no entanto, segundo Luhmann, isso "não pode significar jamais que um sistema autopoiético opere como se não houvesse nenhum ambiente." (*Apud* NEVES, 2005, p. 20). Para o sociólogo alemão são inegáveis que existem informações externas que, embora não sejam parte dos elementos operacionais do sistema, causam irritação, perturbação e ruído para o sistema (NEVES, 2005, p. 21).

Então, essas perturbações externas podem aumentar a complexidade do sistema na medida em que ele será obrigado a elaborar os elementos externos por meio de elementos

internos ordenadores, para que se mantenha a diferenciação entre sistema e ambiente. Outrossim, embora pareça paradoxal, é condição da própria sobrevivência e evolução do sistema apresentar-se operacionalmente fechado mas cognitivamente aberto (ROCHA, 2013, p. 28). O próprio LUHMANN (1985, p. 34) afirmou que "A evolução é sempre concebida como elevação da complexidade social [...]"e que "*solamente la complejidad puede reducir compleijidad. Esto puede ocurrir en la relación exterior, pero también em la relación interior del sistema consigo mismo.*" (LUHMANN, 1990, p. 73).

No entanto, o autor reconhece que a evolução do sistema não significa que um dia se atingirá a perfeição, pelo contrário, não enxerga isso como possível (LUHMANN, 2004, p. 37).

Considerando, ainda, a abertura cognitiva dos sistemas, bem como as perturbações e ruídos externos, Luhmann traz da biologia o conceito de acoplamento estrutural, de Maturana e Varela (MATURNANA; VARELA, 1995, p. 112-117). Neves explica que através do acoplamento estrutural, mecanismo que considera superficial e complexo, "os sistemas sociais podem se relacionar seja com os elementos do seu ambiente, seja com outros sistemas sociais ou psíquicos" (NEVES, 2005, p. 53). E continua: "Por este mecanismo, um sistema utiliza os elementos de outro para operar seus próprios processos comunicativos." (*Idem, Ibidem*).

No acoplamento estrutural não existe apenas uma perturbação externa, mas uma ferramenta que terá seu significado construído dentro do próprio sistema em que foi realizado o processo comunicativo, independentemente do significado que tinha em seu sistema original (NEVES, 2005, p. 53).

"Pelo acoplamento estrutural um sistema "empresta" de um outro sistema, que é visto como parte do ambiente daquele primeiro, as estruturas necessárias para realizar suas próprias operações" (NEVES, 2005, p. 54).

Na evolução de um sistema o acoplamento estrutural pode ter um papel importante, já que suas perturbações frequentes provocam o aumento da complexidade e, posteriormente, sua evolução. No tópico posterior desenvolver-se-á a noção de acoplamento estrutural na perspectiva deste estudo, demonstrando o quanto isso pode ser benéfico.

Por fim, cabe mencionar que Luhmann, ao desenvolver sua teria, reconhece três tipos de sistemas: o orgânico (ou biológico), o psíquico e o social. Nesse último as operações se dão por meio da comunicação. Para ele "a comunicação é o único fenômeno que cumpre com os requisitos: um sistema social surge quando a comunicação desenvolve mais comunicação, a partir da própria comunicação."(LUHMANN, 2010, p. 90). Outrossim, o que importa para o reconhecimento de um sistema social é a comunicação.

Dalmir Lopes Junior enfatiza que:

> A maestria de Luhmann foi ter enxergado que os sistemas sociais possuíam a mesma funcionalidade que os sistemas físicos e psíquicos, mas naqueles, ao contrário destes, a relação entre os elementos é que fornece a qualidade auopoiética, e não pelo simples fato de os elementos serem autopoiéticos. (LOPES JUNIOR, 2004, p. 7).

Ressalta-se novamente aqui a advertência feita ao final do tópico anterior de que não se tinha a pretensão de trazer todos os conceitos da Teoria do Sistemas Sociais, muito menos fazer uma análise aprofundada da obra de Luhmann. O objetivo foi tão somente enfocar os itens que são importantes para compreensão de nossa visão acerca da importância da informação e da participação familiar na vida escolar das crianças e adolescentes, como se verificará a seguir.

3. O CONCEITO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

O conceito de pessoa com deficiência teve uma importante mudança em termos legislativos com a incorporação em nosso ordenamento (com equivalência de norma constitucional) da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assim, não é possível que se utilize qualquer forma de definição que seja contrária à trazida nesse documento.

Houve uma evolução na maneira de enxergar a deficiência, refletida no conceito trazido pelo artigo 1 da Convenção em comento, senão vejamos:

> Pessoas com deficiência incluem aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Duas formas coexistem na maneira de ver a deficiência: através de um **modelo médico**, que a enxerga descontextualizada, como sendo um "problema" apenas do indivíduo e no máximo de sua família, devendo ele se esforçar para "se normalizar" e se adaptar para a

vida em sociedade ou através de um **modelo social**, que considera a deficiência como a soma de dois fatores inseparáveis: "as seqüelas existentes no corpo e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que tem essas seqüelas." (WERNECK, 2005, p. 27). É através do modelo social que a Convenção definiu pessoa com deficiência.

O Censo de 2010 do IBGE demonstrou que 23,9 % dos brasileiros têm alguma deficiência (ou seja, mais de 45 milhões de pessoas)[4]. No mundo a Organização Mundial de Saúde estima que 10% da população mundial apresente deficiência[5]. Logo, diante de um número tão expressivo, não se pode negar a urgente necessidade de uma sociedade para todos.

Certo é que já avançamos bastante no que tange à inclusão social das pessoas com deficiência. No entanto, também é notório que ainda há muito por fazer. Enxergar a deficiência com naturalidade, livre de preconceitos e estereótipos só será realidade a partir de uma educação em meio às diferenças e é por isso que ressaltamos neste estudo que a escola inclusiva é um direito de todos.

3.1. O Direito à educação inclusiva como um direito de todos

Por que, quando estamos diante de uma pessoa com deficiência, muitas vezes nós não sabemos como agir (e/ou sentimos até certo desconforto)? Por que, apesar de boa vontade, há pessoas que cometem enganos na hora de se relacionar com outra que tem deficiência? A resposta está na falta de oportunidades de convivermos com indivíduos com deficiência na escola, quando éramos ainda crianças.

Para tratar a deficiência com naturalidade é preciso que desde a mais tenra idade crianças diferentes estejam juntas, num ambiente acolhedor. A infância é curiosa, é a época de descobrir o mundo desconhecido e se os pequenos perceberem desde cedo que nesse espaço cabem pessoas diferentes, fica muito mais fácil a convivência com qualquer tipo de situação na fase adulta, quando já se está moldado e o mundo (aparentemente) já está descoberto.

---

[4] IBGE. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. **IBGE,** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. Acesso em: 15. abr. 2019.

[5] RELATÓRIO Mundial sobre a deficiência. São Paulo: Governo do Estado. Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. **ONUBR, Nações Unidas no Brasil.** Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 01 jun. 2014.

Neste sentido, o ensinamento de Ragazzi e Araujo:

> Nós (pessoas não-portadoras de deficiência) também temos o direito de poder conviver com gente diferente, com problemas diferentes, para aprendermos a ser mais tolerantes; saber como nos comportar diante das diferenças; saber que elas são superáveis a partir de uma vivência afetiva e conjunta. Com um ensino segregado, tal direito nos foi (a nós, a maioria) retirado e fomos impedidos de conviver com colegas de classe cegos, surdos, com deficiência mental leve, etc. E a falta desse convívio hoje se revela quando encontramos alguém em cadeira de rodas, por exemplo, e não sabemos muito bem como nos comportar, o que podemos fazer para ajudar, se é que eles precisam de ajuda. É a falta dessa educação inclusiva que nos faz achar sempre que a pessoa portadora de deficiência precisa de ajuda [...](RAGAZZI; ARAUJO, 2007, p. 46-47)

A escola não deve preparar apenas alguns alunos para o futuro, mas sim uma geração para o futuro e nela estão crianças com e sem deficiência. Como bem observou LORA ALARCÓN (2011, p. 43), o progresso moral, intelectual ou econômico do ser humano "decorre da contínua aproximação a seus semelhantes".

A Constituição Federal de 1988 traz, no artigo 208, III e V, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado a quem tem deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**. Frise-se que o atendimento especializado previsto pelo Constituinte não pode ser entendido como "separação do ambiente escolar comum", ao contrário, significa um "*plus*", um adicional curricular além do que é oferecido a todos os alunos[6].

Importantíssimo notar que a Constituição fala em "atendimento educacional especializado" e não em Educação Especial. Ou seja, pela norma constitucional não é admissível o ensino segregado. Ademais, a partir da incorporação em nosso ordenamento jurídico da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, educação especial e ensino segregado não são mais possíveis, indubitavelmente, conforme se observa em seu artigo 24, que exige ensino inclusivo em todos os níveis, *in verbis*:

> Artigo 24
> Educação
>
> 1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, **os Estados Partes assegurarão sistema**

[6] Frise-se que o atendimento educacional especializado é COMPLEMENTAR ao ensino regular e jamais substituto dele.

> **educacional inclusivo em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
> [...]

Destaca-se que ambiente de segregação não é bom para ninguém: nem para quem tem deficiência, nem para quem não tem.

3.2 A importância da família na educação escolar: o dever de participação dos pais ou responsáveis.

A família, enquanto núcleo natural e fundamental da sociedade, tem a incumbência de cuidar de seus recém-chegados membros até a idade em que tenham condições de agir por si em toda e qualquer situação, ou seja, quando forem adultos. Isso reflete a complexidade do ser humano, pois nas outras espécies animais esses cuidados existem por muito menos tempo. A pessoa humana tem de desenvolver, além de capacidades físicas para sobrevivência, o seu intelecto, sua maneira de enxergar e pensar o mundo, bem como sua habilidade para viver em sociedade. Talvez seja aí que se encontre o verdadeiro papel da nossa educação.

Sabe-se que a sociedade humana é plural e a diversidade faz parte da nossa espécie. Portanto, para se desenvolver plenamente como ser humano é necessário que o indivíduo conviva com os outros e suas diferenças.

A escola intermedia a passagem do ambiente seguro, afetivo e privado do lar para o mundo real em que se viverá na fase adulta. Assim, família e escola têm uma importância incomensurável na formação e pleno desenvolvimento da pessoa humana. No entanto, a divisão de funções entre essas duas instituições não está tão clara na sociedade atual e o diálogo entre elas é imprescindível para que se atinjam realmente os objetivos de formar pessoas plenamente desenvolvidas e, quem sabe, felizes.

Nossa legislação parece ter enxergado a importância da educação para o todo social, quando reflete em seus comandos essa preocupação. Especial destaque merece ao artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, indo ao encontro do disposto no artigo 205 da Constituição Federal, estabelece:

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, **inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (grifos nossos).

Claro está que essas previsões de que a educação deve ser inspirada nos ideais de solidariedade humana e de que ela deve preparar para o exercício da cidadania objetivam o bem comum e a vida harmoniosa em sociedade.

Inegável que em seu lugar no mundo o homem é sujeito de direitos e de deveres, dentre os quais está a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como determina o artigo 3º da Constituição Federal.

A escola, então, é o lugar onde se aprende a conviver com o outro, onde se começa a entender e a praticar as regras da vida em coletividade, onde a pessoa inicia sua preparação para o exercício da cidadania (a qual pressupõe direitos e deveres, como já dito). Valiosas lições nascem da convivência escolar e os pais[7] não podem privar seus filhos, ao contrário, tem o dever de lhes propiciar isso.

Tanto a escola quanto a família devem objetivar o pleno desenvolvimento de criança e do adolescente, prepará-los para serem cidadãos e qualifica-los para o trabalho. Os objetivos são comuns entre as duas instituições, portanto, deveria ser fácil trabalharem juntas.

No entanto, a impressão que se tem é que a escola brasileira não tem dado a devida importância à sua função de espaço coletivo, à preparação para o exercício da cidadania e nem está se inspirando em ideais de solidariedade. Por sua vez, a família brasileira também tem deixado a desejar em relação à sua obrigação de instruir os filhos para a construção de uma sociedade justa e solidária. Essa obrigação só é possível de ser efetivada quando se enxerga o todo social, quando se tem a noção de que todos têm a responsabilidade de "melhorar o mundo".

A escola, por isso, deve chamar os pais para dialogar e lhes abrir as portas para participar da vida escolar de suas crianças. A família, a escola, o aluno e a sociedade são favorecidos quando existe esse diálogo.

A participação familiar foi prevista pela legislação, no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96):

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[7] Um aparte se faz necessário: quando dizemos pais, entenda-se quem ocupa essa função na vida da criança e do adolescente. Ou seja, os pais ou os responsáveis pelo infante.

> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI - **articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola**;
> VII - **informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola**;
> VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei. (grifamos).

Tanto o inciso VI quanto o inciso VII do artigo em comento deixam claro a possibilidade e o dever de participação familiar no ambiente escolar, em qualquer estabelecimento de ensino (público ou privado). Além disso, não se pode esquecer que no artigo 206 da Constituição Federal, dentre os princípios que devem reger a educação escolar, está a gestão democrática do ensino público, a qual pressupõe, por óbvio, o envolvimento das famílias na escola.

Ressalta-se ainda que no parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) também está disposto que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das propostas educacionais".

Os pais têm o dever (e o direito) de participar e fiscalizar a educação escolar dos filhos, enquanto que a escola tem o dever de lhes dar essas informações. A escola, ao dividir essas informações, divide também a responsabilidade com os pais. Não se pode "fechar os olhos" para o benefício desse diálogo entre família e escola.

O momento atual é de reflexão sobre o papel da escola e da família na educação da criança e do adolescente. Cada instituição deve repensar seu modo de agir, de maneira que visem o todo social, além do bem da criança. Se ambas estiverem "falando a mesma língua" (e, principalmente, conversando entre si), fica muito mais fácil a mudança e a contribuição para melhoria de seus papéis.

Neste tópico que ora se finda deve-se destacar principalmente, então, as previsões do ordenamento jurídico brasileiro (*v.g.*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estatuto da Criança e do Adolescente) como fundamento para o dever da escola em manter as famílias informadas sobre a execução de seu plano pedagógico. Por isso, considerando que a educação inclusiva é a única que está plenamente de acordo com a legislação vigente e que tal

tema é consideravelmente "novo" e desconhecido, imperiosa a divulgação do processo pedagógico inclusivo pela escola às famílias de seus educandos, de maneira que se possam dirimir as dúvidas e extirpar eventuais preconceitos em relação ao assunto. Isso é benéfico tanto para os alunos que não tem deficiência e suas famílias, como para aqueles que apresentam alguma deficiência e suas famílias. Por consequência, a partir do momento em que o diálogo acontece e situações são esclarecidas, a sociedade também ganha e evolui como sistema social.

4. A CONSEQUENTE DIMINUIÇÃO DA CONTINGÊNCIA E DA COMPLEXIDADE NOS SUBSISTEMAS "ESCOLA" E "FAMÍLIA" A PARTIR DAS INFORMAÇÕES E DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

Restou evidente até aqui que as escolas têm o dever legal de informar e manter constantemente informados os pais ou responsáveis dos educandos, acerca de tudo que se refere ao ambiente escolar e ao processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, não resta dúvida que a família, entendida aqui em sentido estrito (mais precisamente aqueles que têm o Poder Familiar: pais ou responsáveis), tem também o dever de participar da vida escolar da criança e/ou do adolescente, determinado pela legislação pátria.

Se há participação familiar e se a escola é transparente, além desses dois subsistemas, a sociedade como um todo também ganha e se desenvolve com isso, afinal, a escola deve, assim como a família, contribuir para a formação do cidadão, que, além de direitos, tem consciência de seus deveres para a vida em comunidade e de sua responsabilidade para com o "outro".

Então, inegável a contribuição que a escola inclusiva pode oferecer a todos nesse processo, já que estimula os valores de respeito à diversidade, tolerância e solidariedade. Assim, se nessa escola houver compartilhamento de informações e esclarecimentos em relação a tudo que envolve o "estar junto" na escola e o papel da família nesse contexto, ocorre o que podemos chamar de ciclo virtuoso da inclusão. Esse ciclo, portanto, leva à evolução da sociedade enquanto sistema social: o acréscimo de informações inicialmente eleva a complexidade de cada subsistema (escola e família), todavia, a partir da elaboração pelos elementos organizadores de cada subsistema, essa complexidade posteriormente diminui (os elementos novos passam a fazer parte de sua estrutura), da mesma forma que diminui a contingência e o saldo de tal processo é a evolução dos subsistemas e da própria

sociedade, enquanto macrossistema social. Na expressão de Luhmann, pode-se observar a "coevolução de sistemas e entornos" (LUHMANN, 1990, p. 72).

Essa redução da complexidade ocorre pelo fato de que a informação permite reduzir as contingências, já que os pais passam a conhecer e compreender as pessoas com deficiência. Ou seja, se um determinado pai tem uma expectativa negativa, entendendo que o contato de seu filho com outra criança com deficiência funcione como um obstáculo ao desenvolvimento de seu rebento, a publicidade educativa e/ou a informação redirecionam a expectativa, promovendo uma compreensão do outro enquanto ser humano, dotado, portanto, de dignidade e respeito.

Dessarte, quanto mais se entende a inclusão e seus benefícios, mais se divulga uma perspectiva correta acerca de como enxergar a diversidade e sobre solidariedade humana, promovendo assim uma ação multiplicadora.

A informação traz empoderamento: quanto mais se sabe, menos se teme e mais natural fica a convivência com as diferenças inerentes aos seres humanos.

Estando a informação à disposição da família, que tem o direito fundamental a ela e o dever legal de participação na vida escolar das crianças e adolescentes, muitas dúvidas são dirimidas no que tange à inclusão de alunos com deficiência na mesma sala de aula que alunos sem deficiência.

Assim, aqueles que eventualmente pudessem pensar "Será que um aluno com deficiência vai atrasar o cronograma da turma ou prejudicar o desenvolvimento de meu filho?", terão seus questionamentos respondidos e, frente aos ganhos que serão apresentados, acontece o ciclo virtuoso acima mencionado: tanto as crianças e adolescentes quantos seus familiares passam a enxergar a deficiência com mais naturalidade e assim vão transmitir em sua comunidade essa nova forma de pensar a diferença.

Apesar das previsões no ordenamento jurídico brasileiro em relação ao direito à educação inclusiva, apenas o Direito não é capaz de fazer todas as mudanças culturais necessárias para que a convivência dos seres humanos seja harmoniosa e que cada um consiga enxergar o outro como ser de igual dignidade. Como dissemos, o Direito pode dar início e fundamento ao processo, mas sozinho não consegue seu fim. Gunther Teubner alerta que "[...] o direito não é de todo apropriado para resolver conflitos interpessoais de um modo

satisfatório para as pessoas envolvidas." (TEUBNER , 2004, p. 37). Daí a importância da escola no que concerne à mudança de paradigma cultural em relação às pessoas com deficiência. Tão pouco a escola, sem o apoio normativo legal e a participação familiar, conseguirá atingir essa meta, o que nos leva à conclusão de Luhmann, de que "nenhum sistema pode evoluir a partir de si mesmo" (LUHMANN, 2010, p. 128).

Aqui se faz oportuna a já mencionada noção de acoplamento estrutural[8] e de que o "sistema pode reagir a irritações e estímulos" (LUHMANN, 2010, p. 132), quando processa informação e a transforma em estrutura.

Enxergamos, então, que o ciclo virtuoso da inclusão depende do acoplamento estrutural do subsistema Direito com o subsistema Escola e do subsistema Escola com o subsistema Família. O Direito, enquanto "construção de alta complexidade estruturada" (LUHMANN, 1985, p. 12), pode estabilizar as expectativas a partir da norma ("a educação tem de ser inclusiva"), de maneira que a contingência é logicamente diminuída: não se deve esperar outra educação, já que se sabe não ser isso possível. Essa "articulação entre esses dois tipos de sistemas" (LUHMANN, 2010, p. 133), na qual o Direito[9] fornece elemento para o direcionamento das expectativas, acaba por reduzir a complexidade e a contingência do subsistema Escola. E, para Luhmann, "estruturas seletivas de expectativas, que reduzam a complexidade e a contingência são uma necessidade vital." (LUHMANN, 1985, p. 66).

O subsistema Escola, já acoplado ao subsistema Direito, agora interage também através do acoplamento estrutural com o subsistema Família, transmitindo informações e esclarecimentos acerca de tudo que envolve o ambiente escolar, sobretudo em relação à deficiência e à inclusão, promovendo o auxílio na construção da expectativa cognitiva do núcleo familiar, diminuindo a contingência e complexidade desse subsistema. Nos dizeres de Luhmann: "A informação reduz a complexidade, na medida em que permite conhecer uma seleção, excluindo, com isso, possibilidades."(LUHMANN, 2010, p. 141).

[8] Importa esclarecer que, de acordo com Luhmann, "O conceito de acoplamento, assim como o de forma, mostra dois lados: a) o acoplamento não está ajustado à totalidade do meio, mas somente a uma parte escolhida de maneira altamente seletiva; consequentemente b) apenas um recorte efetuado no meio está acoplado estruturalmente ao sistema, e muito fica de fora, influindo de forma destrutiva no sistema."(LUHMANN, 2010, p. 131).

[9] Para Luhmann, ""O direito não é um mero discurso de fundamentação no qual as expectativas defensáveis (*haltbare*) são produzidas e armazenadas. Ele estabiliza as expectativas apenas para a ocasião do conflito atual ou iminente. Ele deve aguardar as circunstâncias de um conflito para poder evoluir.". (LUHMANN, 1998, p. 246).

Assim, pode-se perceber que nesses acoplamentos estruturais sequenciais aqui propostos ocorre a coevolução dos subsistemas envolvidos e da sociedade enquanto macrossistema social, assim como a diminuição da contingência (e da dupla contingência, enquanto os subsistemas estiverem articulados – por exemplo, a escola espera que a família participe mais, enquanto a família espera ser chamada pela escola para participar: a partir do momento que a escola adquiriu como parte da sua estrutura operacional a informação que incorporou do acoplamento com o subsistema Direito de que é seu dever chamar a família e disponibilizar informações, as expectativas são substituídas pela regra e a família construirá suas expectativas a partir da noção do cumprimento dessa regra[10]).

Destacamos, então, o ensinamento de Luhmann:

> Sem o direito, nenhuma esfera da vida encontra um ordenamento social duradouro; nem a família ou a comunidade religiosa, nem a pesquisa científica ou a organização partidária de orientações políticas. A convivência social sempre está pré-sujeitada a regras normativas que excluem outros possíveis ordenamentos, e que pretendem ser impositivos, de forma suficientemente efetiva. (LUHMANN, 1985, p. 7).

Percebe-se, desse modo, o quão importante é o Direito para a socialização[11], para a vida em sociedade e para evolução dos sistemas sociais. Então, outra não pode ser a conclusão senão de quanto as normas constitucionais[12], enquanto estruturas basilares das operações do subsistema Direito, são fundamentais para a harmonização e estabilidade[13] do sistema social. Frise-se, uma vez mais, que o ensino inclusivo em todos os níveis é determinação com força de norma constitucional, então, essa regra deve direcionar as expectativas de todos os envolvidos no processo educacional. Mas, "o direito não se origina da pena do legislador." (LUHMANN, 1985, p. 8) e sim de uma necessidade social, por isso, é

[10] "Sínteses comportamentais anonimizadas evitam, normativamente, até mesmo a percepção do entrelaçamento de expectativas concretas. Elas funcionam como uma espécie de fórmula curta simbólica para a integração de expectativas concretas. A orientação a partir da regra dispensa a orientação a partir da expectativa, ou pelo menos o reduz, isso porque, graças à regra, pode ser suposto que aquele que diverge age erradamente, que a discrepância se origina, portanto, não da expectativa (própria) errada, mas da ação (alheia) errada. Nessa medida a regra alivia a consciência no contexto de complexidade e contingência." (LUHMANN, 1985, p. 53).

[11] Aliás, o sociólogo alemão reconhece a socialização como uma realização de transferência, além de enxergar que é um acontecer recíproco, que repercute nos socializandos e nos agentes socializadores. *In verbis*:
"*...el concepto de socialización há conservado uma estrutura assimétrica, pues designa uma realización transferencial. Lo mesmo vale para la educación.*.
[...]
La socializacón es um acontecer recíproco que repercute no sólo sobre el socializando, sino también sobre los agentes socializadores." (LUHMANN, 1998, p. 245).

[12] Nesse sentido, a fala de Marcelo Neves: a "Constituição como conquista evolucionária" da sociedade moderna assume o papel paradoxal de fundamento do direito no interior do próprio sistema jurídico, passando a ser a instância reflexiva mais abrangente desse subsistema social." (NEVES, 2004, p.155-156).

[13] Luhmann adverte: "A ênfase atual da pesqueis sobre sistemas não reside no equilíbrio, mas na estabilidade; há sistemas que não estão em equilíbrio e são estáveis (ou podem sê-lo) (LUHMANN, 2010, p. 137).

imperativo que haja transmissão das informações sobre como esse ensino inclusivo vai acontecer, para que as expectativas sejam construídas corretamente e a contingência e a complexidade diminuídas.

Em análise última, é imperativo concluir que o Direito dispõe, portanto, sobre o dever de o ensino ser inclusivo em todos os níveis (artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência), o dever de informar e incentivar a participação dos pais ou responsáveis na educação escolar em todos os seus aspectos (artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e artigo 53, parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente), o dever de participação dos pais ou responsáveis na vida escolar da criança ou adolescente (artigo 205 da Constituição Federal e 2º da LDB), além do dever de solidariedade, que faz parte do "ser cidadão". Quando acoplado estruturalmente ao subsistema Escola e esse, por conseguinte, ao subsistema Família (embora aqui também vá haver, em um momento, o acoplamento estrutural entre o subsistema Direito e o subsistema Família), são oferecidas as ferramentas para que tais subsistemas incorporem em suas operações a inclusão e, consequentemente, o convívio com a diversidade talvez comece a ser algo natural no sistema social.

Portanto, enxergamos também a partir da concepção luhminniana a evolução da sociedade quando Direito, Escola e Família estão acoplados e existe a transferência de informações corretas acerca da deficiência e da inclusão social das pessoas com deficiência.

CONCLUSÃO

A proposta que aqui se fez, observando que muitos dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência existem por falta de conhecimento e de preparo da sociedade para conviver com a diversidade, é de um círculo virtuoso de esclarecimento, que contribuirá para o ciclo virtuoso da inclusão. Enxergando sob a ótica de Niklas Luhmann acerca do acoplamento estrutural, entende-se que, a partir do dever legal de informação, a divulgação pelos estabelecimentos de ensino de sua política pedagógica de inclusão será responsável também pela evolução do sistema social. Acreditamos que se possa, assim, modificar o paradigma cultural brasileiro no que tange às pessoas com deficiência.

Portanto, o desenho deste estudo pode ser assim esboçado: o Direito é o responsável e o fundamento para deflagração do ciclo virtuoso da inclusão, na medida em que

determina à escola o dever de informar e deixar disponíveis as informações acerca da execução do plano pedagógico inclusivo às famílias dos alunos; então, cumprindo a determinação legal, a instituição de ensino deve informar e incentivar a participação familiar no processo educativo (assim vão se dirimindo as dúvidas das famílias sobre como funciona a inclusão e sobre as deficiências); os alunos sem deficiência convivem com alunos com deficiência, num contexto de naturalidade, e, consequentemente também levam informações a seus familiares; os membros das famílias, com mais informações, começam a enxergar de maneira diferente as questões relativas à deficiência e naturalmente acabam por levar essa visão aos seus amigos e conhecidos; destarte, a sociedade passa a entender melhor a deficiência e, por isso, começa se tornar mais inclusiva.

Em análise última, a partir da concepção luhminniana, conclui-se que os acoplamentos estruturais entre os subsistemas sociais Direito, Escola e Família proporcionam, além da diminuição da complexidade e da contingência, a evolução de tais subsistemas e também da sociedade, entendida como macrossistema social. A informação direciona as expectativas e nesses acoplamentos estruturais são oferecidas ferramentas para que tais subsistemas incorporem em suas operações a inclusão. Como consequência, o convívio com a diversidade passa a ser algo natural no sistema social. Assim é possível visualizar o ciclo virtuoso da inclusão quando a escola e a família, ao atentarem para seus deveres legais, efetivam a participação familiar na vida escolar dos educandos e privilegiam a comunicação, o esclarecimento e a troca de informações.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Marcos César. Alopoiese das relações familiares: a Influência do Código Econômico e a vulnerabilidade social da família. **Direito Público,** Porto Alegre, v. 8, n. 38, p. 99-115, mar./abr. 2011.

LOPES JUNIOR, Dalmir. [Introdução]. In: ARNAUD, André-Jean; LOPES JUNIOR, Dalmir (Org.). **Niklas Luhmann:** do sistema social à sociologia jurídica. Tradução de Dalmir Lopes Junior, Daniele Andréia da Silva Manão e Flávio Elias Riche. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

LORA ALARCÓN, Pietro de Jesus. **Ciência política, Estado e direito público**: uma introdução ao direito público na contemporaneidade. São Paulo: Verbatim, 2011.

LUHMANN, Niklas. **Compleijdad y modernidade:** de la unidad a la diferencia. Edición y traducción de Josetxto Berian y José María García Blanco. Madrid: Trotta, 1998.

LUHMANN, Niklas**. Introdução à Teoria dos Sistemas**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUHMANN, **Sociologia do direito I.** Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

LUHMANN, Niklas. A restituição do décimo segundo camelo: do sentido de uma análise sociológica do direito. In: ARNAUD, André-Jean; LOPES JUNIOR, Dalmir. (Org.). **Do Sistema Social à Sociologia Jurídica**. Tradução de Dalmir Lopes Junio, Daniele Andréia da Silva Manão e Flávio Elias Riche. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Psy II, 1995.

NAFARRATE, Javier Torres. [Introdução]. In: LUHMANN, Niklas. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NEVES, Marcelo. E se faltar o décimo segundo camelo? Do direito expropriador ao direito invadido. In: ARNAUD, André-Jean; LOPES JUNIOR, Dalmir (Org.). **Do Sistema social à sociologia jurídica.** Tradução de Dalmir Lopes Junior, Daniele Andréia da Silva Manão e Flávio Elias Riche. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

NEVES, Romulo Figueira. **Acoplamento estrutural, fechamento operacional e processos sobrecomunicativos na teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAGAZZI, José Luiz; ARAUJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. **Revista do Advogado**, São Paulo, v. 27, n. 95, dez. 2007.

ROCHA, Leonel Severo. Da epistemologia jurídica normativa ao construtivismo sistêmico II. In: ROCHA, Leonel Severo; SCHWARTZ, Germano André Doerdelein; CLAM, Jean. **Introdução à teoria do sistema autopoiético do direito.** 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2013.

TEUBNER, Gunther. As múltiplas alienações do direito: sobre a mais-valia social do décimo segundo camelo. In: ARNAUD, André-Jean; LOPES JUNIOR, Dalmir. (Org.). **Do Sistema Social à Sociologia Jurídica**. Tradução de Dalmir Lopes Junio, Daniele Andréia da Silva Manão e Flávio Elias Riche. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

WERNECK, Claudia. **Manual sobre desenvolvimento inclusivo**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.