

O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA*

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

Alega que a proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem-se chocado com uma cultura assistencialista/terapêutica da educação especial e com o conservadorismo de nossas políticas públicas na área. Enfoca a perspectiva de inclusão social nos âmbitos jurídico e educacional.

Afirma que, se do ponto de vista legal há de se conciliar os impasses entre a Constituição de 1988 — que não permite a diferenciação pela deficiência — e as leis infraconstitucionais referentes à educação, do ponto de vista educacional, é urgente estimular mudanças, buscar e divulgar novas práticas pedagógicas e experiências de sucesso nas nossas escolas.

Para a criação da escola inclusiva, aduz ser premente a redefinição da educação, a qual se deve voltar à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas. Além disso, entende que a educação especial, apesar de importante, não constitui um nível de ensino, devendo ater-se aos limites de suas atribuições e complementar o processo de escolarização de alunos com deficiência regularmente matriculados em escolas comuns.

PALAVRAS-CHAVE

Educação – especial, básica, fundamental, inclusiva; integração; inclusão; Constituição Brasileira de 1988 – art. 208; Língua Brasileira de Sinais - Libras; sistema *Braille*; Lei n. 9.394/96.

* Conferência proferida no "Seminário sobre Direito da Educação", realizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, de 23 a 25 de junho de 2004, no auditório do Superior Tribunal de Justiça, em Brasília-DF.

Programada para atender a um aluno idealizado e pautada por um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, a escola tem produzido situações de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

Pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, há alunos que correm o risco de ser admitidos e considerados pessoas com deficiência e assim encaminhados indevidamente aos serviços da educação especial. Outros são igualmente discriminados em programas de ensino compensatório e à parte.

Há de se acrescentar também o sentido dúbio da educação especial, acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais. Ainda hoje, é patente a dificuldade de distinguir a educação especial, tradicionalmente praticada, da concepção consentânea e vigente dessa modalidade de ensino: o *atendimento educacional especializado*.

Esse quadro situacional perpetua desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da Justiça em geral.

As escolas e as instituições especializadas ainda resistem muito às mudanças provocadas pela inclusão, alegando motivos que expõem a fixidez organizacional dos serviços dispensados a seus alunos e assistidos.

Desconhecimento e interesses corporativistas envolvendo pais, professores, especialistas fazem com que a educação de alunos com deficiências se dê em ambientes segregados, sem se considerarem as novas possibilidades de atendimento a partir de alternativas educacionais includentes. Muitos outros entraves desrespeitam o direito de ser diferente, nas escolas.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alu-

nos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

Com isso, não evoluem as iniciativas que visam à adoção de posições/medidas inovadoras para a escolarização de todos os alunos, nas escolas comuns de ensino regular, assim como as que se referem aos serviços educacionais especializados.

Por outro lado, temos avançado do ponto de vista legal, e há novos caminhos pedagógicos que nos permitem retrair a trajetória de nossas escolas, norteados pela inclusão.

2 UM OLHAR SOBRE A ESCOLA QUE TEMOS

O ensino fundamental – nível de escolaridade obrigatório para todos – é o que mais parece ter sido atingido pela inclusão escolar.

Uma análise dessa etapa da educação básica é importante, para entendermos a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência. Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries escolares, o currículo é estruturado por disciplinas, e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência”, que define os saberes úteis e a seqüência em que devem ser ensinados nas escolas.

Sabemos que o ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos, e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão do currículo em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa etc. fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e nos entender melhor.

O tempo de aprender é o das séries escolares, porque é necessário hierarquizar a complexidade do conhecimento, seqüenciar as etapas de aprendizagem, mesmo sendo este o básico, o elementar do saber. Uma escala de valores também é atribuída às disciplinas, em que a Matemática reina absoluta, como a mais importante e poderosa, enquanto as Artes, a Educação Física quase sempre não são valorizadas.

O conhecimento transmitido pelos professores corresponde a verdades prontas, absolutas, imutáveis, e reprovam-se os alunos que tentam vencer a subordinação intelectual.

Com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes. Novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam “artes de fazer” que, como nos diria Certeau¹, a contestem e transgridam o seu projeto educativo vigente.

De fato, a escola atulhou-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

3 CRISE E TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNS

3.1 NOVOS PARADIGMAS E CONHECIMENTO ESCOLAR

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade são contestados e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação.

A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos.

O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de idéias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações.

(...) podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes.

As interfaces e conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural apontam para um paradigma do conhecimento que emerge de redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações. As fronteiras das disciplinas estão se rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. Como Santos² nos aponta, a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A idéia de que o nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele cabível no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas

maneiras, e quase sempre está em jogo a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar esse modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. Toda a trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações³ dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e, igualmente, uma visão do essencial e do global.

O ensino organizado em disciplinas isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas inter-relações. Na verdade, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes, em redes de entendimento; não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de avaliar e apreender o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções.

Os sistemas escolares também estão calcados em um pensamento que recorta a realidade, que permite subdividir os alunos em "normais" e com deficiência. A lógica dessa organização é marcada por

uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes – e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade e interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito daquelas típicas das escolas tradicionais, em que ainda atuamos e nas quais fomos formados para ensinar.

3.2 IDENTIDADE X DIFERENÇA

As propostas educacionais que visam à inclusão habitualmente se apóiam em dimensões éticas conservadoras. Elas se sustentam e se expressam pela tolerância e pelo respeito ao outro, sentimentos que precisamos analisar com muito cuidado, para entender o que podem esconder nas suas entranhas.

A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las.

Nessas orientações entendem-se as deficiências como fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indelévels, a partir das quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois nada poderá evoluir além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho e outras tantas mais.

Consoante tais pressupostos, criamos espaços educacionais protegidos, à parte, restritos a determinadas pessoas, ou seja, àquelas que eufemisticamente denominamos "Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE".

A diferença, nesses espaços, **é o que o outro é** — branco, religioso, deficiente. Como nos afirma Silva⁴, (...) *é o que está sempre no outro*, separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele.

Em ambos os casos, somos impedidos de realizar a experiência da diferença e de conhecer a sua riqueza. A identidade é o que se é, como afirma o mesmo autor – sou brasileiro, sou negro, sou estudante...

Nossa luta pela inclusão escolar tem uma dimensão ética crítica e transformadora. A posição é oposta à anterior, ao entender que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas; pois elas vão diferindo, infinitamente. As diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como habitualmente pensamos. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada.

Os movimentos em favor da inclusão, dentre os quais os educacionais/escolares, devem seguir outros caminhos que não os propostos por nossas políticas (equivocadas?) de inclusão, pois acreditamos nas ações que contestam as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente, enfim os espaços simbólicos das diferentes identidades.

As ações educativas inclusivas que propomos têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade, como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada *a priori* e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular, especial, seriações, classificações, hierarquias de conhecimentos.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, deficientes. Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo, a normalização, pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal”, como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la.

Portanto, temos de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e planetária.

Ao nos referirmos, hoje, a uma cultura global e à globalização, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes, como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais. Há, pois, um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças. Devido a isso, contesta-se hoje a modernidade nessa sua aversão pela diferença.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades: nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos⁵, é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza.

No desejo de assegurar a homogeneidade nos grupos sociais, nas turmas escolares, destruíram-se muitas diferenças que consideramos valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula e para além delas.

A identidade fixa, estável, acabada, própria do sujeito cartesiano unificado e racional, também está em crise⁶. As identidades naturalizadas dão estabilidade ao mundo social, mas a mistura, a hibridização, a mestiçagem desestabilizam as identidades, constituindo uma estratégia provocadora e questionadora de toda e qualquer fixação da identidade⁷.

3.3 INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?

A indiferenciação entre os processos de integração e inclusão escolar é outro grande entrave para o entendimento e a evolução dos processos de inclusão escolar.

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência — os paramédicos e outros, que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A inclusão também “mexe” com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência à sua clientela; afeta, e muito, os professores da educação especial, temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino, envolvendo grupos de pesquisa das universidades⁸.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram a capacidade de fazê-lo aos olhos de todos⁹.

Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiências que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade do ensino se tiverem de receber esses novos alunos.

Os vocábulos “integração” e “inclusão”, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

O processo de inserção escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O termo “integração” refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segre-

(...) a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele.

gação. Sua noção básica é o princípio de normalização que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção nas salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Os alunos que migram das escolas comuns para serviços da educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e dificilmente retornam às salas de aula do ensino regular.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

A integração escolar pode ser entendida como o **especial na educação**, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares.

Quanto à inclusão, esta questão não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir um aluno ou grupo de alunos que já foram excluídos, e o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele¹⁰.

A radicalidade da inclusão vem do fato de esta exigir uma mudança

de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Pode-se imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, os programas de reforço escolar, salas de aceleração, turmas especiais e outros.

A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula. A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

4 A ESCOLA QUE QUEREMOS

Se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente redefinirmos seus planos para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin¹¹, pois, para reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão. Eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis. Eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais; produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não-ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados!

O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantas outras.

Por essas classificações, perpetuam-se as injustiças. Por detrás delas a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tais especificações reforçam a necessidade de se criarem modalidades de ensino, espaços e programas segregados, para que alguns alunos possam aprender. Sem dúvida, é mais fácil gerenciar as diferenças formando classes especiais de objetos, seres vivos, acontecimentos, fenômenos, pessoas...

Contudo, como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão desestabiliza as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E, como não há bem que sempre ature, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos aqueles que colocam nos ombros dos alunos, exclusivamente, a incapacidade de aprender.

Os subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão – condicionada esta à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos – para atender às expectativas e exigências da escola precisam cair por terra com urgência, porque sabemos que podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais.

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois se pretende que as diferenças se articulem e componham e que os talentos de cada um sobressaiam.

É inegável que as ferramentas estão aí, para promovermos as mudanças, reinventarmos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que se sustenta.

As razões para justificar a inclusão escolar no nosso cenário educacional não se esgotam nas questões levantadas neste capítulo. A inclusão também se legitima porque a

escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que lhes proporciona condições de desenvolverem-se e tornarem-se cidadãos, com identidade social e cultural que lhes confere oportunidades de ser e de viver dignamente.

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que seja alto o preço a pagar, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada, sem motivos.

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo para que a educação se atualize e os professores aperfeiçoem as suas práticas, para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem caírem nas malhas da educação especial e suas modalidades de exclusão.

5 AVANÇOS DA LEGISLAÇÃO

Toda escola, em respeito ao direito à educação, deve atender aos princípios constitucionais, não excluindo nenhum aluno, em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. A Constituição brasileira de 1988 é clara ao eleger como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incs. II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Ela ainda garante o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho*.

Nossa Constituição é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e contravérsias referentes a essa inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência.

Além disso, ela institui, como um dos princípios do ensino, a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (art. 206, inc. I), acrescentando que o *dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um* (art. 208, V).

Tais dispositivos já seriam suficientes para que ninguém pudesse negar a qualquer aluno o acesso à mesma sala de aula.

5.1 A CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA A PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

Este documento – celebrado na Guatemala em maio de 1999, do qual o Brasil é signatário, aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República – veio reafirmar a necessidade de se rever o caráter discriminatório de algumas de nossas práticas escolares mais comuns e perversas: a exclusão internalizada e dissimulada pelos programas ditos compensatórios e à parte das turmas escolares regularmente constituídas, tais como as turmas de aceleração e outras, que acabam por responsabilizar o aluno pelo seu próprio fracasso.

A importância da Convenção para o entendimento e a defesa da inclusão está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como (...) *toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais* (art. 1, n. 2, a).

O texto da Convenção, no art. 1, n. 2, b, esclarece que não constitui discriminação (...) *a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o*

Os subterfúgios teóricos que distorcem propositalmente o conceito de inclusão – condicionada esta à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos – para atender às expectativas e exigências da escola precisam cair por terra com urgência, porque sabemos que podemos refazer a educação escolar segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais.

direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.

Como a educação deve visar ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania, segundo o art. 205 da Constituição, qualquer restrição ao acesso a um ambiente que reflita a sociedade em suas diferenças/diversidade, e que serve como meio de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma *diferenciação ou preferência* que estaria limitando, *em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas.*

Conforme documento editado pelo Ministério Público Federal — Procuradoria-Geral dos Direitos do Cidadão – denominado “O acesso de alunos com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino”¹², e de acordo com o novo parâmetro relacionado ao princípio da não-discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se a adoção da máxima (...) *tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais* e que se admitam as diferenças com base na deficiência somente para permitir o acesso aos direitos, e não para o fim de negar o exercício deles. Por esse documento da Procuradoria, caso um aluno com graves problemas motores necessite de um computador para acompanhar suas aulas, esse instrumento deve ser garantido ao menos para ele, se não for possível para os outros alunos. Trata-se de uma diferenciação, em razão de uma deficiência, mas para permitir que ele continue tendo acesso à educação, como todos os demais colegas. Pela Convenção, não será configurada uma discriminação, se a pessoa não for obrigada a aceitar essa diferenciação.

A Convenção da Guatemala não está sendo cumprida, atualmen-

te, conquanto já tenha ocorrido a sua internalização à nossa Constituição. Ela representa um avanço no sentido de se abolirem todas as normas e diretrizes educacionais, escolares, que garantiam às pessoas com deficiência o direito de acesso e frequência ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”. Essas situações são típicas da modalidade de inserção escolar de que tratamos anteriormente — a “integração”, que ainda é bastante forte, principalmente no Brasil.

Esse documento nos faz rever, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN/1996, na parte que prescreve como opcional o direito das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis à “educação especial”. No geral e na prática, tal direito é desrespeitado pelas escolas e por profissionais que indevidamente a prescrevem e impõem aos alunos com deficiência e àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para nos ajustarmos à Convenção, é indispensável que todos os encaminhamentos de alunos com deficiência a serviços complementares à escolarização ou a atendimentos clínico-terapêuticos tenham a concordância expressa dos pais/responsáveis ou do aluno, quando possível.

Os nossos estabelecimentos escolares têm, por força da lei, de adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem suas especificidades. Os serviços complementares à escolarização, acima referidos, que se fizerem necessários para atender às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, precisam ser oferecidos, mas com a garantia de que não discriminem, não

façam restrições e exclusões, como comumente ocorre, nos programas de reforço escolar e em outros que se dizem de apoio, para que *alguns alunos possam se recuperar dos seus atrasos escolares*. Seriam esses atrasos de alguns alunos ou da escola, em sua organização pedagógica retrógrada, arcaica e excludente?

Como o acesso a todas as séries do ensino fundamental é obrigatório e incondicionalmente garantido a todos os alunos de sete a 14 anos, os critérios de avaliação e promoção com base no aproveitamento escolar, previstos na LDBEN/1996 (art. 24), terão de ser reorganizados para cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola, bem como aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Para que se cumpra a Convenção da Guatemala, os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos infralegais e administrativos relacionados à educação (Ministério da Educação, conselhos de educação e secretarias de todas as esferas administrativas) deverão emitir diretrizes para a educação básica, em seus respectivos âmbitos, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade todas as crianças e adolescentes.

Ao defender as pessoas com deficiência de situações de discriminação, a Convenção da Guatemala é o brado mais recente em favor do direito de ser, sendo diferente, na escola. Mas há ainda outros avanços na interpretação de nossas leis que esclarecem e prescrevem a inclusão escolar.

5.2 DA NECESSIDADE DE SE “RE-SIGNIFICAR” A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, a Constituição diz, em seu art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*

Esse atendimento é **complementar** e necessariamente diferente do ensino escolar e destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pes-

soas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistida; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social.

O **atendimento educacional especializado** funciona em moldes similares a outros cursos que suplementam conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino básico e superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Mas, diferentemente de outros cursos livres, o **atendimento educacional especializado** foi explicitamente citado na Constituição Federal, para que alunos com deficiência pudessem ter acesso ao ensino escolar regular. Essa garantia, além do acesso, propicia-lhes também condições de frequentar a escola comum, com seus colegas sem deficiência e da mesma faixa etária, no ambiente escolar, que nos parece o mais adequado para a quebra de qualquer ação discriminatória e favorece todo tipo de interação promotora do desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado seja oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos públicos e particulares, dedicados unicamente a esse fim, como as instituições especializadas em pessoas com deficiência, em geral, de cunho beneficente ou não.

O direito ao atendimento educacional especializado está igualmente previsto nos arts. 58, 59 e 60 da Lei n. 9394/96 – LDBEN que, para não ferir a Constituição, ao usar a expressão “educação especial” deve fazê-lo, segundo sua nova interpretação, baseada no que a Constituição inovou, ao prever o atendimento educacional especializado, e não mais a educação especial, como constava das legislações anteriores. Dizemos uma nova interpretação da educação especial, pois esta sempre foi vista como a modalidade de ensino que podia substituir a escolaridade regular, em escolas comuns.

Das modalidades de ensino referidas na LDBEN, a educação de jovens e adultos é a única com cará-

ter substitutivo, pois existe para que os alunos que não cursaram o ensino fundamental na faixa etária própria dessa etapa da educação básica tenham uma outra oportunidade de frequentá-lo e possam dar prosseguimento aos seus estudos subsequentes.

A educação especial, em sua nova concepção, apenas perpassa e complementa as etapas básica e superior da educação porque, sendo uma modalidade, não constitui um nível de ensino. Por esse motivo, os alunos com deficiência, especialmente os que estão em idade de cursar o ensino fundamental (dos 7 aos 14 anos de idade), não podem frequentar unicamente os serviços de educação especial (classes especiais, salas de recursos e outros). Devem, obrigatoriamente, estar matriculados e frequentando regularmente as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns. Trata-se de cumprir uma determinação legal, que diz respeito ao direito indisponível de todo e qualquer aluno à educação e que, não sendo acatada, pode acarretar aos pais e responsáveis as penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual de seus filhos.

Embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, têm o mesmo direito de acesso à educação – em ambiente escolar não-segregado – que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Esses alunos, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença nas salas de aula.

O papel da educação especial, na perspectiva inclusiva, é, pois, muito importante e não pode ser negado, mas dentro dos limites de suas atribuições, sem que sejam extrapolados os seus espaços de atuação específica. Essas atribuições complementam e apóiam o processo de escolarização de alunos com deficiência regularmente matriculados nas escolas comuns.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, a conclusão é de que precisamos re-

verter a situação crítica de nossa escola, marcada pelo fracasso e pela evasão de parte significativa de seus alunos, marginalizados pelo insucesso, pelas privações constantes e pela baixa auto-estima, resultante da exclusão escolar e social.

Os alunos com deficiência constituem grande preocupação para os educadores inclusivos, mas a maioria dos alunos que fracassam nas escolas são crianças que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele¹³!

Se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas e a emancipação intelectual. Não basta uma educação para a cidadania, é preciso educar para a liberdade e, nesse sentido, nenhuma forma de subordinação intelectual pode ser admitida.

O mito pedagógico do professor como explicador, e o próprio princípio da explicação, como nos ensinou Jacotot, é a origem da subordinação intelectual, pois esse princípio, que distingue uma inteligência superior, que domina o conhecimento e outra, inferior, que se subjugava a esse domínio, permite ao professor, segundo Rancière (...) *transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender*¹⁴. Temos de inverter a lógica do sistema explicador porquanto, segundo uma educação libertadora, (...) *é o explicador que tem necessidade do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal*¹⁵.

Em todo o mundo despontam, aqui e ali, propostas similares de transformação das escolas que muito nos animam, pois reafirmam a nossa determinação e de outros educadores de assegurar o pleno direito dos escolares a uma educação de qualidade¹⁶.

Certamente não existe regra geral para construir a escola que queremos — uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encarmos a transformação das escolas que hoje temos da forma mais realista possível, abolindo tudo o que nos faz pensá-las e organizá-las a partir de modelos que as idealizam, como temos feito até então. Já se impõe, mesmo timidamente, uma tendência de reorientação das escolas, segundo

uma lógica educacional regida por princípios sociais, democráticos, de justiça, de igualdade, contrapondo-se à que é sustentada por valores econômicos e empresariais de produtividade, competitividade, eficiência, modelos ideais, que tantas exclusões têm provocado na educação, em todos os níveis. Temos de acreditar e dar uma grande virada na educação escolar.

Os desafios para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira são inúmeros, como se pode perceber do que aqui expusimos.

Se, do ponto de vista legal, temos de conciliar os impasses entre nossa Constituição e as leis infraconstitucionais referentes à educação, do ponto de vista educacional é urgente estimular as mudanças, buscando e divulgando novas práticas pedagógicas, experiências de sucesso, saberes adquiridos em estudos desenvolvidos no cotidiano das nossas escolas.

Há ainda de se vencer os desafios que nos impõe o conservadorismo das instituições especializadas e enfrentar as pressões políticas e das pessoas com deficiência, ainda muito habituadas a seus rótulos e a benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social.

O essencial é que os investimentos atuais e futuros na educação brasileira não repitam o passado e reconheçam e valorizem as diferenças na escola. O nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não conseguiremos o nível de qualidade exigido de uma escola mais que especial, **onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes.**

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – 1: artes do fazer*. Trad. de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 2 SANTOS, Boaventura de Souza. *Entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>> Acesso em: 1995.
- 3 MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- 4 SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

- 5 SANTOS, *op. cit.*
- 6 HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomás T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- 7 SILVA, *op. cit.*; SERRES, Michel. *Filosofia mestiça: le tiers – instruit*. Trad. de Maria Ignez D. Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- 8 MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon – Edições Científicas, 2001; DORÉ, Robert; WAGNER, Serge; BRUNET, Jean-Pierre. *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montreal; Québec: Les Éditions Logiques, 1996.
- 9 MITTLER, Peter. *Working towards inclusion education: social contexts*. London: David Fulton Pub., 2000.
- 10 MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Teachers' education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. Número spéciale, p. 52-54, Colloque Recherche Défi 1999, Montréal/Québec, Canadá, 1999.
- 11 MORIN, *op. cit.*
- 12 Documento editado em 2001. Disponível em: <<http://www.pgr.mpf.gov.br/pfdc/html>>.
- 13 MANTOAN, *op. cit.*
- 14 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 24.
- 15 Idem.
- 16 AINSCOW, Michael. *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press, 1999; ARMSTRONG, Felicity; ARMSTRONG, Derrick; BARTON, Len. *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Pub., 2000; BOOTH, Thomas; AINSCOW, Michael. *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge, 1998; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; VALENTE, José Armando. Special education reform in Brazil: an historical analysis of education policies. *European Journal of Special Needs Education*, v. 13, n. 1, p. 10-28, 1998; STAIMBACK, Susan; STAINBACK, William. A rationale for merger of special and regular education.: *Exceptional Children*, v. 51, n. 2. p. 102-111, 1984.

ABSTRACT

The authoress claims that the proposal to include all students in a single educational standard, the regular school system, has opposed not only an assisting/therapeutic culture of special education, but also the conservatism of our public policies in this area. She focuses the perspective of social inclusion on both the judicial and educational scopes.

She states that, under the legal viewpoint, one must conciliate the dead ends between the Brazilian Constitution of 1988 – which does not allow differentiation based on disability – and the infra-constitutional laws concerning education. On the other hand, under the educational viewpoint, it is urgent to foster changes, search for new pedagogic practices and successful experiences and to spread them in our schools.

With a view to creating the inclusive school, she adduces that it is imperative the education redefinition, which should aim at a global, full citizenship, free from prejudices, and ready to recognize the differences among people. Furthermore, she understands that, despite the importance of special education, it does not constitute a level of education and must abide by the limits of its duties as well as complement the handicapped students' schooling process who are regularly enrolled in ordinary schools.

KEYWORDS – Education – special, basic, elementary, inclusive; integration; inclusion; Brazilian Constitution of 1988 – article 208; Brazilian Sign Language – Libras; Braille system; Law n. 9,394/96.

Maria Teresa Eglér Mantoan é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/SP.