



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte
24 a 28 de maio de 2004

Realização:



Mesa Redonda “Políticas Públicas de Direitos Humanos e para Pessoas com Deficiência”

O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA

Maria Teresa Eglér Mantoan

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Rua Barreto Leme, 1845 – 3º andar. CEP 13025 085 – Cambuí – Campinas /SP

Telefone: (19) 3251 040

E-mail: tmantoan@unicamp.br

Breve Introdução

No Brasil, a Educação Especial se estruturou segundo modelos assistencialistas e segregativos de atendimento e pela segmentação das deficiências, fatos esses que contribuíram para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam ainda, na maioria dos casos, em um mundo à parte.

Os movimentos de apoio à inclusão foram desencadeados por inúmeros problemas gerados no interior de nossas escolas e que, no geral, estão relacionados ao ensino conservador nelas ministrado e ao seu caráter seletivo e discriminador.

A maioria dos alunos que lotam as classes e as escolas especiais são os que não estão conseguindo acompanhar os seus colegas de turma, ou os que são indisciplinados, filhos de lares pobres, de negros e outros.

Pautada para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador de competências, a escola tem produzido quadros de deficiência que deveriam ser atribuídos às suas práticas, mas 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 encaminhados, indevidamente, aos serviços da Educação Especial.

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.

Hás que 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 se distinguir a Educação Especial, tradicionalmente praticada, da concepção consentânea e vigente dessa modalidade de ensino: o *atendimento educacional especializado*.

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

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, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das escolas, bem como na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90, as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado, participando de Comissões e Coordenações, Fóruns e movimentos, para assegurar, de alguma forma, que os seus direitos, duramente conquistados, sejam reconhecidos e respeitados. Esses movimentos

estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social.

As pessoas com deficiência buscam afirmação e querem ser ouvidas, como demais vozes das minorias. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado uma atuação efetiva em vários âmbitos da vida social, os referidos movimentos não estão ainda suficientemente afinados com as mais recentes interpretações da legislação educacional, a qual lhes garante a inclusão escolar total e irrestrita.

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

Desconhecimento, interesses corporativistas envolvendo pais, professores e especialistas insistem em defender a educação de alunos com deficiência em ambientes segregados, desconsiderando as novas possibilidades de se atender às necessidades desses educandos a partir de alternativas educacionais includentes.

Avanços da legislação

– uma nova interpretação da Educação Especial

A Constituição Federal de 1988 elucida muitas questões e controvérsias referentes à inclusão escolar, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência, ao eleger como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos 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, inciso IV). Ela garante ainda 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*.

Além disso, nossa atual Constituição institui como um dos princípios do ensino a *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (art. 206, inciso 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).

Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, em assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não excluindo nenhum aluno em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Estes dispositivos já seriam suficientes para que ninguém pudesse negar a qualquer aluno com deficiência o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro colega, sem deficiência. Mas, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, a Constituição prescreve 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*”.

Como já anunciamos anteriormente, a Educação Especial, na ótica inclusiva e na Constituição Federal de 1988, deve ser entendida como *atendimento educacional especializado* e estar disponível em todos os níveis de ensino. Esse atendimento é *complementar* e necessariamente diferente do ensino escolar. Destina-se a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência apresentam, naturalmente, 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 assistiva; 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.

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. Esta garantia, além do acesso, propicia-lhes também condições de freqüentar 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 que 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.

O direito ao *atendimento educacional especializado* está igualmente previsto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei 9394/96 – LDBEN, que, para não ferir a Constituição, ao usar o termo 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 caráter substitutivo, pois existe para que os alunos que não cursaram o Ensino Fundamental na faixa etária própria dessa etapa da Educação Básica, venham a ter mais uma oportunidade de freqüentá-lo e possam dar prosseguimento aos seus estudos subseqüentes.

A Educação Especial, em sua nova concepção, apenas perpassa e complementa as etapas da Educação Básica e Superior, pois, tratando-se de uma modalidade, não constitui um nível de ensino.

Por esse motivo, os alunos com deficiência especialmente os em idade de cursar o Ensino Fundamental não podem freqüentar unicamente os serviços de Educação Especial (classes especiais, salas de recursos etc). Eles devem, obrigatoriamente, estar matriculados e freqüentando de modo regular as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns. Trata-se de cumprir uma prerrogativa 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 por esses alunos, penalidades decorrentes do crime de abandono intelectual de seus filhos. Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem o ensino obrigatório, vêm-se sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação, possam incorrer nas mesmas penas (art. 29, CP). O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência, recusada por uma escola comum (o que também é crime, art. 8º, Lei 7.853/89), e silencia a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola.

Embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado que aqueles 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 as próprias possibilidades. Aliás, são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e que fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença, nas salas de aula.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva tem, papel imprescindível e não pode ser negado, embora dentro dos limites de suas atribuições, sem extrapolar seus espaços de atuação específica. Essas atribuições, conforme já nos referimos, *complementam e apóiam o processo de escolarização de alunos com deficiência*, regularmente matriculados nas escolas comuns, por meio do *atendimento educacional especializado*.

- **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência Decreto 3.956/2001**

Posterior à LDBEN/1996, surge esse documento, celebrado na Guatemala, em maio de 1999.

O Brasil é signatário dessa Convenção, que foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. A Convenção da Guatemala tem valor de norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

A importância da Convenção no entendimento e na defesa da inclusão acha-se no fato de que deixa impossibilitada qualquer diferenciação com base na deficiência, distinguindo 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, nº 2 “a”).

O texto da Convenção, no artigo I, nº 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 direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência” (art. I, nº 2, “b”).

Como a educação deve visar ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania, segundo o artigo 205 da Constituição qualquer restrição ao acesso a um ambiente, que reflita a sociedade em sua diversidade como meio de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma “*diferenciação ou preferência*” a limitar “*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”¹ e de acordo com o novo parâmetro relacionado ao princípio da não discriminação, concebido pela Convenção da Guatemala,

¹ O referido documento foi editado em 2001 e está disponível *on-line*, no site: <http://www.pgr.mpf.gov.br/pfdc/html>

espera-se que a adoção da máxima “*tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais*” e que se admitam as diferenciações com base na deficiência somente para se permitir o acesso aos direitos, não para o fim de negar o exercício deles. Por esse documento da Procuradoria, no caso de um aluno com graves problemas motores necessitar de um computador para acompanhar suas aulas, esse instrumento deve ser garantido pelo menos para ele, caso não seja possível para os demais alunos. Trata-se de uma diferenciação em razão de uma deficiência, mas com a ressalva de lhe permitirem continuar tendo acesso à educação como seus colegas. Pela Convenção, não será caso de discriminação, contudo, se essa pessoa não estiver obrigada a aceitar tal diferenciação.

Ocorre, todavia, que a LDBEN/1996 não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, limitando-se a prever as situações em que dar-se-á a Educação Especial, normalmente, na prática, por imposição da escola ou rede. Assim, todos os encaminhamentos de alunos com deficiência a serviços complementares (*atendimento educacional especializado*) ou a atendimentos clínico-terapêuticos devem contar com a concordância expressa dos pais/responsáveis ou do aluno, quando possível.

Pela Convenção da Guatemala, os serviços de apoio especializado, tais como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema Braille e diferentes recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não caracterizam e sequer podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum regular, que tem alunos com deficiência.

Neste e em outros casos, a Convenção da Guatemala não está sendo cumprida, atualmente e, para esse fim, não há necessidade de revogação expressa da LDBEN, pois esta, no que se refere à Educação Especial, já ocorreu com a internalização da Convenção à nossa Constituição.

Em resumo, para se ajustarem à Convenção faz-se indispensável que os nossos estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem sua diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, de modo a atender a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem

deficiências, mas sem discriminações, restrições ou exclusões. (Mantoan, 2001; Forest, 1985).

Para tanto, os cursos de formação de professores precisam sofrer modificações nos seus currículos, levando os futuros professores a aprender práticas de ensino adequadas à heterogeneidade das turmas escolares. A formação de professores especializados em Educação Especial também terá de sofrer mudanças, de maneira a oferecer preparo e condições de esses profissionais prestarem atendimento educacional especializado em escolas comuns e em instituições especializadas para terem conhecimentos do código Braille, LIBRAS, técnicas, enfim que facilitem o acesso da pessoa com deficiência ao ensino e outros recursos didático-pedagógicos com a mesma finalidade.

Como o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental é obrigatório e incondicionalmente garantido a quaisquer alunos, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na LDBEN/1996 (art. 24), terão de ser re-organizados 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, a todas as crianças e adolescentes.

Os órgãos oficiais responsáveis pelo reconhecimento, credenciamento, autorização, ou renovação de quaisquer desses atos, não podem deferir os respectivos pedidos das escolas e das instituições especializadas que não preencherem os aspectos fundamentais aqui elencados. Bem como é justo deferir prazos para que as interessadas procedam à adequação necessária de seus serviços às novas exigências legais.

A Convenção da Guatemala 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 freqüência ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que

capazes de se adaptar”. Essas situações, típicas da inserção escolar conhecida como “integração” esteve bastante forte, principalmente no Brasil.

O movimento de “integração”, contrapõe-se radicalmente ao atual movimento mundial de “inclusão”, que não aceita a exclusão em qualquer hipótese ou condição, mesmo que o aluno seja severamente prejudicado. Enquanto o aluno não tiver quaisquer condições de interação com o meio externo, estará temporariamente desobrigado da educação escolar e, nesse caso, não é elegível nem mesmo para as escolas especiais, pois necessita de cuidados de saúde que o impedem de estar em um ou outro ambiente educativo.

É difícil para a nossa compreensão tão condicionada a estereótipos e preconceitos - entender esse direito, especialmente quando se trata de acesso e freqüência desses alunos a uma escola comum. Mas, caso ocorra uma pequena melhora em seu estado de saúde, esse aluno, por direito e por lhe ser mais proveitoso e desafiador, deverá freqüentar escolas comuns da rede regular. Lá ele terá a oportunidade de se desenvolver melhor no aspecto social e, quanto à aprendizagem dos conteúdos curriculares, certamente terá mais ocasiões de aprender o que lhe for possível em uma escola comum do que em ambientes escolares segregados, nos quais conviverá com colegas com problemas semelhantes ou mais graves de aprendizagem.

Mesmo que não consigam aprender tanto quanto os seus colegas, há que se garantir a eles o direito à convivência escolar e à formação com os de sua geração.

Os alunos sem deficiência também serão beneficiados pela experiência de estudar com esses novos colegas e, quanto mais drástica ela for, mais provocará mudanças e levará a aprendizagens de convívio natural com as diferenças.

O papel das instituições especializadas

Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, o *atendimento educacional especializado*. O papel da instituição é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum e, como defensoras dos interesses das pessoas com deficiências, elas devem cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel.

Não lhes cabe, portanto, ministrar ensino escolar e, assim, os alunos unicamente matriculados nos serviços de Educação Especial, como ocorre em inúmeros casos, não estão gozando plenamente do direito à educação escolar.

A escolaridade dos alunos com deficiência compete às escolas comuns da rede regular que, para não continuarem criando situações de exclusão, dentro e fora das salas de aula, devem responder às necessidades de todos os educandos com práticas que respeitem as diferenças.

As instituições filantrópicas que mantêm uma escola especial, ainda que ofereçam atendimento educacional especializado, devem alertar os pais/responsáveis e tomar as providências imediatas para a matrícula dos alunos que atendem, pelo menos os com idade entre 07 e 14 anos, no Ensino Fundamental, em escolas comuns da rede regular. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite, na matrícula inicial, é importante que lhes seja garantida entrada em escolas comuns, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - não lhes sendo possível freqüentar o Ensino Médio.

Nada impede que, em período distinto daquele em que forem matriculados no ensino comum, os alunos continuem a freqüentar as instituições para receberem atendimento clínico e/ou *atendimento educacional especializado*, que visam à complementação curricular específica a cada caso. Mas o *atendimento educacional especializado* não pode ser confundido com reforço escolar, como usualmente acontece.

Vale também lembrar que a chamada “inclusão ao contrário” tem sido aventada como um artifício, uma solução para que o atendimento escolar se mantenha nas instituições especializadas. Estas se propõem a abrir e/ou a transformar esse atendimento já existente para alunos com deficiência e/ou com problemas de aprendizagem e, inclusive, para alunos sem deficiências e mesmo sem dificuldades de acompanhar/cursar escolas comuns.

A “inclusão ao contrário” não procede, porque a escola deve se constituir em um ambiente que reproduz a sociedade tal como ela é, condição essa que atende ao disposto no art. 205, da Constituição Federal: proporcionar pleno desenvolvimento humano e preparar para a cidadania.

Escolas mistas, constituídas por relativo número de pessoas com a mesma deficiência e por algumas outras sem deficiência, lá inseridas, não atendem a tal dispositivo.

Se uma instituição especializada quiser transformar sua escola especial em escola comum da rede regular, aberta a todos os alunos, ela terá de oferecer as etapas de educação escolar além do *atendimento educacional especializado* complementar. Nesse sentido, precisará retificar o seu regimento escolar e a sua autorização de funcionamento junto às Secretarias de Educação. O número de alunos com deficiência a serem atendidos por essa escola não poderá ultrapassar o percentual desse segmento na população, e seus alunos serão recrutados entre os que residem nas suas redondezas.

Nessa hipótese, a instituição deixará de ter atuação exclusiva em Educação Especial e, assim, não fará mais jus a apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, de acordo com o disposto no artigo 60 da LDBEN.

O sistema oficial de ensino, por meio de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, deve dar prazo às escolas especiais, para que adotem as providências necessárias, de modo a que suas práticas educacionais possam atender à Constituição Federal e à Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto 3.956/2001.

Crise e transformação das escolas comuns

– novos paradigmas e conhecimento escolar

Estamos vivendo um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma re-interpretação.

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 se entender como aprendemos, entendemos o mundo e a nós mesmos.

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações

geradas pela velocidade das comunicações e informações estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos.

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

Precisamos reverter esta situação crítica, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, os quais são marginalizados pelo insucesso, pelas privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade.

É certo que os alunos com deficiência constituem uma severa preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam nas nossas escolas são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (Mantoan, 1999)!

O conhecimento científico não consegue, por si só, enfeixar todos os fios que constituem a trama dos sentidos de um mesmo objeto de estudo. Como Santos (1995) nos aponta, a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só existe 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 que cabe no paradigma da ciência moderna, traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se não se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. De fato, 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 entende que a democratização é massificação de ensino; não cria a

possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos e não se abre a novos conhecimentos que não couberam até então, dentro dela.

O pensamento disjuntivo é uma outra 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 trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiper-especializações (Morin, 2001) dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos igualmente uma visão do essencial e do global.

Se o que pretendemos é que a escola seja mais que especial, é urgente que seus planos se re-definam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas.

Esses planos requerem que se adotem outros referenciais teórico-metodológicos e a idéia de complexidade proposta por Morin (2001) é uma delas. Para esse autor, o pensamento complexo é aquele que, segundo o sentido original do termo, é “tecido junto” (Morin, 2001), existindo complexidade quando os componentes do todo são inseparáveis e sustentados por uma trama interdependente e interativa entre essas partes e o todo e o todo e as partes.

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas inter-relações. Contrariamente, 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 reconhecer a multidimensionalidade dos problemas e de suas soluções.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico

moderno, que e 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. Em nível pessoal, implica em que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre essas dicotomias que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. A proposta escolar inclusiva difere muito daquela que é típica das escolas tradicionais, em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (p.99).

– **identidade e diferença**

Assim como o pensamento complexo é essencial para que se produzam novidades e conhecimentos de sustentação e de defesa de uma escola para todos, os estudos culturais contemporâneos (Silva, 2000; Hall, 2000; Mc Laren, 2000) nos apóiam na discussão dos processos inclusivos escolares.

Quando tentamos caracterizar os alunos, emerge a necessidade de serem revistos os conceitos de identidade e diferença. Temos de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais, afetivas, enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advenha de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!

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. Ao nos referirmos 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 de raízes e de

afirmação das diferenças e, em conseqüência, contesta-se a Modernidade em sua aversão pela diferença.

Ocorre que nem todas as diferenças, necessariamente, inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), [...] *num debate multicultural, nessa tal configuração cognitiva que proponho, é preciso, como princípio de conversa, aceitar um imperativo: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*

A identidade fixa, estável, acabada, própria do sujeito cartesiano unificado e racional também está em crise (Hall, 2000). Mas, ao destacar os essencialismos identitários, muitos movimentos sociais das minorias clamam pela inclusão, mas “biologizando” raça, gênero, sexualidade. (Woodward, 2000).

A idéia de identidade móvel desconstrói o sistema de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.

O processo de 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” (Silva, 2000) como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Temos, portanto, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica a homogeneidade das turmas escolares.

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos. 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”. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola única e para todos.

De certo que as identidades naturalizadas dão estabilidade ao mundo social. Pensamos, como Silva (2000) e Serres (1993), que a mistura, a hibridização, a mestiçagem desestabilizam as identidades, constituindo uma estratégia provocadora e questionadora de toda e qualquer fixação da identidade. Os movimentos em favor da inclusão, dentre os quais os educacionais/escolares devem seguir outros caminhos que os propostos por

nossas políticas (equivocadas?) de inclusão, pois não só 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, como possuímos sustentação legal para efetivá-las, conforme já detalhado nos tópicos anteriores deste artigo.

Uma escola mais que especial

O grupo de pesquisa que coordenamos na Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp - São Paulo/Brasil está se empenhando no sentido de concretizar essa escola mais que especial. Vários são os projetos arquitetados por educadores e pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED, na Faculdade de Educação/Unicamp. Este grupo de pesquisa é pioneiro no Brasil em estudos sobre inclusão escolar e tem formado professores e modificado a estrutura organizacional das redes de ensino público há mais de 10 anos. Há inúmeras teses de doutorado de alunos do LEPED já defendidas e em andamento além de pesquisas, de livros e artigos publicados por seus professores, nestes últimos anos. Todo esse material constitui um importante acervo de conhecimentos sobre os avanços que este Laboratório tem propiciado à educação escolar, especialmente para o ensino básico.

Em todo o mundo despontam, aqui e ali, propostas similares de transformação das escolas, o que muito nos anima, pois vêm reafirmando a nossa determinação e a de outros educadores, de assegurar o pleno direito dos escolares a uma educação de qualidade (Ainscow, 1999; Staimback, 1984; Booth e Ainscow, 1998; Armstrong, Armstrong e Barton, 2000; Mantoan e Valente, 1998).

Certamente não existe uma regra geral para se construir esta escola que queremos - uma escola para todos. Mas podemos nos aproximar cada vez mais dela, se encararmos a transformação das escolas que hoje temos da forma mais realística possível, abolindo-se 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 re-orientação 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 seus níveis. Temos de acreditar e promover uma virada crítica na educação escolar.

Sabemos da necessidade e da urgência de impulsionarmos uma reforma estrutural e organizacional das nossas escolas, diante dos apelos da realidade injusta em que vivemos e na qual a inclusão revela a crise escolar, desnuda a fixidez da identidade institucional, abala a identidade dos professores e re-significa a identidade do aluno.

Na escola tradicional, o aluno é essencialmente o mesmo. Ou seja, uma reprodução do sujeito da razão e da consciência, determinado por quadros de referência que mantêm estável o mundo escolar. São os bons e os maus alunos, caracterizados pelos sistemas de ensino, que definem os espaços das escolas e as regularizam, decretando as repetências e legalizando os caminhos marginais do ensino especial.

O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não detém uma identidade fixa, permanente, essencial. Esse aluno engloba um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente mas um eu cambiante, cada um dos quais com que podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente (Hall, 2000; Mc Laren, 2000).

Os desafios para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira são inúmeros, como é dado a perceber no aqui exposto.

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

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

O essencial, na nossa opinião, é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não repitam o passado. E reconheçam e valorizem as diferenças na escola.

Temos de ter sempre presente que o nosso problema se concentra em tudo o que torna nossas escolas injustas, discriminadoras e excludentes, e que, sem solucioná-lo, não alcançaremos o nível de qualidade de ensino escolar, exigido para se ter uma escola mais que especial, **onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes.**

Referências bibliográficas

- 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 Publishers, 2000.
- BOOTH Thomas & AINSCOW, Michael. *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge, 1998.
- DORÉ, Robert, WAGNER, Serge. & BRUNET, Jean-Pierre. *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montreal/ Québec: Les Éditions Logiques, 1996.
- FOREST, Marsha. Full inclusion is possible. In *Education/Intégration. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system*. (pp 15-47). Downsview/ Ontário: Institut Alain Roehner. 1985.
- Guatemala, *Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Assembléia Geral:– 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda de 1999. Original em espanhol.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; trad. Tomás T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: compreendendo o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér & VALENTE, José Armando. Special education reform in Brazil: an historical analysis of educational policies. In *European Journal of Special Needs Education*, 13(1), (pp.10-28), 1998.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Teachers'education for inclusive teaching: refinement of institutional actions. In *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*. número spéciale.(pp.52-54). Colloque Recherche Défi 1999. Montréal/Québec, Canadá, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, edições científicas, 2001.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED(Unicamp). In D.E G. Rosa , V.D. de Souza (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. (pp.79-93).Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MC LAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina – 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*. (Online). Disponível: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm> , 1995.
- SERRES, Michel. *Filosofia Mestiça: le tiers – instruit*. Trad. Maria Ignez D. Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1993.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- STAINBACK, Susan, & STAINBACK, William.. A rationale for merger of special and regular education. In *Exceptional Children*, 51(2), (pp. 102-111), 1984.
- WOODWARD, Kathlyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (pp 7-72). Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.