

O direito de ser, sendo diferente, na escola

Maria Teresa Eglér Mantoan

Como citar: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In:* OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 113-144. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p113-144>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA

Maria Teresa Eglér MANTOAN¹

Este texto trata dos avanços pedagógicos e da legislação para garantir a todos os alunos, com e sem deficiências, o direito à educação, em escolas abertas às diferenças.

A proposta de se incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, promove um choque de entendimento entre o ensino regular e o especial, que merece ser abordado quando se discute uma escola aberta às diferenças. Controvérsias entre a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996) e demais documentos que delas derivam marcam um momento jurídico/educacional muito importante, reacendendo a discussão de novas questões e de velhos problemas de fundo da educação brasileira, que implicam em transformações na organização pedagógica e administrativa de nossas escolas. Já é tempo de revermos nossos propósitos, planos, políticas, decisões educacionais, à luz dos avanços educacionais da nossa Constituição (Brasil, 1988) e de interpretações consentâneas das nossas leis menores para rompermos com todos os tipos de barreiras que nos impedem de tornar a escola um espaço de todos e para todos, indistintamente.

¹ Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp - tmantoan@unicamp.br

Coordenamos um grupo de pesquisa na Unicamp – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade/LEPED. Este grupo é pioneiro no Brasil em estudos sobre a inclusão escolar. Temos produzido conhecimento para que as escolas possam se adequar às inovações educacionais decorrentes dos desafios que o reconhecimento e a valorização das diferenças impõem aos seus saberes e fazeres usuais, baseados nos Estudos Culturais (Hall, 2000; Silva, 2000; Woodward, 2000), no pensamento complexo de Morin (2001) em Certeau (1999) e Santos (1998) e em novos paradigmas educacionais, constituídos a partir desses referenciais teóricos.

Destacaremos neste texto como estamos enfrentando essas novidades, na direção de uma educação que cumpre o que prescrevem nossos ideais e princípios constitucionais inclusivos.

O QUE HÁ DE NOVO

Vivemos 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.

Diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, entendemos o mundo e a nós mesmos. Afinal, como nos lembra Pierucci (1999), vivemos, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que somos diferentes, pois temos pele, olhos, sexo, gênero, cabelos diferentes, famílias diferentes, hábitos, paladares, tradições, hábitos, estilos de vida singulares. Somos diferentes de fato, mas queremos ser agora, também, diferentes de direito: *o direito de ser, sendo diferente!*

De novas interfaces e conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural, está emergindo um novo paradigma do conhecimento.

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 sobre o mundo em que vivemos.

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

Como nos aponta Santos (1998), a comunidade acadêmica, não pode continuar a pensar que existe apenas um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e que todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que é contestado em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. Em uma palavra, o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. 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 aproximar-se de outras formas de entendimento, perdendo a posição hegemônica em que se mantém, por ignorar 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.

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Com isso, exclui aqueles que ignoram o conhecimento por ela valorizado; entendendo que a democratização é massificação de ensino; não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos; não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações (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 redefinam, visando a uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas.

O pensamento disjuntivo 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.

Os planos educacionais, em todos os seus âmbitos, requerem que se adotem outros referenciais teórico-metodológicos e a idéia de complexidade proposta por Morin (2001) parece ser uma das mais desejáveis nesse sentido. 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 conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes, em redes de entendimento e não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer a multidimensionalidade dos problemas e de suas soluções. Contrariamente, o ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas inter-relações.

Os sistemas escolares 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 da Modernidade, que desconsidera o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar e 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, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas 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).

Se 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) são indispensáveis, quando se discutem os processos inclusivos escolares. Dessas discussões emergem as diferenças, a identidade. Temos igualmente 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, por que não, planetária!

O desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas e destruiu muitas diferenças que consideramos, hoje, valiosas e importantes. Ao nos referirmos, hoje, a uma cultura global, 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.

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). No entanto, 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 atual, 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, contrariando a perspectiva de que a identidade “normal” como uma força homogeneizadora do alunado, nas escolas..

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, quando defendemos a tese de uma escola única e para todos.

Pensamos como Silva (2000) e Serres (1993), que a mistura, a hibridização, a mestiçagem desestabilizam as identidades e esta é uma estratégia que provoca o questionamento de toda e qualquer fixação da identidade. De fato, são as identidades naturalizadas que dão estabilidade ao mundo social.

Ao nosso ver e diante dessas novidades, 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 temos sustentação legal para efetivá-las.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS E BREVE QUADRO SITUACIONAL

A evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma outra, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico, seguida da fase caracterizada pela inserção da educação especial em nosso sistema geral de ensino. Hoje, a proposta de inclusão total e incondicional de alunos com deficiências nas salas de aula do ensino regular é a mais nova opção desses serviços.

Todas essas fases influenciaram a construção do significado da educação especial entre nós. Há muitos educadores, pais e profissionais interessados que ainda a confundem como uma forma de assistência prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências. Outros a entendem como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar que se destinam a alunos com deficiência e/ou que não conseguem atender às expectativas e exigências da escola comum de ensino regular.

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, de coordenações, fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas com deficiência buscam afirmação e querem ser ouvidas, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes o suficiente, no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

As indefinições da clientela da educação especial justificam todos os 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, assim como dos preconceitos e de políticas assistencialistas ainda praticadas.

A imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais acentua o caráter dúbio da Educação Especial. Ainda hoje fica patente a dificuldade de se distinguir o seu significado anterior do atual.

Essa indefinição faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular e são, do nosso ponto de vista as maiores barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar.

AVANÇOS E IMPASSES DA LEGISLAÇÃO

A busca de uma interpretação das nossas leis educacionais nos remeteu a um estudo da Constituição Federal de 1988² (Brasil, 1988), que elucida muitas dessas controvérsias e respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência.

Quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988, 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 (Brasil, 1988, art. 3º, inciso IV), a Constituição garante expressamente o

² Trata-se de um grupo de trabalho formado de pais e profissionais da Educação, do Direito, reunidos pela Procuradoria Geral da República dos Direitos do Cidadão e da Procuradoria da República em São Paulo, em 2002, e do qual resultou o documento "O acesso de alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular".

direito à igualdade (Brasil, 1988, art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito é indisponível e do aluno – o sujeito da educação – e deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Nossa Constituição também elegeu como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, 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” (Brasil, 1988, art. 208, inciso V).

Quando garante a todos o direito à Educação e ao acesso à escola, dizem os nossos juristas, a Constituição Federal (Brasil, 1988) não usa adjetivos. Assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Apenas estes dispositivos bastariam para que ninguém pudesse negar a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula que qualquer outra criança ou adolescente. Mas o argumento que vem logo em seguida é sobre a impossibilidade prática de tal situação, notadamente diante da deficiência mental.

Ocorre que, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos os alunos, sem exceções, e em um mesmo ambiente, o qual pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania (Brasil, 1988, art. 205). De fato, sem estas condições, não poderíamos nos referir a uma educação com esse mote.

No Capítulo III: “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, artigo 205, a Constituição prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Em seu Artigo 208, esclarece 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” (Brasil, 1988).

Na LDB (Brasil, 1996, artigos 58 e seguintes) consta que o “atendimento educacional especializado” é necessariamente diferente do ensino escolar e próprio para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, do código “Braille”, uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Segundo a concepção inclusiva e a lei, esse atendimento deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência nas escolas comuns da rede regular³, pois este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo.

MAS AS COISAS NÃO SÃO TÃO SIMPLES ASSIM...

Nossa Constituição (Brasil, 1988) admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos.

Mas, na LDB (Brasil, 1996, artigos 58 e seguintes) consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível [...] “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração em classes comuns do ensino regular” (art.59, 2º).

³ O termo “regular” no entendimento esboçado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...] *é, em primeiro lugar, o que está ‘sub lege’, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo.* Em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira.

A necessária evolução interpretativa de nossas normas educacionais terá, pois, que ultrapassar as controvérsias entre nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e a Constituição Federal (Brasil, 1988).

De fato a substituição do ensino regular pelo ensino especial não está de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988), que prevê atendimento educacional especializado, conforme vimos, e não educação especial e somente prevê esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente por tratar-se do oferecimento de instrumentos de acessibilidade ao ensino.

Além do mais, essa interpretação equivocada, que admite a substituição, contradiz a própria LDB, em seu artigo 4º, inciso 12 e em seu artigo 36 (Brasil, 1996). A Constituição também determina que o acesso ao Ensino Fundamental seja obrigatório (Brasil, 1988, art.208, inciso I) e não admite que o ensino fundamental seja oferecido em local que não seja escola (Brasil, 1988, art. 206, inciso I).

Outra situação conflitante se estabelece quando a LDB não se refere, em seus artigos 58 e seguintes, a “atendimento educacional especializado” (Brasil, 1996), mas a educação especial. Ocorre que os termos “atendimento educacional especializado” e “educação especial” para a Constituição (Brasil, 1988), não são sinônimos. Se o legislador constituinte quisesse referir-se ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, ou melhor, à Educação Especial, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social” (Brasil, 1969) .

No texto constitucional de 1969 (Brasil, 1969), ficava garantido “aos deficientes o acesso à Educação Especial” e, assim sendo, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à Educação em geral, ou melhor, não eram titulares desse direito. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência. O fato de na atual Constituição (Brasil, 1988) esse direito ter sido ampliado, constitui, com certeza, um significativo avanço para a educação dessas pessoas.

Em decorrência dessa inovação e para não ser inconstitucional, a LDB (Brasil 1996), ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo atribuindo-lhe uma nova significação/conceituação, baseada no que a Constituição (Brasil, 1988) estabelece ao prever o atendimento educacional especializado e não Educação Especial, em capítulo destacado da Educação.

Quando nos referimos a uma nova conceituação para a Educação Especial é porque esta sempre foi entendida como a modalidade de ensino que pode substituir os serviços educacionais comuns.

Nesse sentido é bom lembrar que, conquanto muitas crianças e adolescentes apresentem diferenças bastante significativas, este atendimento não pode substituir o escolar para pessoas em idade de acesso obrigatório à escola e que esses alunos têm, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado. A educação inclusiva é, pois, uma possibilidade de se cumprir esse direito constitucional nas escolas comuns.

Posterior à LDB (Brasil, 1996), surgiu uma nova legislação, que revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias. Trata-se da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência*, celebrada na Guatemala (Organização dos Estados Americanos, 1999). O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001 (Brasil, 2001), e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. Este documento, portanto, tem valor de norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

A importância dessa Convenção 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 (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "a").

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" (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "b").

Como em nossa Constituição consta que a educação que visa ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988, art. 205), qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma "diferenciação ou preferência" que estaria limitando, "em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas."

Essa norma, portanto, não se coaduna com a LDB/1996, que diferencia a educação com base em condições pessoais do ser humano, no caso a deficiência, admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes especiais. Ademais, a LDB não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, limitando-se a prever as situações em que se dará a Educação Especial, normalmente, na prática, por imposição da escola ou rede de ensino a que pertence.

A Convenção da Guatemala exige, também, uma re-interpretação da LDB, e essa afirmação é feita com base no fato de que a referida Convenção deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual 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 (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "a").

Esse novo documento 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 (Organização dos Estados Americanos, 1999, art. I, nº 2, "b").

Pode-se até admitir as "diferenciações ou preferências" em algumas circunstâncias, mas jamais a exclusão ou restrição, se o motivo for deficiência.

Mesmo que o encaminhamento a escolas e classes especiais não seja visto como uma exclusão ou restrição, mas como uma "diferenciação", se em nossa Constituição consta que educação é aquela que visa ao pleno desenvolvimento humano e ao preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988, art. 205), qualquer dificuldade de acesso a um ambiente marcado pela diversidade, seria uma diferenciação ou preferência limitantes do direito à igualdade das pessoas com deficiência.

Em uma palavra, essa Convenção reforça a necessidade de se dar uma nova interpretação à nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de forma a não mais permitir a substituição da educação regular por uma especial.

Por outro lado, mesmo que o atendimento educacional especializado precise ser prestado em salas de aula ou ambientes segregados, ele só poderá ser oferecido mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou de seu responsável, não estando ela, como frisa a Convenção da Guatemala, obrigada a aceitar o tratamento diferenciado.

E COMO FICAM AS ESCOLAS ESPECIAIS E INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS?

Pela LDB, em seu título V, "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino". De acordo com o artigo 21 a Educação Escolar é composta da Educação Básica e do Ensino Superior. A

Educação Básica, por sua vez, é composta dos seguintes Níveis Escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1996).

Ao tratar dos níveis da Educação Básica, a LDB deixa claro que a única modalidade da Educação Básica que pode oferecer certificado de conclusão equivalente ao Ensino Fundamental e ou Médio é a Educação de Jovens e Adultos. Conforme seu artigo 37, é aquela destinada a jovens e adultos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996)

Outras modalidades estão previstas em lei, mas estão fora da Educação Básica, ou seja, não podem oferecer certificação equivalente ao Ensino Fundamental ou Médio, como por exemplo, a Educação Profissional e a Educação Especial.

Assim sendo, é correto o entendimento tradicional de que a Educação Especial *perpassa* os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui o próprio nível, sendo o atendimento educacional especializado, um instrumento, complemento, que esta modalidade oferece e que deve estar sempre disponível na Educação Básica e Superior

Uma escola/instituição é reconhecida como especial justamente pelo tipo de atendimento educacional especializado que oferece. Portanto, não pode substituir a escola comum. E para que qualquer dúvida nesse sentido seja esclarecida, uma escola reconhecida como “especial” não pode oferecer Ensino Fundamental porque, conforme visto, a Educação Especial não se constitui em nível de ensino. Embora regularizada ou oficializada como escola especial, não significa que esta escola possa se tornar uma escola de Ensino Fundamental.

Vale lembrar ainda, conforme bem esclarece a LDB em seu artigo 60, que as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial (Brasil, 1996).

Por isso cabe lembrar que a instituição filantrópica, ainda que ofereça atendimento educacional especializado, deve providenciar imediatamente a matrícula das pessoas que atende, pelo menos daquelas em idade de 07 a 14 anos, em escolas comuns

da rede regular de ensino. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite, na matrícula inicial, é preciso que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nada impede que, em período distinto daquele em que foram matriculadas no ensino regular, continuem a freqüentar a instituição, para serviços clínicos e de apoio e/ou serviços de atendimento educacional especializado, para receberem o que não é próprio dos currículos de escola comum.

Quanto ao caso de alunos em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem o ensino obrigatório em tal situação podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal (Brasil, 1987), 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 direito de acesso à escola. Para cumprir o papel de assegurar aos seus assistidos o direito à educação e considerando o grave fato de que a grande maioria das escolas comuns da rede regular se dizem “despreparadas” para receber essa nova clientela, a instituição especializada deve propiciar conhecimentos/esclarecimentos aos professores dos alunos que encaminharem às escolas comuns.

Mas, é importante frisar que quaisquer apoios e conhecimentos propiciados à escola comum e a esses alunos inseridos não se constituam em “reforço escolar”, como comumente ocorre, dado que a escolarização desses alunos não compete às instituições, mas ao ensino comum.

Se houver resistência das escolas comuns da rede regular em aceitar as matrículas ou manter as já existentes, mesmo com o apoio das instituições especializadas, os dirigentes destas devem

orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato aos órgãos do Ministério Público local.

O sistema oficial de ensino, por meio de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, devem dar às chamadas “escolas especiais” um prazo para que adotem as providências necessárias, de modo que suas práticas educacionais possam atender à Constituição Federal (Brasil, 1988) e à Convenção Interamericana celebrada na Guatemala (Organização dos Estados Americanos, 1999).

Para dar cumprimento à Convenção da Guatemala, não há necessidade de revogação expressa da Nova LDB, pois a sua revogação, no que se refere à Educação Especial, já ocorreu com a internalização da Convenção à nossa Constituição. Mas nada impede, segundo a opinião mais recente de nossos juristas, que os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos infralegais e administrativos relacionados à Educação (Conselhos de Educação de todos os níveis, Ministério da Educação e Secretarias), emitam diretrizes para a educação básica, em seus respectivos âmbitos, considerando os termos da Convenção da Guatemala no Brasil, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade a todas as crianças e adolescentes.

Para as crianças de 0 a 6 anos, cujo enfoque do atendimento é a educação precoce, não se deve dispensar, quando necessários, os atendimentos clínicos individualizados, bem como o aprendizado e apreensão de formas específicas de comunicação em obediência ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Mas esse atendimento não pode ser oferecido de modo a impedir o acesso do aluno ao ensino infantil comum, pois este ambiente escolar é o que propicia uma maior estimulação ao desenvolvimento global da criança.

Adolescentes e adultos maiores de 14 anos, além dos cursos profissionalizantes e outros que eventualmente ofereça, as instituições especializadas devem incentivar a matrícula desses alunos em escolas comuns, realizar convênios com cursos profissionalizantes ou de Educação de Jovens e Adultos para continuar garantindo a inclusão, nessa faixa etária.

Quanto a adolescentes e adultos com idade para o trabalho, é importante facilitar a inserção efetiva no mercado de trabalho por meio de capacitação e de apoio jurídico em casos que necessitem de interdição judicial, incentivando, sempre que possível, a interdição parcial para que a pessoa possa continuar exercendo atos de cidadania.

Vale também lembrar que a prática chamada de “inclusão ao contrário” não procede e tem sido uma “saída” para os que querem manter a escola especial nos seus velhos moldes, porém maquilada, para disfarçar a continuidade de sua existência. A inclusão às avessas já acontece veladamente, dado o número elevado de alunos com problemas de aprendizagem e de disciplina que freqüentam as escolas e classes especiais sem serem pessoas com deficiência!

Escolas mistas, constituídas por grande número de alunos com a mesma deficiência e outras sem deficiência lá inseridas, não atendem ao propósito de se freqüentar um ambiente educacional que replica a sociedade na sua heterogeneidade

ACESSIBILIDADE AO CONHECIMENTO

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem as diferenças, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações.

O acesso a todas as séries do Ensino Fundamental (obrigatório), sendo incondicionalmente garantido a todos os alunos, implica em educação de qualidade, ou seja, práticas pedagógicas que necessariamente reconhecem e valorizam as diferenças. Por esses motivos, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 24), não podem ser organizados de forma a descumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência

na escola, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Já o Ensino Médio, os cursos profissionalizantes, aqueles voltados para o ensino de jovens e adultos e os chamados “cursinhos”, tradicionalmente voltados para a preparação aos exames vestibulares, terão de representar opções válidas, para que alcancemos o objetivo de atender a todos os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, de acordo com o perfil e aptidão de cada um.

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

Os cursos de preparação de professores, do Magistério às Licenciaturas, devem dar-lhes a consciência e a formação necessárias para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem deficiências, sem oporem tantas resistências como é usual.

Já os cursos de formação de professores especializados em Educação Especial devem ser voltados exclusivamente para a preparação dos professores, de modo que possam se dedicar ao atendimento educacional especializado, respaldando o aluno a prosseguir seus estudos nos níveis de escolarização regulares. Essa formação capacita-os a ensinar Braille, LIBRAS e outras técnicas que facilitem o acesso da pessoa com deficiência ao ensino, além de outros conhecimentos, técnicas, ferramentas próprias do atendimento educacional.

Os órgãos oficiais responsáveis pelo reconhecimento, credenciamento, autorização ou renovação de quaisquer desses atos, não podem deferir os respectivos pedidos das instituições de ensino que não preencherem os aspectos fundamentais aqui elencados, bem como deverão deferir prazos para que as escolas interessadas procedam às adaptações necessárias para a formação de profissionais dedicados a esse atendimento específico.

A Lei 7.853/89, o Decreto 3.298/99 e outras normas infraconstitucionais e infralegais, refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal (Brasil, 1988) e dessa Convenção, recém promulgada no Brasil. Eles ainda refletem uma época histórica em que a “integração” (movimento no qual é o cidadão com deficiência quem tem que se adaptar à sociedade e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão) esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Este movimento de “integração” é a contraposição do atual movimento mundial de “inclusão”. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade quem deve criar condições para evitar que ocorra a exclusão. Entende-se, então, por que os termos constantes de tais normas visam garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”.

Hoje sabemos, por uma interpretação progressiva das leis e fundamentada em princípios e objetivos constitucionais de “promoção do bem de todos, sem qualquer discriminação”, que essas normas, quando falam em “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, só podem estar se referindo a pessoas com severos comprometimentos de saúde. Pessoas em estado de vida vegetativa, sem quaisquer condições de interação com o meio externo, que não são sequer público-alvo das chamadas escolas especiais, pois necessitam de cuidados de saúde que as impedem, ao menos temporariamente, de receberem educação escolar.

Mesmo que não consigam aprender os conteúdos *tradicionalmente* transmitidos, que são também muito importantes, mas não podem ser o único objetivo da escola, há que se dar também às pessoas com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações.

Todos nós precisamos (e muito mais ainda essas pessoas) dessa convivência. Além disso, os conhecimentos que elas conseguirem assimilar em um ambiente escolar comum e desafiador, não terão a mesma qualidade dos adquiridos em um ambiente segregado. Mas, nada impede que esses alunos recebam atendimento educacional especializado como complemento e apoio ao seu processo escolar.

Por outro lado, alunos de escola comum, ao conviverem naturalmente com pessoas que têm deficiências mais severas, certamente serão muito beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico, por conviverem com esses novos colegas em suas turmas.

A ATUAÇÃO DO LEPED

CONSTRUINDO ESCOLA ABERTA ÀS DIFERENÇAS

Os pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp têm trabalhado no sentido de transformar a inclusão escolar de intenção em realidade.

Nossos estudos estão voltados para o conhecimento das condições que favorecem à inclusão de alunos com e sem deficiência.

Muitos desses estudos foram concluídos e há outros em andamento. São teses, dissertações e outros trabalhos científicos que orientamos na Faculdade de Educação e que constituem um acervo importante de trabalhos relativos à inclusão escolar.

O conhecimento que produzimos fundamenta os nossos projetos de extensão em redes de ensino público que adotam o referencial inclusivo em suas políticas educacionais e as disciplinas que ministramos no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp/SP, desde 1993.

Os estudos desenvolvidos pelo LEPED evidenciam que o ensino na maioria das escolas comuns de ensino regular não corresponde ao que é necessário para que a inclusão se concretize, pois essas escolas geralmente adotam medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças.

O que existe são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, turmas de aceleração, escolas especiais, professores itinerantes etc.).

Os professores que não estão recebendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo para enfrentar a tarefa.

Existem também escolas que não acreditam nos benefícios que os alunos com deficiência poderão auferir da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em todos esses casos, o que fica evidente é a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e de aplicações educacionais compatíveis com o grande desafio imposto pela inclusão.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacaremos as que consideramos primordiais e que foram retiradas de nossas experiências em redes de ensino nas quais coordenamos projetos de transformação das escolas para atender às diferenças.

Atuamos na formação em serviço de professores: a) colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam; b) garantindo tempo para que todos os alunos possam aprender o que for possível, de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; c) abrindo espaço nas escolas para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por alunos, professores, administradores, funcionários, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; d) estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos; e) elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Nos locais em que houve, de fato, mudanças no modo de se organizar pedagogicamente a escola para todos os alunos, constatamos que a inclusão foi, é e será bem sucedida. Onde não houve essas mudanças, mas apenas o acesso à escola comum de alunos com deficiências e/ou dificuldades de aprender, a inclusão não aconteceu.

Concluimos em nossos estudos que mudar a escola não é justapor os serviços da Educação Especial às salas de aula de ensino regular, como o apoio de professores itinerantes, os currículos, atividades e avaliações adaptadas. Trata-se de se adotar novas medidas para atender às diferenças de todos, medidas essas que não sejam excludentes, tais como as provas e outras avaliações de caráter classificatório, o ensino disciplinar, a fragmentação dos tempos escolares em séries, entre outras, sobejamente conhecidas e praticadas em nossas escolas, ainda! Não há como acolher todos os alunos em escolas que selecionam, reprovam, marginalizam o ensino de alguns alunos em classes e programas à parte dos demais colegas.

O sucesso da inclusão tem a ver com a inversão de uma prática pedagógica que é, equivocadamente, concebida e adotada para atender às diferenças em uma turma de alunos. Refiro-me **ao ensino individualizado**. Essa prática também passou a ser um dos motivos pelos quais se criticam as salas de aula numerosas quando nelas existem alunos com deficiência.

Não é possível individualizar o ensino para quem quer que seja, na medida em que não conseguimos controlar, de fora, o processo de compreensão de outra pessoa.

A aprendizagem é individualizada pelo aluno, não sendo ditada e nem comandada, definida ou adaptada por ninguém de fora. Em outras palavras, o aluno individualiza, naturalmente a sua aprendizagem, quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para que pense, decida, realize suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades. O ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica escolhas e intervenções do professor que passa a controlar, de fora, o processo de aprendizagem. O que almejamos é que as intervenções do professor sejam direcionadas para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, mas sem retirar-lhe a condução de seu processo educativo.

EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Recomendamos em linhas gerais o que segue, para que esses alunos tenham acesso às escolas e ao conhecimento:

- *quanto à surdez e deficiência auditiva:*

Caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado em uma escola de ensino regular, ainda que particular, esta deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete de língua de sinais e de outros profissionais (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de ensino regular. Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência.

Estes custos são computados nas despesas gerais da instituição de ensino, pois ela está obrigada a oferecer uma estrutura escolar adequada a todos os seus alunos com e sem deficiência. Para as instituições de ensino superior, existe a Portaria do MEC 3284/2003 (Brasil, 2003), que traz esclarecimentos quanto a estas obrigações e condicionam o próprio credenciamento dos cursos oferecidos ao cumprimento de seus requisitos.

Ainda para a surdez e a deficiência auditiva, além do intérprete, a escola deve providenciar para a criança que ainda não saiba e cujos pais tenham optado pelo uso de LIBRAS, um instrutor de LIBRAS, de preferência surdo.

Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem de língua de sinais pode acontecer na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos.

Lembramos que os convênios com a área da saúde são extremamente importantes para que o diagnóstico da deficiência auditiva seja feito o mais cedo possível. Assim, desde o atendimento em berçário, o bebê surdo ou com deficiência auditiva, deve receber estímulos visuais que são a própria introdução ao aprendizado da língua de sinais. Os alunos que optaram pela oralização são encaminhados a serviços de fonoaudiologia que lhe possibilitem aprender a falar.

- *quanto à deficiência física*

Para possibilitar o acesso de pessoas com deficiência física, toda escola deve eliminar suas barreiras arquitetônicas, tendo ou não alunos com deficiência matriculados no momento (Leis 7.853/89, 10.048 e 10.098/00).

A adoção da Comunicação Alternativa/Aumentativa é essencial, principalmente para alunos com paralisia cerebral e que apresentam dificuldades funcionais de fala e escrita. Essa comunicação complementa ou oferece alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis) e ainda prevê estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia que promoverão acesso ao conteúdo pedagógico (livros digitais, *softwares* para leitura, livros com caracteres ampliados) e facilitadores de escrita, no caso de deficiência física, com engrossadores de lápis, órteses para digitação, computadores com programas específicos e periféricos (mouse, teclado, acionadores especiais).

- *quanto à cegueira ou à deficiência visual*

O aluno em uma dessas condições precisa de material didático especializado, como regletes, *soroban*, além do aprendizado do código Braille, e de noções sobre mobilidade e locomoção, atividades de vida diária. Ele também tem o direito de conhecer e de aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores

Os professores e demais colegas de turma desse aluno também podem, se quiserem, aprender o Braille, com instrutores, assim como a utilizar as demais ferramentas e recursos especificados, pelos mesmos motivos aventados no caso de alunos surdos ou com deficiência auditiva – provocar e ampliar as interações sociais e intelectuais entre a turma e a pessoa com deficiência.

Para as escolas públicas, o próprio Ministério da Educação tem um programa que possibilita o fornecimento de livros didáticos em Braille. Além disso, em todos os Estados estão sendo instalados centros de apoio educacional especializado e que devem atender

às solicitações das escolas públicas. Se for uma escola particular, da mesma forma, ela providenciará o material às suas expensas ou através de convênios com entidades assistenciais.

- *quanto à deficiência mental*

Este segmento de alunos parece ser o maior problema da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Cremos, contudo, que esses alunos constituem mais uma provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar em todos os seus níveis.

Nossa Constituição determina que deve ser garantido a todos o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (Brasil, 1988, art. 208, V). Assim, independentemente da presença de pessoas com deficiência, é comum existir numa mesma sala de aula pessoas com diferentes níveis de capacidade intelectual.

Em pesquisas que realizamos nas redes de ensino em que estamos ou não atuando diretamente, a maioria dos professores continuam a esperar de todos os alunos o mesmo “rendimento”, esquecendo-se então de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas diferentes umas das outras quando chegam à escola, lutam para que o processo escolar as tornem iguais. Esperam e almejam em cada série, ciclo, nível de ensino, que os alunos alcancem um dado padrão predefinido de desempenho escolar. Esse esforço compensatório, essa ânsia de nivelar o alunado segundo um modelo, uma norma pré-definida, levam, invariavelmente à exclusão escolar, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que eventualmente possam apresentar dificuldades/deficiências na compreensão de um dado conhecimento.

As práticas escolares usuais precisam ser revistas, porque são marcadas pelo conservadorismo, excludentes e inadequadas para o alunado que já temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis. Entre essas práticas, destacamos a avaliação da aprendizagem, que é das mais retrógradas e ineficientes e que precisa ser urgentemente redefinida e mudada.

De fato, não podemos mais categorizar o desempenho escolar como bom, regular, excelente, etc. a partir de instrumentos, medidas e terminalidades arbitrariamente estabelecidos pela escola. Esse modo de avaliar tem sido a grande sustentação dos que defendem o ensino escolar dividido em especial e regular, pois é com base nessas avaliações, entre outras, que um aluno é considerado apto ou não apto para freqüentar uma dessas modalidades de ensino, principalmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Sabe-se hoje que as deficiências não podem ser medidas e definidas por si mesmas e por intermédio, unicamente, de avaliações e de aparatos educacionais, médicos e psicológicos conhecidos. Há que se levar em conta a *situação de deficiência*, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida. Esse novo conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS) reforça os princípios inclusivos de transformação dos ambientes de vida das pessoas em geral, inclusive o educacional, para que possam estar adequados a atender às peculiaridades permanentes e circunstanciais dos seres humanos. Segundo esse mesmo conceito, quando se deseja conhecer os motivos do sucesso ou do fracasso na aprendizagem de conteúdos escolares, é preciso analisar igualmente o ensino pelo qual foram ministrados. Os alunos são avaliados pelos progressos que auferiram nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus talentos, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento escolar.

Os alunos com deficiência mental são naturalmente absorvidos em escolas comuns que já trabalham a partir destas novas maneiras de atuar pedagogicamente, como as que serão apresentadas a seguir.

Não existem receitas prontas para atender a cada deficiência ou necessidade especial que a natureza é capaz de produzir. Há milhares de crianças e adolescentes, cujas necessidades especiais são quase únicas no mundo todo. Assim, espera-se que a escola abra as portas para todos os alunos sem discriminações, condições ou preconceitos.

FINALMENTE

Como encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar?

As medidas comumente indicadas para combater a exclusão de alunos com e sem deficiências não promovem mudanças e têm como objetivo muito mais neutralizar os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas do que potencializá-los, até que se tornem insustentáveis, obrigando as escolas a buscar novos caminhos educacionais que, de fato, atendam à pluralidade do coletivo escolar.

Enquanto os professores do ensino escolar (especialmente os do Ensino Básico) persistirem:

- propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;
- ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série;
- adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas;
- propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo adesão do professor às inovações;
- organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula;
- considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno, não termos condições de ensinar a turma toda, reconhecendo e valorizando as diferenças na escola.

Essas práticas configuram o velho e conhecido ensino para alguns alunos - e para alguns alunos, em alguns momentos, algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula.

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica.

O ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, no geral, infundados. O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem em um movimento vivo e dinâmico de fazer uma Educação que assume o “presente”, como tempo que concretiza a mudança do “alguns” em “todos”, da “discriminação e preconceito” em “reconhecimento e respeito às diferenças”. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos a descoberta contínua de si e do outro, dando sentido ao saber/sabor de educar.

Pensamos que já é tempo de garantir o *direito de ser, sendo diferente*, de todos os alunos e de reconhecer a exclusão não apenas dos que já estão nas escolas, mas daqueles que estão fora, por tudo o que elas têm de injusto e discriminador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código penal**. Organização dos textos, notas, remissivas e índices por Juarez Oliveira. São Paulo : Saraiva, 1987.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília : Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto legislativo n.198, de 13 de junho de 2001. Aprova o texto da convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15/06/2001. p. 000004, c. 2

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 out. 2001. p. 000001, c. 1.

BRASIL. Decreto n. 3298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. seção 1, p. 10

BRASIL. Emenda Constitucional n.o 01, de 1969. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 out. 1969.

BRASIL. Lei 10.048, de 08 de novembro de 2000. Da prioridade de atendimento as pessoas que especifica, e da outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 nov. 2000. p. 000001, c.1.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e da outras providências.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. p. 00002, c. 1.

BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989, seção 1, p. 19.209.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação . Portaria n. 3284 de 07 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p.12

CERTEAU, M. de **A invenção do cotidiano, artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis : Editora Vozes, 1999.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2000

MC LAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Maria Moraes e Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro : Bertrand/Brasil, 2001

MORIN, E. Educação e Cidadania. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S. de; PETRAGLIA, I. (orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 149-167.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Assembléia Geral. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência**, 28 de maio

de 1999, AG/doc. 3826/99. Guatemala, 1999

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo : Editora 34, 1999

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos, 1995. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven_1.html>.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista de estudos avançados**, São Paulo, maio/ago. 1998.

SERRES, M.. **Filosofia mestiça; Le tiers-instruit**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. São Paulo : Editora Nova Fronteira, 1993.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis : Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução técnica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis : Vozes, 2000. p 7-72.

