

Seis pilares da educação inclusiva

Martinha Clarete Dutra dos Santos¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3605-9322>

Resumo

Este artigo trata dos principais alicerces para a construção de uma escola inclusiva identificados em uma pesquisa de doutoramento na área da educação. Objetiva problematizar a opinião dos entrevistados a respeito do processo de edificação de uma escola inclusiva, tendo como fio condutor os depoimentos coletados e apurados à luz do método denominado Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. Ao aplicar as técnicas desse método, foi possível identificar seis categorias recorrentes na fala dos participantes da pesquisa, aqui nomeadas como pilares fundadores de uma escola inclusiva, os quais abordam o direito de todas as pessoas ao acesso, isto é, à matrícula em uma escola comum; direito ao acolhimento, sem qualquer tipo de discriminação; necessidade de formação continuada da equipe pedagógica; disponibilidade de apoios e recursos de acessibilidade; participação da comunidade e diálogo permanente com a família. Com base nesses achados, são discutidos os entraves e as possibilidades de mudança na organização e no funcionamento dos sistemas educacionais brasileiros.

Palavras-chave: escola inclusiva; pessoa com deficiência; educação especial.

Abstract

This article deals with the main foundations for the construction of an inclusive school identified in a doctoral research in the area of education. . It aims to problematize the interviewees' opinion about the process of building an inclusive school, having as a guide the testimonies collected and verified in the light of the method called Collective Subject Discourse - DSC. By applying the techniques of this method, it was possible to identify six recurring categories in the speech of the research participants, named here as the founding pillars of an inclusive school, which address the right of all people to access, that is, to enroll in a school common; right to shelter, without any type of discrimination; need for continuous training of the pedagogical team; availability of accessibility support and resources; community participation and ongoing dialogue with the family. Based on these findings, obstacles and possibilities for change in the organization and functioning of Brazilian educational systems are discussed.

Keywords: inclusive school; person, with disability; special education.

1 Introdução

Os pilares de uma escola inclusiva foram identificados por esta pesquisadora em investigação de doutoramento (SANTOS, 2018) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp - Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença –

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, atua na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Pesquisadora do LEPED/UNICAMP. Email: martinhacdu@gmail.com.

LEPED. O estudo problematizou o fenômeno da segregação escolar e o papel da educação especial na superação desse modelo educacional. Seu objetivo foi o de identificar as características de uma escola inclusiva, por intermédio do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), método de pesquisa qualiquantitativa criado por Lefèvre e Lefèvre (2012 e 2014). A amostra foi constituída por 357 sujeitos, dentre os quais professores, gestores e pais de estudantes com e sem deficiência.

Desse modo, seguindo o DSC recolhido na pesquisa mencionada, elencamos os pilares da educação inclusiva. O primeiro pilar de uma escola inclusiva trata do acesso a uma escola comum, como expressão do direito à educação; o segundo pilar afirma o acolhimento, que significa o direito à diferença; o terceiro pilar aborda a formação da equipe na perspectiva inclusiva, como fator decisivo no processo de mudança de concepção da escola; o quarto pilar pormenoriza os tipos de recursos e serviços necessários para assegurar a condição de igualdade entre todos e todas; o quinto pilar distingue o engajamento da comunidade na construção de uma escola de todos e o sexto pilar ressalta o diálogo da família com a escola e com a comunidade onde está inserida, interseccionando valores e práticas condizentes com uma cultura inclusiva.

2 Primeiro pilar de uma escola inclusiva: acesso

Este pilar diz respeito ao direito de acesso a uma escola comum. Os depoimentos permitem a análise dos principais aspectos que envolvem a garantia desse direito a todas as pessoas. Segundo o DSC, uma escola inclusiva é: “[...] Olha, uma escola em que incluir não fosse privilégio, em que todos poderiam estar dentro dela, fazendo parte. Escola Ideal seria essa. Que todos pudessem estar nela independente de ter de lutar por isso. Porque é direito, né?” (DCS 1)

Esse pilar inscreve-se em um plano, não só legal, mas também, cultural e político. Nas reflexões de Homi Bhabha (2013, p. 20), “a consciência pós-moderna consiste em tecer a epistemologia dos limites entre as teias e as fronteiras das diásporas culturais e políticas [...]. Alcançar novas margens pressupõe passar morosamente, por pontes fluidas.” Por esse entendimento, seria a efetivação do direito à educação inclusiva uma espécie de “outra margem”? O momento atual representaria o entre lugar movediço e fluido, que torna o alcance da “outra margem” moroso?

Ao trafegar entre as duas margens – a da educação segregada e a de uma educação inclusiva – situa-se o debate teórico e político que alicerça a exploração dos limites entre as teias e as fronteiras que tecem os contornos de uma nova epistemologia da inclusão. No movimento entreparêntico, afirma-se o direito subjetivo de todas as pessoas à educação, já que ninguém pode dispor desse direito, nem mesmo a família.

Nesse processo, a produção de normas nacionais e internacionais converte-se em valiosa estratégia de influência, o que fica patente nos depoimentos circunscritos neste primeiro pilar, como comprova o seguinte fragmento do DSC. “[...] A criança tem o direito de estudar com outra criança plenamente. É direito dela, ela tem que se socializar com [outra] criança, ela tem que aprender com as outras crianças, porque é direito da criança.” (DSC 2)

O acesso a uma escola comum é assegurado pela Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação (OEA, 1999) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), segundo as quais as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Com base nesses tratados internacionais ratificados pelo Brasil, toda diferenciação feita pela condição de deficiência, que gere qualquer tipo de prejuízo ao exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (OEA, 1999, Art. I) configura-se em ato discriminatório.

A este respeito, o DSC atesta não só o entendimento de que algo mudou, como também, compreende o acesso como direito incondicional e inalienável. Sobre esse aspecto, afirmam os depoentes:

[...] Não desejaríamos muito não, só que a gente pudesse ter garantido pelo menos os direitos que as crianças têm por lei. A Escola Inclusiva teria que atender esse amplo mundo da Educação Inclusiva. Que elas estejam vindo pra escola exercendo o direito de cidadania que elas têm. (DSC 3)

Conforme o DSC alusivo a este primeiro pilar de uma escola inclusiva, o novo conceito de deficiência trazido pela OEA (1999) e pela ONU (2008) contribuiu para que as famílias percebessem que a desvantagem não se configurava pura e simplesmente pelo fato de se possuir esta ou aquela condição física, sensorial ou intelectual, mas, na interação das pessoas com as mais diversas barreiras.

Os entrevistados demonstraram terem se empoderado do novo conceito de deficiência, ao generalizarem-no, asseverando que à escola cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência frequentarem a escola de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida escolar.

Os depoentes demonstraram conhecer os referenciais legais, políticos e pedagógicos da educação especial advindos do compromisso assumido no âmbito da CDPD (BRASIL, 2008), formulados no Brasil entre 2008 a 2014. De acordo com o DSC:

[...] Então, eu sempre trabalhei muito para que esta escola entendesse, visse esse sujeito como uma pessoa de fato, com direitos. O fato de ele ter uma deficiência não tira dele essa oportunidade de estar, de conviver, de fazer mesmo, e de ter acesso às aulas. Uma escola inclusiva passa muito pela conscientização das pessoas, e aí não só dos profissionais, mas também das próprias crianças, das outras famílias, porque às vezes até outros pais às vezes não entendem, e então é uma questão, assim, social, de ver que essa criança ela tem que estar inserida. (DSC 4)

O DSC apurado dá conta de uma nova realidade educacional brasileira, não somente pela ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação, mas, acima de tudo, pela transformação dos padrões históricos de exclusão escolar. O direito de acesso à educação por parte de todas as pessoas sustenta-se, no Brasil, por um conjunto de normas constitucionais e infraconstitucionais, ao lado de orientações pedagógicas e políticas, inspiradas em tratados internacionais de direitos humanos. O DSC resume assim os preceitos constitucionais.

O fato de ele ter uma deficiência não tira dele essa oportunidade de estar, de conviver, de fazer mesmo, e de ter acesso às aulas.

Na verdade, são escolas para todos. E eu acredito que deveria ser assim desde sempre. Deveria ser aquela escola de portas abertas. Nossa escola não tem portão. Primeiramente, a escola tem que ter Democracia; segundo, direito para todos, respeitados; e sem dúvida seriam esses dois critérios os primeiros passos que nós teríamos que ter para a chamada dita Inclusão. (DSC 5)

3 Segundo pilar de uma escola inclusiva: acolhimento

O fundamento do segundo pilar de uma escola inclusiva é o do direito à diferença, a que alude o seguinte excerto do DSC:

Escola Inclusiva seria aquela escola onde o aluno, de maneira geral, fosse tratado como um indivíduo que merece respeito. Uma escola que ensine a gente a ser cidadão, uma escola que ensine a respeitar [...] Eu acho, assim, em primeiro lugar respeitando as diferenças. (DSC 6)

Alicerçado no direito à diferença, o sentido do acolhimento anula o argumento central do modelo segregado de ensino, que é o suposto despreparo da escola comum. No DCS, segundo os entrevistados:

[...] A escola inclusiva deve receber todos os alunos, independentemente de sua condição física, intelectual, sensorial, étnica, sexual, econômica ou cultural, sem qualquer discriminação e sempre considerando que cada aluno é uma pessoa singular e que não pode ser capturada em categorias - estabelecidas por terceiros - por uma visão negativa ou positiva de seus atributos. Uma Escola Inclusiva Ideal seria a que todas as pessoas aceitassem e entendessem que cada ser humano é capaz de aprender, que cada ser humano dá a sua resposta a seu tempo. (DSC 7)

Nesse fragmento do DSC, a unicidade de um ser humano aparece como principal argumento que ancora o acolhimento de todos na escola. O trecho supracitado nos remete a Pierucci (1999), segundo o qual o direito à diferença revoga qualquer tentativa de categorização, quer seja por meio de atributos positivos ou negativos, dada a tamanha singularidade de um sujeito. Para Pierucci, “se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em quereremos ser também diferentes de direito” (1999, p.19).

Nesse segundo pilar, as identidades fixadas, prontas e acabadas são duramente questionadas e tidas como força de perpetuação de uma escola excludente. Para fazer ruir os mecanismos de produção das identidades arbitrárias, é preciso privilegiar o genuíno sentido da diferença. Frequentemente, misturam-se os conceitos de igualdade e diferença; diferença e diversidade e diferença e diferente. Para situar esse fundamental marco teórico é necessário lembrar Santos (1999): “temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza!”

A partir dessa assertiva, compreende-se que igualdade e diferença não são vocábulos antônimos, mas, conceitos indissociáveis no enfrentamento às desigualdades educacionais, resultantes das injustiças sociais, como a segregação, que exclui e inferioriza os sujeitos menosprezados em consequência de atributos estabelecidos por terceiros. Tais atributos são da ordem do diferente e da diversidade “de alguns”, fatores que exacerbam a desigualdade cultural, social, econômica e política. Para desfazer esse engano, é imprescindível atinar para o fato de que o direito à diferença se refere a um direito subjetivo fundamental. Tanto assim que a Convenção da Guatemala (OEA, 1999, art. I, nº 2, “a”) e a CDPD (BRASIL, 2008, art. 2) defendem o direito à diferença como princípio de direitos humanos, ao afirmar a:

[...] impossibilidade de diferenciação com base na diferença, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte de pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Nesse sentido, distingue-se discriminação positiva da discriminação negativa, argumento inescapável na desconstrução de um sistema segregacionista de educação. Não se nega a existência de uma característica individual como a cegueira, por exemplo. Mas, sim, reivindicam-se recursos de acessibilidade para suplantarem possíveis barreiras e promover uma condição de igualdade entre pessoas com e sem deficiência visual. Vê-se, portanto, que a deficiência visual não gera prejuízo por si só. Nem se torna, isoladamente, causa de impedimento. Ao se discriminar positivamente, afirma-se o direito à diferença, garantindo-se acessibilidade e eliminando desvantagens.

Negar o acesso a espaços comuns de aprendizagem ou deixar de ofertar os recursos e serviços de acessibilidade representa discriminação no sentido negativo, nos termos dos documentos internacionais supracitados. O DSC reafirma o direito à diferença ao declarar que:

[...] Então, a escola não é um lugar para tentar fazer as pessoas ficarem iguais, mas é um lugar para aflorar o que é essencial, importante e de talento de cada um. Que as pessoas ao invés de serem enquadradas que elas sejam desenquadradas. A escola Inclusiva não é um sonho. É uma perspectiva de realidade. É aquela escola que acolhe a todos, é aquela escola que consegue favorecer o acompanhamento a todos os alunos. (DSC 8)

O DSC diz que uma escola só será inclusiva se for capaz de deixar o identitarismo para trás. Nesse trecho, ressalta-se o valor humano da inclusão, ao explicar que:

A gente tem que compreender que a gente está trabalhando, que a escola é um encontro humano, e que a escola é um lugar de produzir conhecimento a partir desse encontro humano. Que de nada serve esse encontro humano se quem está lá como ser humano é desconsiderado, na sua vida, no conhecimento que ele tem de vida, no seu modo de funcionar, nas competências, nos talentos que ele tem, nos desafios que têm que ser superados [...] uma Escola Inclusiva seria aquela onde todos fossem incluídos. Uma escola de todos, não dos diferentes, mas das diferenças. (DSC 9)

Desconstruir modelos categorizantes é tarefa compulsória para uma escola de toda gente, pois, as “categorias” produzem um juízo que ultrapassa o sujeito, agrupa e utiliza os estereótipos fixados. “O papel social de certos grupos de sujeitos é determinado, em geral, mais pela pertinência à categoria do que pelas características de cada pessoa e pelo modo como essas características interagem com o mundo” (MONTORBIO; LEPRI, 2007, p. 18).

Corroborando esse entendimento, o DSC preconiza que:

Uma Escola Inclusiva não se restringe só à Inclusão de pessoas com deficiência. Acho que a gente tem que tirar isso das nossas cabeças. Uma Escola Inclusiva é uma escola de todos, de mescla. [...] A Escola Inclusiva seria essa escola do híbrido, dessa relação, dessa comunicação de culturas, de diferenças entre as pessoas. (DSC 10)

Uma escola de toda gente não é a terra do nunca, do eterno adiamento, aquela que só sabe empregar locuções conjuntivas condicionais: se pudesse, caso seja, quando for... Uma escola inclusiva acontece mediante seus conflitos, venturas e desventuras. Conhece seu ponto de partida, traça seus caminhos e aceita a indeterminabilidade do ponto de chegada de cada qual.

4 Terceiro pilar de uma escola inclusiva: equipe com formação na perspectiva inclusiva

A linha mestra do terceiro pilar de uma escola inclusiva pode ser divisada no entendimento de que a construção dos sistemas educacionais inclusivos é um processo permanente, que se faz por meio da formação continuada de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, assim como, por meio da mudança de concepção da prática pedagógica e da gestão escolar. Essa opinião está expressa no seguinte excerto do DSC:

[...] o que precisa é o preparo, uma capacitação, entendeu? Uma capacitação para todos. Eu acredito que no ambiente escolar não são só os professores, é a equipe, a direção, como também os próprios funcionários receberem uma capacitação para atender esses alunos, porque agora eles estão, como dizendo, saindo da casinha e vindo pras escolas. Nós precisamos preparar num todo para poder recebê-los cada vez melhor. (DSC 11)

A resposta a esse anseio manifesto pelo DSC, tem sua origem na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento propõe alteração na concepção da formação inicial de professores, que, ao

conceituar a educação especial como modalidade de ensino, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, deixa de habilitar profissionais para atuar, exclusivamente, na escolarização de pessoas com deficiência. A partir da publicação da política nacional, a educação especial é compreendida como área do conhecimento integrada à formação inicial e continuada de professores, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Conforme estabelece a Resolução CNE/CEB, nº 04/2009, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e concorre para o aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos multifuncionais, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p. 18 -19).

Essa premissa é normatizada pela Resolução CNE/CEB Nº 4/09, que no seu Art. 12 destaca que, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

A formação inicial de professores deve contemplar em seu currículo, conhecimentos voltados à prática pedagógica e à gestão democrática de uma escola para todos. Na perspectiva inclusiva, a formação continuada de professores em educação especial contempla conhecimentos relativos à organização e oferta do atendimento educacional especializado, dos serviços e recursos de acessibilidade. Forlin (2010), reforça que a formação de professores para a inclusão requer abertura e colaboração entre os profissionais da educação. Nessa concepção, a educação especial perpassa todas as áreas curriculares e o direito à diferença é concebido como princípio norteador da formação docente, focalizando aspectos culturais e as questões de organização e gestão do sistema educacional.

De acordo com Florian e Spratt (2013), a formação docente deve conter três eixos fundamentais para impulsionar o desenvolvimento inclusivo da educação. Em primeiro lugar, os professores devem ser levados a compreender o direito à diferença como fator indispensável ao desenvolvimento integral do ser humano. Em segundo, convencer o professor de que a justiça social pode ser vivenciada na comunidade escolar, acolhendo todos os sujeitos sem qualquer tipo de discriminação. Em terceiro, a formação docente para a inclusão não pode deixar de persuadir o professor para que se torne um agente de transformação, um mediador no processo de reinvenção de uma escola emancipadora.

Esses pontos explicam a força dos seguintes trechos do DSC:

Então, eu apostaria, assim, nesse profissional também com tudo, nesse profissional em Atendimento Educacional Especializado, aquela pessoa com o perfil, aquela pessoa capacitada, aquela pessoa comprometida que fizesse acontecer. A Escola Ideal seria a escola onde os professores buscassem uma formação, buscassem um conhecimento. (DSC 12)

Assim, a formação dos profissionais da educação, juntamente com toda comunidade, funciona como fator estruturante na composição do todo, articuladamente aos demais pilares apresentados. Pela formação, o engajamento poderá se qualificar e se tornar crítico, reflexivo e transformador, fazendo da comunidade uma potência em favor dos valores que suportam o seu desenvolvimento inclusivo.

5 Quarto pilar de uma escola inclusiva: recursos e serviços

Este pilar abarca importante elaboração recente no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva. O DSC explana as estratégias que a escola pode adotar para equiparar

condições entre estudantes com e sem deficiência. Como exemplo de um discurso aclarador de tais recursos e serviços, tem-se:

Escola Inclusiva é aquela com estrutura física adequada e materiais. Se tiver um aluno que precisa de LIBRAS, que tenha um intérprete; se tem um aluno cadeirante, que tenha rampa. Se temos um aluno cego, que tenha o recurso do Braille. No caso de aluno cego ter a sinalização tátil, nas paredes, no chão, no caso do surdo ter as luzes pra acender junto com o toque da campainha. (DSC 13)

Os marcadores acima referenciados dizem respeito à função do atendimento educacional especializado (AEE) e às condições de acessibilidade arquitetônica do prédio escolar. O AEE caracteriza-se em um serviço da educação especial, definido pelo inciso III do artigo 208 da Constituição Federal/1988 como direito de todas as pessoas com deficiência.

A concepção inclusiva desse serviço foi abordada em 2004, quando a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão publicou a cartilha intitulada: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Esse referencial foi motivo de acalorados debates por todo o país, tendo sido considerado um disparador do debate em torno da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nele, há uma apurada análise dos dispositivos legais brasileiros, à luz do princípio constitucional, que afirma o direito de todos à educação sem discriminação. A educação especial é apresentada como parte integrante de um sistema educacional inclusivo, ao lado de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as especificidades humanas presentes na escola. Essa publicação explica que o AEE é:

[...] necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. (BRASIL, 2008, p. 58)

Em 2006, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publica o documento "Salas de Recursos Multifuncionais. Espaço do Atendimento Educacional Especializado", no qual estabelece:

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006).

Ao examinar a cartilha do Ministério Público (2004), verificam-se conceitos que se tornaram princípios fundadores da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), como a ideia de barreira, defendida pela Procuradoria como contraponto aos ditos “problemas” encarnados pelas pessoas com deficiência. Eliminação de barreira é a expressão que assume centralidade no novo milênio, como meio de promoção de direitos. Isso também trouxe a necessidade de alinhamento conceitual do AEE, segundo a qual, o principal serviço da educação especial distingue-se do ensino escolar. Em seguida, o documento da SEESP/MEC reconceituou o objetivo pedagógico das salas de recursos e alinou o conceito do AEE na perspectiva inclusiva, que passou a ser ofertado articuladamente à proposta pedagógica do ensino comum, ao longo da escolarização. Esse documento define que “[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.”

Em sintonia com esse novo conceito, o AEE é definido pelo Decreto nº 6.571/2008, absorvido pelo Decreto nº 7.611/2011, que, em seu art. 2º, além de definir como função da

Educação Especial garantir os serviços de apoio especializado, explicita o conteúdo e o caráter de tais serviços:

§1º Para fins desse Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou

II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Esses Decretos também instituíram uma inédita política pública de financiamento para impulsionar a adoção de medidas de acessibilidade nas escolas públicas, conforme o DSC enfatiza: “É claro que essa questão do investimento nos equipamentos, nos materiais é fundamental. [...] A escola inclusiva precisa, sim, de recursos financeiros, [...]” (DSC 14).

O investimento nas escolas comuns provocou evidente modificação na organização dos sistemas de ensino, que passaram a contar com recursos e serviços da educação especial, modalidade até então, distante do ensino comum. Produzir e adquirir equipamentos para acessibilidade, estudar sua aplicação pedagógica, elaborar estratégias juntamente com outras áreas do conhecimento são ações altamente inovadoras para o ensino escolar comum, responsável pela escolarização de todos, incorporando em seu fazer pedagógico e em sua formação continuada, os estudos sobre o caráter inclusivo do atendimento educacional especializado.

As políticas públicas formuladas e implementadas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tornaram-se políticas do Estado brasileiro ao serem incorporadas pela Lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE. O inciso três do parágrafo primeiro do artigo 8º determina que:

[...] os entes federados garantam o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, por meio da educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

O capítulo quarto da Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que abarca os artigos 27, 28 e 30, versa sobre o direito à educação. Os incisos I, II, III, VII, X, XI, XVII e XVIII do art. 28 abordam, especificamente, as condições de oferta do AEE, dos recursos e serviços inerentes à educação especial, institucionalizando as estratégias de promoção do desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, implantadas, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Parece indiscutível o sentido dos recursos e serviços na construção social do sujeito com algum tipo de deficiência. Entretanto, todo cuidado é pouco para não cair na armadilha do berçário, descrita por Montobbio e Lepri (2007) para se referirem à “infantilização das pessoas com deficiência que são proibidas de adentrarem ao mundo dos adultos porque lhe é negada a condição de autonomia ao longo de sua vida.” (p. 20)

A construção social de cada sujeito passa pelo nível de autonomia e independência que lhe é permitido atingir. “Não é fácil determinar a dimensão de si mesmo, principalmente quando o sistema de valores para medir essa dimensão está centrado nos déficits e não nos recursos” (MONTORBIO, LEPRI, 2007, p. 36).

Com base nessa reflexão, é verossímil afirmar que os recursos e serviços tanto podem servir para conservar uma relação circular e imutável, destinada a proteger as identidades seguras dos especialistas e manter seu controle sobre o boneco do berço, quanto podem significar valioso instrumento no enfrentamento das assimetrias culturais e sociais, as quais podem apoiar a mudança de perspectiva e a assunção dos diferentes papéis sociais próprios das inúmeras etapas da vida. Não há, portanto, isenção na relação entre recursos, serviços e sujeitos em construção.

Aquiescendo essa linha de pensamento, a definição, produção e oferta dos serviços e recursos estão em franca disputa de concepção. Por essa razão a escola comum ficou tanto tempo afastada desse universo e agora é instada a incorporar essa área do conhecimento como meio de superação dos obstáculos existentes.

Em suma, à educação especial cabe a responsabilidade de organizar e disponibilizar os recursos e serviços indispensáveis à garantia da participação e aprendizagem com autonomia, sem discriminação.

6 Quinto pilar de uma escola inclusiva: participação da Comunidade

Uma escola inclusiva é erigida pela participação da comunidade, por intermédio da qual, todos são estimulados a pensar a produção social da discriminação e do preconceito, bem como, das demais violências existentes nos diferentes territórios.

Para refletir epistemologicamente sobre esse pilar é imprescindível compreender como a inclusão e exclusão se manifestam nos territórios, aprofundando a opinião manifesta no seguinte DSC:

[...] Nós temos que sentar de 15 em 15 dias ou de 20 em 20 dias para conversar: Como é que está o andamento da escola? Como está o andamento dos alunos? Como é que estão sendo as aulas? Para que ocorra essa Escola Inclusiva a sociedade tinha que ser tinha que passar por uma transformação. Porque essa Inclusão ela é cultural, não é? A exclusão é cultural e a Inclusão é cultural. (DSC 15)

Booth e Ainscow (2002) postulam que a inclusão se manifesta interseccionalmente, por três dimensões: política, cultural e prática. A primeira dimensão aborda a potência de uma política de inclusão na transformação da escola como um todo, inclusive, como força motriz da comunidade onde está inserida. A segunda dimensão atribui ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva o coração de uma escola de todos. Segundo os autores, edificar uma comunidade inclusiva é um alicerce seguro para que os diferentes perfis de aprendizagem tenham lugar na escola e possam ser integralmente desenvolvidos. A terceira dimensão reúne as duas primeiras na medida em que todas as atividades curriculares asseguram o pleno engajamento de todos e todas, valorizando as especificidades, saberes e experiências de cada um. Nessa dimensão, a comunidade responsabiliza-se pelo acesso, participação e aprendizagem de todas as pessoas.

O DSC retrata a perspectiva de que uma escola inclusiva não está apartada da comunidade onde se situa e seu desenvolvimento depende, intrinsecamente, da participação comunitária. O DSC confirma o conceito de Booth e Ainscow, pois, a inclusão é um valor que pode mobilizar uma transformação estrutural. Então, como seria uma escola inclusiva no entender da comunidade escolar? O DSC atesta.

Se a gente quer uma sociedade mais justa, uma sociedade mais igualitária, é fundamental que a gente trabalhe alguns valores. E eu acho que a inclusão possibilita muito isso. Então, assim, os demais alunos acabam se tornando mais sensíveis à situação do outro. [...]

Eu acho que isso é o grande ganho da Inclusão. Porque aí a gente está formando cidadão mais solidário, mais cooperativo, mais colaborativo, que sabe se colocar no

lugar do outro, ou seja, a gente está desenvolvendo aí crianças com um potencial humano diferenciado, que é o que a sociedade precisa nos dias de hoje. [...] Então, a Escola Ideal, na minha cabeça, é aquela onde participa pai, participa aluno, participam os professores, todos numa mesma linguagem, buscando um mesmo objetivo, que é o desenvolvimento, que é essa criticidade [...]

A Escola Inclusiva Ideal [...] está na pessoa. Se a pessoa não for inclusiva, não estiver aqui na escola de braços abertos para receber os alunos, independentemente de ser pessoa com deficiência ou não, pode ter tudo, que não é inclusiva. Então, acho que é esse o ponto-chave. (DSC 16)

Esse DSC mostra que uma escola inclusiva resulta de uma organização interna e externa, que provoca mudanças na cultura da comunidade, que, por sua vez, reflete na cultura escolar. Para que esse movimento aconteça continuamente é preciso haver uma leitura dos meandros desse processo, pois, as relações sociais são tecidas mediante tensões permanentes.

Colin Barnes em entrevista concedida à professora Débora Diniz (2013) alega que as pessoas têm impedimentos e não necessariamente deficiência. Explica que o impedimento se refere a uma característica individual, que não necessariamente deveria acarretar deficiência, que é sociopolítica. De acordo com o sociólogo britânico: “[...] o problema é que os governos escolhem focar em problemas individuais, uma vez que é mais fácil resolvê-los que mudar a sociedade” (DINIZ, 2013, p. 5).

Mudar a sociedade exige deslocamento do saber e do poder que em uma sociedade segregada encontram-se nas mãos de poucos. Por isso, focalizar o impedimento como um problema pessoal, uma inadequação biológica torna-se estratégia eficiente de manutenção da ordem vigente. As engrenagens funcionam a serviço dos interesses daqueles que dominam os espaços especializados de decisão. Por essa razão, o modelo biopsicossocial da deficiência é tão rentável. Fica mais cômodo aos titulares do poder mirar o biológico que o social. Assim, as profundas mudanças estruturais são sempre postergadas e as medidas compensatórias ganham força e prestígio junto à massa de indivíduos conformados ao espaço delimitado a cada grupo.

O próximo trecho do DSC traz a consciência de que para existir uma escola inclusiva é preciso alterar a percepção da comunidade, como também, sua atitude.

[...] Uma Escola Inclusiva seria aquela que trabalharia com projetos que de fato promovessem aprendizagem para todos e que fosse significativa, onde a convivência teria um papel importante junto com a aprendizagem, é claro, porque essa é a questão primeira da escola, uma escola que tivesse autonomia intelectual, que discutisse seus projetos, que pensasse sobre eles, mas que não fizesse a manutenção do *status quo*. Que pensasse para além do senso comum, que recebesse esses pais, que tivesse um trabalho com essa comunidade, que fortalecesse essa comunidade. Isso seria uma Escola Inclusiva. (DSC 17)

Uma escola inclusiva ultrapassa seus muros e propõe um outro sistema, capaz de engajar todos em sua edificação, como ilustra o seguinte fragmento do DSC:

[...] A escola está aberta e tem que servir para todos em todos os momentos. Eu acho que é isso. Se acontecer isso ... a gente tem essas diferenças no sistema: de escola que tem tudo para ser inclusiva e não é, e escola que não tem nada pra ser inclusiva e é inclusiva. E com excelência. A Escola Inclusiva Ideal é isso, é ter um conhecimento e comprometimento com essas crianças, com todos os alunos. A comunidade participando muito ativa ali, com a escola, porque a escola sozinha não faz nada. (DSC 18)

Uma comunidade participativa no dia a dia de uma escola inclusiva rejeita a delimitação de espaços e funções, pois, compreende o seu poder maléfico de encurtar as possibilidades dos sujeitos e se preocupa com a expansão dos limites da escola, como forma de ampliar a

participação social e política de todos e todas. Essa ideia está expressa no seguinte fragmento do DSC:

[...] No dia em que toda a comunidade participar e vir aquela criança como um cidadão comum, nós vamos estar, assim, num paraíso. Eu acredito. Acho que a partir do momento em que todo mundo ali tiver o mesmo objetivo, tiver esse trabalho coletivo mesmo, esse coletivo na sua cabeça, entende? Que tem que incluir todas as crianças, e não ficar nenhuma a menos ali, eu acho que daí a gente vai chegar num ponto. (DSC 19)

Os depoentes expressam a preocupação com a mudança de valores sociais, políticos e culturais da comunidade. Decifrar esse grande desafio aumenta as possibilidades de êxito porque todo projeto de mudança deve ter sua concepção clara e suas estratégias bem definidas. Romper com a estrutura posta exige um entendimento do micro e do macro sistema. O trecho do DSC a seguir salienta esse aspecto.

[...] A escola inclusiva ... primeiro, que tivesse um envolvimento total, de toda a sociedade, principalmente dos governantes, dos nossos pensantes, mandantes, dos nossos secretários. Esse seria o primeiro envolvimento. E que olha, se fizessem respeitando a lei, os que fazem a lei, se cumprissem a lei, já seria o ideal. Porque a lei está clara: ele tem direito a uma escola com qualidade, à inclusão com qualidade. Então, se cumprisse a lei já seria o ideal. [...] Escola ideal é onde nós pudéssemos realmente trabalhar principalmente esses valores [...] o momento hoje é uma civilização da cooperação. Eu não entendo um processo de inclusão se eu não tenho esse entendimento também para poder colaborar pra fazer com que o outro avance. Então, eu acho que a escola ideal seria por esse caminho. (DSC 20)

Uma escola inclusiva guia-se pela utopia que alimenta a comunidade na qual se insere, em busca dos seu propósito de mundo. É um dos horizontes que inspiram o caminhar coletivo, dentro das contradições vivenciadas pela comunidade. A capacidade de pensamento crítico torna os nós da costura entremeios que guardam as potências do território. Os extremos são ilusões que distraem os sujeitos e os impedem de avançar. Perceber os meandros do sistema e engendrar mecanismos de reinvenção mobiliza e articula o protagonismo de todos sem perder a singularidade de cada um.

7 Sexto pilar de uma escola inclusiva: diálogo com a família

Esse último pilar toca fundo nos mitos construídos pelas famílias e finca o pé no seu envolvimento com o processo de escolarização dos filhos e filhas, como um meio de sua formação permanente, conforme o seguinte trecho assevera: “Então, que os pais fossem envolvidos, né? E não tivessem assim, medo de falar que o seu filho tem deficiência, porque a maioria das vezes a gente encontra isso. Uma resistência a aceitar. Uma resistência deles, porque eles não querem que tenha problema algum.”

Nos termos de Bhabha, o “figurino que veste o psíquico e o social revela uma encruzilhada entre o estranho e o singular, que não é reconhecido. O estranho não é dito, nem percebido, não fala, silencia profundamente” (2007, p. 113).

Se o que parece estranho é dito, é feito por vocábulos pouco condizentes com a singularidade. A esse propósito, vale sublinhar que o DSC está repleto de terminologias como: deficiente, portador de deficiência, pessoas especiais, diferentes, por exemplo. Quando Viana denuncia que intelectuais, artistas, jornalistas e até uma presidente do Supremo Tribunal Federal utilizaram esse artifício, não só os acusa de mentirosos, como também, de injustos. Argumenta que “essa população precisa ser incorporada à vida social e não rotulada como incapaz de fazê-lo.” (2017, p. 43).

É importante registrar que predicativos como: imbecil, retardado, mongoloide se tornaram sinônimos de agressão. Todos esses exemplos denotam um significado depreciativo das expressões vinculadas à condição de deficiência, manifestando o quanto a sociedade produz e reproduz o preconceito e a discriminação, dos quais as famílias não estão livres. Em *Longe da Árvore* (2012), Andrew Solomon anuncia que um bebê diferente dos pais são os seus maiores detratores. Seria possível um bebê igual aos seus pais? O autor explica tal fenômeno constatando que a questão em foco trata de uma individualidade indesejável. Ao invés dos pais admirarem sua cria, sentem pena por se distanciar da normalidade apregoada, torcendo para apenas viver sem ser notado. Em contraponto à ideia de tragédia, o próprio Salomon testemunha que a capacidade é como riqueza, depende da referência. Segundo ele: “[...]São conceitos relativos de amplo espectro. Posso me sentir rico e capaz quando as condições de vida são menos opressivas” (p. 91).

Por seu turno, Colin Barnes, referenciado por Diniz, defende uma definição política de deficiência como opressão social e confronta a teoria dos impedimentos como tragédia pessoal, que é ainda hegemônica na sociedade (DINIZ, 2013, p.11). Barnes diz que o modelo da tragédia pessoal concebe a deficiência como uma questão individual. Por essa ótica, “[...] o problema é seu, e é sua responsabilidade ajustar-se a uma sociedade construída em torno das necessidades de uma maioria mítica com o corpo perfeito.” (2013, p. 3).

Tendo em vista o reconhecimento da diferença humana, Montobbio e Lepri interrogam:
Como pode uma pessoa estruturar um Eu, em especial a dimensão social do Eu, vivendo em lugares e em relações sociais sem tempo e sem história, sem passado e sem futuro? Como pode alcançar as autonomias possíveis vivendo em realidades e em situações que não preveem as autonomias? (2007, p. 20)

Não obstante, o DSC desconstrói a descrença da família nos filhos com deficiência ao afirmar categoricamente que:

Eu aprendo com o meu filho, e as outras crianças também vão aprender – as que conviverem com ele. Elas serão adultos melhores. Então eu acredito que o país vai melhorar muito, porque eu acho que é um avanço muito grande essa proposta do governo de estar incluindo essas pessoas, porque essas crianças vão ser humanos melhores, vão ser adultos diferentes. A família precisa acreditar, precisa acreditar. (DSC 21)

A credibilidade em uma pessoa com deficiência tem sua primeira grande prova de fogo na chegada da criança à escola. Tezza narra assim sua experiência com a vida escolar de seu filho.

[...] Chegou um dia em que a escola de educação infantil deliberou: Já fizemos muito por ele. Agora, seja agradecido e compreenda que está diante da cerca de arame farpado. Daqui para frente esta escola não é mais seu território. É preciso um grupo de especialistas, uma escola especial é o ideal. (2010, p. 43)

Para uma família que percebia somente a falta em seu filho, realmente, parecia ser impossível crer que a escola comum pudesse ser o lugar dele. A perspectiva da deficiência como ausência, falha ou déficit deixa-a inteiramente vulnerável às decisões de terceiros. Diante do veredicto da unidade de educação infantil, indaga-se o pai afundado nas trevas do luto: “[...] Por que diabos alguém teria obrigação de cuidar do meu filho?” (p.43) Esse questionamento é levado a sério em uma escola inclusiva, onde ninguém pode ser deixado para trás por motivo algum. Nesse ponto, vale lembrar mais um trecho do DSC, que alerta: “Enfim, é preciso preparar os pais da comunidade, “Olha, estamos recebendo alunos com deficiência, para que não tenha no decorrer alguma questão de discriminação, né?”

De fato, a discriminação está em toda parte e até mesmo no interior da própria família, que, às vezes, parece querer igualar as pessoas com deficiência pela doença. “Como construir para si uma dimensão social do Eu, partir para o mundo e, depois, mover-se nele rotulado

como "um conjunto de sintomas"? Acabaria sendo uma doença em vez de si mesmo." (MONTORBIO; LEPRI, 2007, p. 22).

Na formação de cidadãos livres de preconceito ou discriminação, uma escola inclusiva sempre perguntará a seus integrantes: Com que vidas vale a pena conviver?

No diálogo da família com a escola, o DSC ensina a todos que a dependência é comum inclusive na autonomia. Não deixa de transparecer a preocupação com a forma pela qual a escola se constrói engajando todos e todas em um único projeto, sem perder de vista a singularidade de quem nela habita.

No DSC fica evidente a consciência dos pais e dos demais integrantes da comunidade escolar sobre a importância da mudança de concepção da escola e a necessidade de ter firmeza quanto à efetividade desse fazer permanente. Sabe-se que a contradição é parte do processo e os conflitos são inerentes à conquista de novos patamares. O fragmento abaixo destaca essa compreensão.

[...] Eu tenho a escola como parceira e, dentro dessa escola, eu consigo expor os meus sentimentos, tudo aquilo que eu sinto, e sou atendida sempre da melhor forma possível. Então os pais têm que participar mais nas escolas, para estar junto com os professores – porque é importante, nós somos uma família, só os professores não fazem a base sozinhos, eles precisam da ajuda dos pais na escola. A família precisa sempre estar interagindo com a escola, buscando novos conhecimentos, saber das dificuldades e também ajudar a sanar as dificuldades. É preciso sempre estar trazendo a família pra escola. Eu acho que assim a escola fica mais feliz, a gente tem mais pessoas pensantes, pessoas debatendo o mesmo assunto; eu acredito que é por aí [...]. (DSC 22)

O diálogo da escola com a família se faz pelo engajamento profícuo e, altamente, subjetivo. Não há formalidade capaz de inibir o florescer de sentimentos e desejos mútuos. Cultiva-se o interesse coletivo acima de todos os procedimentos formais de uma instituição que se torna flexível, domável e acoplável às necessidades dos sujeitos que a constituem. A hierarquia cede lugar ao trabalhar lado a lado, multiplicando esforços e maximizando os saberes de cada qual.

8 Considerações finais

Os seis pilares fundadores de uma escola inclusiva representam o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), formado por pais, professores e gestores da educação pública brasileira. Os aspectos descritos em cada um deles significam a tecitura de marcos legais, políticos e pedagógicos, envolvendo os inúmeros segmentos da sociedade, em meio a um debate prolífico. As bases de uma escola inclusiva estão sistematizadas e sua efetividade depende de movimento permanente de vigilância e aperfeiçoamento dos instrumentos de controle social.

Em períodos de refluxo democrático, tais pilares não podem ser abalados. Para assegurar sua resistência, cabe lançar mão de dispositivos políticos e jurídicos, pois, essa disputa é permanente e nada está dado. Toda produção social se faz em seu tempo e na contradição dos valores em jogo. Garantir os mecanismos de ampla participação da sociedade nesse debate, tais como: conferências municipais, estaduais, distrital e nacional de educação, gestão democrática tanto na educação básica quanto na superior, investimento público na educação pública gratuita e de qualidade socialmente referenciada são modos e meios de resistência aos ataques dos antípodas aos direitos humanos. Prosseguir na edificação de uma escola inclusiva para toda gente torna-se tarefa inapelável do tempo presente.

Referências

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion**. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. **Salas de Recursos Multifuncionais. Espaço do Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 24 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução Nº 4, de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 7 mai. 2022.

DINIZ, D. Deficiência e políticas Sociais. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.

FLORIAN, L., SPRATT, J. *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*, *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), pp. 119-135, 2013.

FORLIN, C. Reframing teacher education for Inclusion. In FORLIN, C. (Ed.) *Teacher Education for Inclusion*, London, Routledge, 2010.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo**. Brasília; Liber livro editora, 2.ed. 2012.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. Discurso Do Sujeito Coletivo: Representações Sociais E Intervenções Comunicativas. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [s.l.], v. 23, n. 2, p.502-507, jun. 2014.

MONTOBBIO, E.; LEPRI, C. **Quem eu seria se pudesse ser: a condição adulta da pessoa com deficiência intelectual**. Tradução Lise Paschoal Moreira e Fernanda Ortale. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.

SANTOS, M. C. D. **Uma escola inclusiva discurso de um coletivo singular**. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2018.