

Inclusão, preferências e segregação escolar

Inclusion, preferences and scholar apartheid

Martinha Clarete Dutra dos Santos

[martinhacdu@gmail.com](mailto:martinhadu@gmail.com)

Embora no Brasil a educação inclusiva seja um direito humano inalienável, as famílias ainda podem escolher entre uma escola especial e uma escola inclusiva. A partir do estudo sobre a democracia, as escolhas e a formação das preferências, proponho, neste artigo, discutir a produção social da segregação escolar e da educação inclusiva. Pressupondo que ninguém pode dispor do direito do outro à educação, nem tampouco subordiná-lo à condição física, intelectual, sensorial, étnica, de gênero ou de identidade sexual, exponho e analiso os principais aspectos que envolvem a coexistência de sistemas de ensino segregados e inclusivos, bem como as justificativas para sua perpetuação. Para sustentar que um dos fatores impulsores do desenvolvimento inclusivo é a democracia, aproprio-me dos estudos de Pitkin e Young, os quais me permitem defender que uma escola democrática é aquela que acolhe a diferença e legitima a participação em suas várias formas. Com base na elaboração de Deleuze, Guattari, Mantoan, Rancière, Santos e Young, edifico o pilar do direito à diferença como princípio inspirador de uma escola que promove a equidade reconhecendo e valorizando a diversidade humana nela presente. Para fundar o pilar da participação sem discriminação, sirvo-me da teoria da presença, defendida por Phillips, por intermédio da qual é possível argumentar que sem a participação dos interessados não há transformação, pressuposto que fundamenta o desmantelamento da ideia de que primeiro a escola se prepara, depois recebe as pessoas com deficiência.

À luz da teoria da formação das preferências, problematizada por Biroli e Sunstein, avalio as condições nas quais se situa o direito das famílias optarem entre uma escola especial e uma escola comum. Esta teoria também ilumina a discussão conceitual sobre o papel das políticas públicas e da elaboração de leis que possam induzir a mudança de concepção sem, contanto, significar imposição ou atentado às liberdades individuais.

Este artigo ganha corpo com o levantamento documental, que possibilita a tessitura dos argumentos aqui apresentados, os quais estão organizados em quatro partes, além desta seção introdutória. Ao iniciar propriamente a discussão, explico os principais alicerces de uma escola inclusiva, destacando seu caráter democrático. Na seção seguinte, abordo a produção social da segregação escolar das pessoas com deficiência, que sustenta a disputa

acirrada pela manutenção das escolas especiais, tendo como âncora a suposta autonomia das famílias para fazer sua escolha. Subsequentemente, trago os principais marcos normativos nacionais e internacionais, relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, preponderantes no processo de reinterpretação do direito de escolha das famílias. Por último, demonstro o potencial indutor do Estado na formação de novas preferências, por meio dos indicadores que apontam a ampliação do acesso à educação inclusiva, o decréscimo de matrículas em escolas segregadas e a preferência majoritária das famílias, gestores e professores pelas escolas inclusivas.

Democracia e inclusão escolar

Em uma escola democrática não se pode igualar pessoas e grupos pela indiferença, mas diferenciá-los pelas suas singularidades. Ao reconhecer a diferença como valor humano e enfrentar as desigualdades educacionais como um fenômeno socialmente produzido, a escola assume um caráter inclusivo, pois se propõe a aprender com a pluralidade que a constitui e a responsabilizar-se pela busca da justiça social (Santos, 2014). A construção de uma escola para todos requer a desnaturalização da existência de uma categoria de cidadãos e cidadãs que podem e não podem, de quem sabe e de quem não sabe, pois quem parte da desigualdade reproduz a desigualdade (Rancière, 2014). De outro lado, se a escola parte da condição da igualdade entre todos e todas, considera os diversos saberes, contempla as inúmeras formas de participação e favorece o percurso formativo de cada qual, o ponto de chegada de cada um será inerente às possibilidades, capacidades e escolhas individuais, amalgamadas às construções sociais e culturais onde cada sujeito está inserido.

Desse modo, uma pessoa não pode ser reduzida à cegueira, surdez, deficiência intelectual ou física, já que os seres humanos são constituídos de inúmeras características que se sobrepõem e se interseccionam. Tal qual um rizoma, a singularidade é desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas, saídas e com incontáveis linhas de fuga (Deleuze e Guattari, 1995).

O princípio da infinita construção da singularidade torna-se, então, um dos pilares para a concepção democrática e inclusiva de uma escola, compreendida como espaço de mutação constante, formada por indivíduos do devir, cujas diferenças se atualizam continuamente, rechaçando qualquer padrão ou processos rígidos que promovam o apagamento dessas diferenças, evitando o congelamento de relações a partir de atributos inventados para excluir e oprimir (Young, 2002).

Quando a escola elege um tipo de saber, legítima determinada produção cultural ou conforma um perfil de normalidade, promove a exclusão de sujeitos e de grupos sociais que não cabem em seu padrão estabelecido, forjando um pseudo direito de todos à educação. Por isso, efetivar este direito pressupõe considerar as diferenças e criar mecanismos para o pleno acesso, participação e aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação.

O direito à diferença na formação das preferências

Em que condições as escolhas se dão? Quais são seus desdobramentos? A distinção entre público e privado contribuiria com a formação das preferências?

Sunstein (1991) explica o fenômeno da produção das preferências por meio da análise do contexto onde são forjadas. De fato, não há autonomia social sem indivíduos autônomos, uma vez que toda opção é feita a partir das possibilidades de escolha, que são historicamente determinadas. Nessa seara, a ação do Estado pode se configurar em fator relevante no florescimento de novas construções sócio-históricas (Santos, 2013).

Por esse prisma, a preferência das famílias por escolas especiais teria sido produzida em um contexto de naturalização de estigmas e da legitimação de um padrão de normalidade, historicamente construídos. Nesse caso, a formação da preferência apresenta-se desalinhada com o princípio do direito à diferença, como condição precípua para garantia da igualdade, pois, reproduz o modelo de deficiência como invalidez e não como uma das características individuais de uma pessoa. De outra parte, a luta política por uma escola inclusiva fundamenta-se na conjugação da igualdade e da diferença, como sustentáculo de uma escola que ao reconhecer a diferença como característica humana promove a igualdade sem discriminação. Com base neste pressuposto, vale questionar a autonomia das famílias para optar por uma escola segregada. Não raramente, a opção por uma escola especial decorre da crença de que a deficiência, por si só, é um fator de invalidez, que impede qualquer tipo de participação ou compartilhamento de experiências entre pessoas com e sem deficiência. Os defensores dessa crença alegam que a escola comum não está preparada para atender as pessoas com algum tipo de deficiência, além de condicionarem o atendimento escolar à existência de uma série de especialistas, que costumam decidir pelas pessoas, tutelá-las e conduzi-las a total dependência.

De acordo com Phillips (2001), ninguém pode falar por grupos desprivilegiados, muito menos, tomar decisões em nome de seu bem-estar. Para que haja mudança desse status quo é preciso que os diversos grupos excluídos façam-se presentes e compartilhem suas trajetórias, a fim de influenciar a formação de novas preferências. Se for necessário lançar mão de expedientes como dispositivos legais para induzir a superação de crenças que estigmatizam e

segregam, tal medida deve ser adotada. Segundo Pitkin (1967) a função do legislador é recompensar interesses socialmente desejáveis, mas individualmente refutados.

No debate teórico e político que alicerça a construção da educação inclusiva, procura-se redefinir o sentido do direito do indivíduo privado e do coletivo, já que a família não pode dispor do direito à educação inclusiva, por meio de escolhas que possam manter segmentos da sociedade apartados do contexto educacional comum. Aqui, é possível traçar um paralelo com os estudos feitos por Biroli (2016) alusivos à decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.424/2010 e à Lei nº 5.146 do Distrito Federal, admitindo que não se trata, simplesmente, de uma questão privada, de autonomia individual ou de imposição do Estado, por força legal. É necessário identificar os fatores que desencadeiam e inflamam essa disputa. Como nos estudos referidos há pouco, não se pode negar o quanto os instrumentos normativos são determinantes no processo de afirmação do direito à educação inclusiva e na alteração da escolha das famílias por espaços educacionais segregados. A sociedade civil, que vinha se organizando para substituir o Estado, prestando atendimento escolar por meio de instituições especializadas com base na condição de deficiência, passa a abrigar, também, grupos de familiares organizados e associações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, a fim de pressionarem o Estado a adotar medidas de proteção ao direito à educação em espaços inclusivos. Esses movimentos são protagonizados por pessoas com e sem deficiência que aglutinam diversos segmentos envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, em âmbitos nacional e internacional.

Com a intensificação desses movimentos sociais, que ampliam seu escopo de atuação e assumem a luta contra todas as formas de discriminação, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse processo, reconhece-se a necessidade de superação do fenômeno da segregação das pessoas com deficiência, provocando o crescimento das reivindicações por políticas educacionais voltadas a esse grupo social, que induzem os governos e a sociedade à criação de serviços destinados ao seu atendimento escolar em ambientes comuns. Para tanto, a produção de normas nacionais e internacionais converte-se em valiosa estratégia de influência, como demonstra a próxima seção, fruto de um minucioso levantamento dos documentos referentes à educação das pessoas com deficiência, produzidos na última década do século passado e nesse começo de novo milênio.

O papel do Estado na formação das preferências

Ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, fica evidente a necessidade de elaboração e de implementação de ações voltadas para a universalização do

acesso à escola no âmbito da educação fundamental, da oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, da estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos (ONU, 1990), a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola feita para poucos.

A partir da reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

Mas, a garantia do direito de todos à educação, de acordo com Mantoan (2008) está intrinsecamente vinculada à efetivação do direito à diferença na escola, para que haja consonância entre o direito proclamado e sua efetividade.

Na tentativa de fortalecer tal entendimento, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, preconiza que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (OEA, 1999, Art. I).

Esse tratado internacional tem importante repercussão na educação, exigindo a reorientação da educação especial, interpretada no contexto da diferenciação, a fim de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Efetivar esta ressignificação requer, de acordo com Mantoan (2012), eliminar distorções conceituais que interferem na compreensão do que representa a inclusão no processo de reorientação do ensino, da

aprendizagem, da formação dos professores, da avaliação e de tudo mais que envolve a concepção curricular.

Indubitavelmente, todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais dos estudantes, impulsionando os projetos de mudanças nas políticas públicas. Todavia, quando o público e o privado atuam pela perpetuação de um modelo apartado de educação, a produção social da segregação escolar torna-se mais forte e institucionalizada. Esse fenômeno pode ser observado nos marcos legais, políticos e pedagógicos formulados no período de 1994 a 2002.

A Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994) adota o modelo de classificação e a organização do atendimento escolar para as pessoas com deficiência, com base na condição física, intelectual ou sensorial do estudante, de acordo com o modelo de normalização e a concepção clínica de deficiência, sendo fator de admissão ou recusa de matrícula destas pessoas na escola comum. Essa diretriz fortalece a estrutura de atendimento às pessoas com deficiência em escolas e classes especiais, oficinas pedagógicas e serviços de estimulação, restringindo seu acesso ao ensino regular e contribuindo para cristalizar a ideia da impossibilidade de efetivação da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Nesse período, o governo brasileiro deixa de investir em ações voltadas ao desenvolvimento inclusivo das escolas, abdica de fazer o enfrentamento dos desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional, optando por uma política que reforça o modelo segregacionista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB, nº 02/2001, embora indiquem o atendimento às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, admitem a permanência do sistema paralelo de educação especial. Dessa forma, conservam-se as estruturas de escolas e classes especiais, currículos adaptados e um conjunto de aparatos excludentes que apartam as pessoas com deficiência do convívio e limitam sua participação social.

Essa Resolução define como modalidades de atendimento em educação especial, as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil,1994, p.19).

Ao abdicar da mudança de concepção da educação especial, posterga-se o enfrentamento dos desafios próprios da tessitura do novo paradigma. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que, em nome do direito de escolha das famílias, não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação, mantendo a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Esse posicionamento não se traduz em práticas transformadoras capazes de induzir a revisão das preferências, mesmo porque as pessoas com deficiência continuavam ausentes do contexto escolar comum, além do fato de terem sido fortalecidas as práticas de segregação escolar, justificadas pela condição de deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais de tais sujeitos. Como a escola não contava com a presença das pessoas com deficiência, esse alegado despreparo permaneceria. Segundo Philips, somente a participação dos diferentes grupos pode causar novos arranjos em resposta às demandas oriundas das especificidades outrora ausentes e, por conseguinte, fora do escopo das organizações e da própria legislação.

Nota-se que nessa época, a inclusão social era uma pauta oculta e as diretrizes da educação brasileira chancelavam a coexistência dos sistemas de segregação e de integração das pessoas com deficiência. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudante com deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do Atendimento Educacional Especializado - AEE substitutivo à escolarização, respaldando a preferência das famílias por um ou outro sistema de ensino. Eis aí o contexto social, que de acordo com a argumentação de Biroli (2015 e 2016) e Sunstein (1991), é definidor, pois, incide sobre a produção da preferência. Até aqui, o público é refém do privado, que mantém absoluto controle sobre a preferência das famílias. Enquanto isso, o Estado não só ignora o debate, como também, financia as redes privadas, que o eximem

de suas responsabilidades para com os cidadãos e cidadãs com deficiência, além de favorecer a ampliação do capital político das instituições segregacionistas.

No início do século XXI, essa realidade suscita mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura de exclusão e segregação reproduzida nos sistemas de ensino, que revela um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e apresenta matrículas de estudantes com deficiência, majoritariamente, em escolas e classes especiais.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças culturais, políticas e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009. Este tratado internacional de direitos humanos sintetiza os principais estudos e avanços efetuados durante os últimos dez anos do século passado, como também reflete o intenso debate consolidado no início desse século XXI, estabelecendo novas bases conceituais para a definição, formulação e implementação de políticas públicas destinadas à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência.

Fundamentalmente, essa Convenção altera o conceito de deficiência, deslocando o foco da pessoa para o ambiente, ao preconizar que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU Art. 1)

Esse é o ponto principal na desconstrução da preferência pela escola especial. Depreende-se desse novo conceito que a desvantagem não se configura 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, que obstam ou dificultam sua plena participação. Assim, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida.

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito indisponível e incondicional, abordado no artigo 24 desta Convenção, segundo o qual, [...] para efetivar esse direito sem

discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...].

No Brasil, essa perspectiva conduz o debate sobre os rumos da educação, visando à proposição de políticas de formação, de financiamento e de gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais da educação e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino comum.

Com o intuito de responder aos compromissos contidos no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Ministério da Educação publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta uma série de mudanças nos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação nacional, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, tornando-se norma imperativa para o Estado Brasileiro, coerente com o mandamento constitucional. A elaboração desse documento gera fumegante debate sobre o direito de escolha das famílias, o despreparo das escolas e a existência ou não de um perfil de pessoa que não se beneficiaria da escolarização em ambientes educadores comuns. No bojo deste intenso diálogo é pactuado o novo conceito da educação especial à luz do paradigma da inclusão, como também, suas atribuições e as estratégias para sua organização, tendo em vista uma transição paulatina, sem sentenciar o fim do velho paradigma.

Os novos referenciais legais, políticos e pedagógicos para a educação especial pressupõem a ruptura com o modelo de atendimento segregado de educação especial e a instituição de diretrizes educacionais que não admitam a discriminação com base na deficiência e orientem os sistemas de ensino para assegurar o acesso à educação comum. A desconstrução dos discursos utilizados para referendar o modelo segregacionista torna-se fundamental para a compreensão do novo paradigma. A definição do Atendimento Educacional Especializado - AEE é capital para o entendimento do caráter da educação especial no contexto da escola inclusiva, pois, constitucionalmente, integra o direito à educação das pessoas com deficiência, não sendo substitutivo à escolarização. Ao se reafirmar o direito à educação regular e ao AEE, previstos na Constituição Federal/1988, contrapõe-se a interpretação de que a educação das pessoas com deficiência se restringe ao AEE e se desfaz a máxima de que caberia à família optar ou não pela educação regular.

Congruente com o dispositivo constitucional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2010, p.21).

Com o objetivo de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, essa nova Política de Educação Especial orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da Escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para a oferta do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2010, p.19).

Com a finalidade de alcançar os objetivos da Política Nacional acima referenciados, a União apoia técnica e financeiramente, os entes federados. Por meio do Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui-se, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o duplo financiamento para as matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, sendo uma em classe comum do ensino regular e outra no AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Essa política inverte a lógica do financiamento que historicamente sustentou o modelo de educação especial na perspectiva segregacionista, passando apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas das redes públicas de ensino. Neste processo de transição do modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva, destacam-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, instituídas pela Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que orientam para a organização e a

oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas redes públicas e privadas de educação básica, definindo que:

Art. 1º - [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (Brasil, 2010, p.69).

Conforme essas Diretrizes, a oferta do AEE integra o projeto político pedagógico da escola, sendo sua oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

Ratificando o direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE complementar ou suplementar à escolarização, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (CNE/CB Nº 4/2010) definem:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. (Brasil, 2010, p.72).

Face ao fortalecimento da política de inclusão nos sistemas de ensino, acirra-se o debate acerca do atendimento escolar das pessoas com deficiência, no contexto da elaboração dos Decretos nº 7.611 e nº 7.612, de 2011. Sob intensa disputa política, o Decreto nº 7.611/2011 mantém a definição de educação especial como modalidade complementar ou suplementar à escolarização e o Decreto nº 7.612/2011 estabelece o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, congregando as políticas públicas para a inclusão social das pessoas com deficiência.

Essa ação intersetorial no âmbito do Governo Federal amplia significativamente os investimentos nas áreas da educação, da saúde, da assistência social, da ciência, tecnologia e inovação, da habitação e do trabalho.

Na sequência, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, reitera os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), após intensa disputa política protagonizada pelos movimentos sociais e setores governamentais defensores do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e os mantenedores de instituições especializadas aliados aos detentores do espólio político da educação especial na perspectiva segregacionista. Os grupos

conservadores do velho paradigma, que foram enfraquecidos pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mais uma vez, se valeram das forças reacionárias presentes no Congresso Nacional para retroceder nas conquistas do direito à educação inclusiva.

Para deter tal retrocesso, coube, desta feita, a Presidência da República, **vetar** o seguinte texto da Lei N° 12.764/2012:

Inciso IV, art. 2° – A inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de Atendimento Educacional Especializado gratuito a esses educandos, quando apresentam necessidades especiais e sempre que, em função de suas condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular [...].

§ 2°, art. 7° - Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista.

Consuma-se eloquente vitória na consolidação da educação inclusiva materializada nos vetos aos aspectos inconstitucionais da referida lei e na sanção àqueles que cercearem o direito à matrícula das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, prevista no artigo 7°:

Art. 7° - O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de alunos com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

Durante a tramitação do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n° 13.005/2014, o Congresso Nacional trava importante discussão sobre o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva e o direito da família optar por uma escola especial. Nesse processo, apesar da forte pressão exercida pelos setores vinculados a rede de instituições especializadas, que defendem a manutenção de escolas especiais e o direito de escolha das famílias, o PNE garantiu dentre suas metas e estratégias a expansão das ações estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), implementadas em parceria com os sistemas de ensino para fortalecer o desenvolvimento inclusivo da escola. Mesmo sob tensão provocada pelos setores conservadores em favor da ambiguidade da redação da meta 4, as estratégias estabelecidas no PNE para a universalização do atendimento escolar dos estudantes público alvo da educação especial na educação básica refletem o fortalecimento e a ampliação das ações na perspectiva inclusiva, até então implementadas, atribuindo a elas status de política de Estado.

Sendo assim, o PNE a ser efetivado até 2024, está em consonância com o princípio constitucional, ao estabelecer que:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, **assegurado o sistema educacional inclusivo** em todos os níveis, etapas e modalidades; (*grifo meu*).

A perspectiva inclusiva da educação especial também é ratificada no Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB (2008), da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) e da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014) que destacam o objetivo da educação especial de assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Após treze anos de disputa em torno de nove substitutivos diferentes para a outorga do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em que um dos aspectos mais debatidos, novamente, fora o direito à educação inclusiva e o fim da segregação escolar, a Lei nº 13.146/2015 consolidou os principais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva, embora tenha mantido ambiguidades conceituais sobre a concepção de deficiência e sua congruência com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este dispositivo legal incorporou resoluções, portarias, notas e pareceres técnicos emitidos pelo Ministério da Educação, visando ancorar o processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos.

Esse cenário de ruptura com o modelo de segregação escolar das pessoas com deficiência provoca a reação dos setores refratários ao direito à educação inclusiva que atuam na manutenção das escolas e classes especiais, os quais retomam a alegação de que as escolas regulares não estão preparadas para atender os estudantes com deficiência. Tais setores abstêm-se de participar da construção de alternativas para superação dos desafios inerentes à implantação de um novo paradigma educacional.

Constata-se que o argumento do despreparo institucional para a inclusão escolar torna-se um subterfúgio útil para escamotear o cerne da questão, que é a criação das condições necessárias para que a inclusão escolar ocorra. É preferível, portanto, repisar o lema de que se poderia igualar pessoas pela condição de deficiência, estabelecendo um padrão de ensino e aprendizagem de acordo com a condição física, sensorial ou intelectual. Nesta perspectiva, a

preparação da escola se daria de forma antecipada e estaticamente, sem a participação de cada estudante e de sua família, contrariamente à teoria da presença defendida por Phillips (2001), ignorando o princípio da outridade que, ao considerar a singularidade do sujeito, inviabiliza sua categorização (Mantoan, 2015).

Outra afirmativa enganosa é que a presença de estudantes com deficiência afetaria negativamente o desempenho dos demais, admitindo-se que a escola regular selecionasse aqueles considerados sem graves comprometimentos. De acordo com essa crença, quanto maior a dificuldade atrelada ao atendimento às pessoas com deficiência, maior demanda por serviços e profissionais especializados haveria. Tudo isso gera uma clientela crescente para uma rentável rede de atendimento, sobretudo privado e filantrópico, que objetiva justificar a existência de práticas e aparatos segregacionistas.

Além do mais, vale sublinhar que as escolas e classes especiais, às vezes são tidas e havidas como espaços adequados devido à necessidade de cuidado e a proteção às pessoas com deficiência. Contudo, ao se propalar a manutenção de tais espaços, na realidade, propaga-se a exclusão, que se manifesta quando se separam pessoas com base na deficiência e se substitui o atendimento escolar por serviços clínicos, desconsiderando-se os benefícios da inclusão escolar para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes.

A educação inclusiva desmitifica os preceitos do velho paradigma da educação especial, explicita o lado perverso da segregação e revela o ciclo de exclusão escolar que se perpetua por meio da manutenção desses modelos.

Assim, por meio dessa pesquisa documental, fica explícita a tensão permanente entre os diversos agentes sociopolíticos que incidem na formação das preferências. Embora o Estado tenha papel decisivo neste processo, conforme evidencia a análise dos documentos nacionais e internacionais, importa registrar que esse ente abstrato é movido por interesses públicos e privados em constante conflito, o que pode limitar sua autonomia e seu poder de influência.

Conclusão

Considerando que a igualdade efetiva-se na diferença, uma escola é inclusiva na medida em que seja democrática e contemple as peculiaridades humanas nela presentes. Nesse sentido, o paradigma da inclusão escolar desencadeia uma ampla reestruturação educacional para assegurar o direito incondicional à educação. Neste processo, são produzidas condições favoráveis às mudanças sociopolíticas capazes de incidir sobre a formação das preferências, a fim de superar as desigualdades educacionais. A produção dos documentos legais, políticos e

pedagógicos apresentados e analisados na seção anterior, induziram, nestes últimos anos, a reorganização dos sistemas de ensino. É possível, nesses documentos, identificar as políticas públicas que impulsionaram a modificação dos indicadores da educação nacional. Dentre elas, destacam-se a promoção da acessibilidade nos materiais didáticos, nos prédios escolares, no transporte escolar, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas. Tudo isso constituiu um conjunto de políticas públicas altamente transformadoras, que potencializaram o surgimento de uma nova realidade social, em que as escolas ganharam nova conformação humana, pedagógica e de gestão. Tal mudança pode ser exemplificada pelos resultados da pesquisa *A Escola e Suas Transformações* a partir da *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (Mantoan, 2014), segundo os quais, 81,18% dos entrevistados respondem que indicariam aos pais de crianças com deficiência a matrícula na escola comum. Com base na análise dos discursos dos pais, dos professores e dos gestores, pode-se inferir que as percepções e posições dos sujeitos sobre a inclusão escolar fundamentam-se na convicção do direito de todos à educação e nos ganhos que a educação inclusiva traz aos estudantes com e sem deficiência, do ponto de vista pedagógico e da aprendizagem de valores. Os entrevistados destacam a educação inclusiva como importante instrumento no enfrentamento das diversas formas de discriminação, disseminando o acolhimento e a solidariedade no ambiente escolar. Além disso, identificam os benefícios da inclusão, ressaltando os recursos e serviços, como o AEE, disponibilizados na escola comum para a promoção da autonomia e da independência dos estudantes com deficiência.

Os indicadores de matrícula ao longo dos últimos anos também sinalizam com eloquência, uma profunda alteração em curso na escola. No período de 2003 a 2015, ocorre a ascensão do acesso das pessoas com deficiência à educação, em escolas e classes comuns, comprovada pelo crescimento de 417% das matrículas desta população na educação básica. Os dados do Censo Escolar/MEC/INEP indicam a significativa expansão da inclusão escolar, passando de 29%, em 2003, para 81% em 2015. Em escolas públicas o percentual de inclusão escolar, em 2015, atinge 94%, registrando-se, ainda, que 62% do total de escolas públicas de educação básica no país, apresentam matrículas de estudantes com deficiência. Este movimento também pode ser observado na educação superior, que apresenta crescimento de 559% no acesso de pessoas com deficiência, no período de 2003 a 2015, conforme Censo da Educação Superior/MEC/INEP.

Desse modo, configura-se uma nova realidade educacional brasileira, não somente pela ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação, mas, sobretudo pela transformação dos padrões históricos de exclusão escolar. Tais mudanças provocam a redução

do papel político das instituições especializadas, aprofundando a ruptura com o modelo educacional segregacionista e provocam a institucionalização de serviços públicos de atendimento escolar para a garantia e a promoção do direito de todas as pessoas à educação inclusiva, fatores que influenciam diretamente sobre a formação de novas preferências, pois, potencializam a superação dos estereótipos produzidos pelo modelo clínico de deficiência e promove a emergência de uma nova concepção gerada no caldo do direito à diferença conjugada à igualdade.

Referências

- BIROLI, Flávia. *Autonomia, preferências e assimetria de recursos*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 31, n. 90, 2016.
- BIROLI, Flávia. *Responsabilidades, cuidado e democracia*. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 18, 2015; pp. 81-117.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/1990. Brasília: 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186*, 24 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Vol. 4, nº. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- 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. Ministério da Educação/CNE. *Resolução 2/2001*.
- BRASIL. Ministério da Educação/CNE. *Resolução 4/2009*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2013.

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

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1, Gilles, 1925-1995. DELEUZE, Felix Grattari; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. -Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS).

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *O desafio das diferenças nas escolas*. Editoras Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Escola dos Diferentes ou escolas das diferenças?*. ComCIÊNCIA (UNICAMP), 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *A Escola e suas Transformações a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Librum Editora, 2014.

OEA. *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

PHILLIPS, Anne. *De uma política de ideias a uma política de presença?* Revista Estudos Feministas, vol. 9, n. 1, 2001.

PITKIN, Hanna. *Political representation*. Capítulo 10 de *The concept of representation*, University of California Press, 1967.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Editora Autêntica, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *El tiempo de la igualdad*. Herder Editorial, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *Ainda se pode falar de democracia?* Editora KKYM, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. Boitempo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista de direitos humanos*. Cortez Editora, 2013.

SANTOS, B.; CHAÚÍ, M.. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. CORTEZ, 2014

SUNSTEIN, Cass R.: *Preferences and politics*. *Philosophy and Public Affairs*, vol. 20, nº 1, 1991, pp. 3--34.

WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Boitempo, 2003.

YOUNG, Iris M. *Representation and social perspective*, em *Inclusion and democracy* (Oxford: Oxford University Press, 2000; pp 121-53).

Resumo

Este artigo discute a concepção de uma democracia inclusiva calcada na conjugação da igualdade e da diferença no contexto das preferências, por meio do estudo das mudanças ocorridas no âmbito da educação brasileira no início deste século. Esta discussão parte do entendimento de que o modelo homogêneo de escola favorece determinadas categorias sociais, assim como, determinados saberes e perfis de normalidade, instituindo em nome do direito universal, barreiras que impedem ou dificultam a garantia do direito à educação. Ao analisar documentos nacionais e internacionais relativos à construção da educação inclusiva e apresentar indicadores de matrícula no período de 2003 a 2015, demonstra-se a força indutora do Estado na produção de novas preferências.

Palavras-chave: democracia, igualdade, diferença, preferências, pessoa com deficiência, educação inclusiva e segregação escolar.

Abstract

This article discusses the concept of inclusive democracy, based on equality and difference in the context of preferences conjunction, through the transformations occurred in brazilian education at the begining of this century. The homogeneous model of school profits determinated social cathegories, as well certain knowledges and normality profiles, bringing barriers that restrain or lift up the education right assurance. Analysing national and international documents related to the inclusive education construction and presenting matriculation indexes in the period from 2003 to 2015, stay clear the inductive strength of the State in new preferences production.

Key words: *democracy, equality, difference, preferences, people with desability, inclusive education and scholar apartheid.*