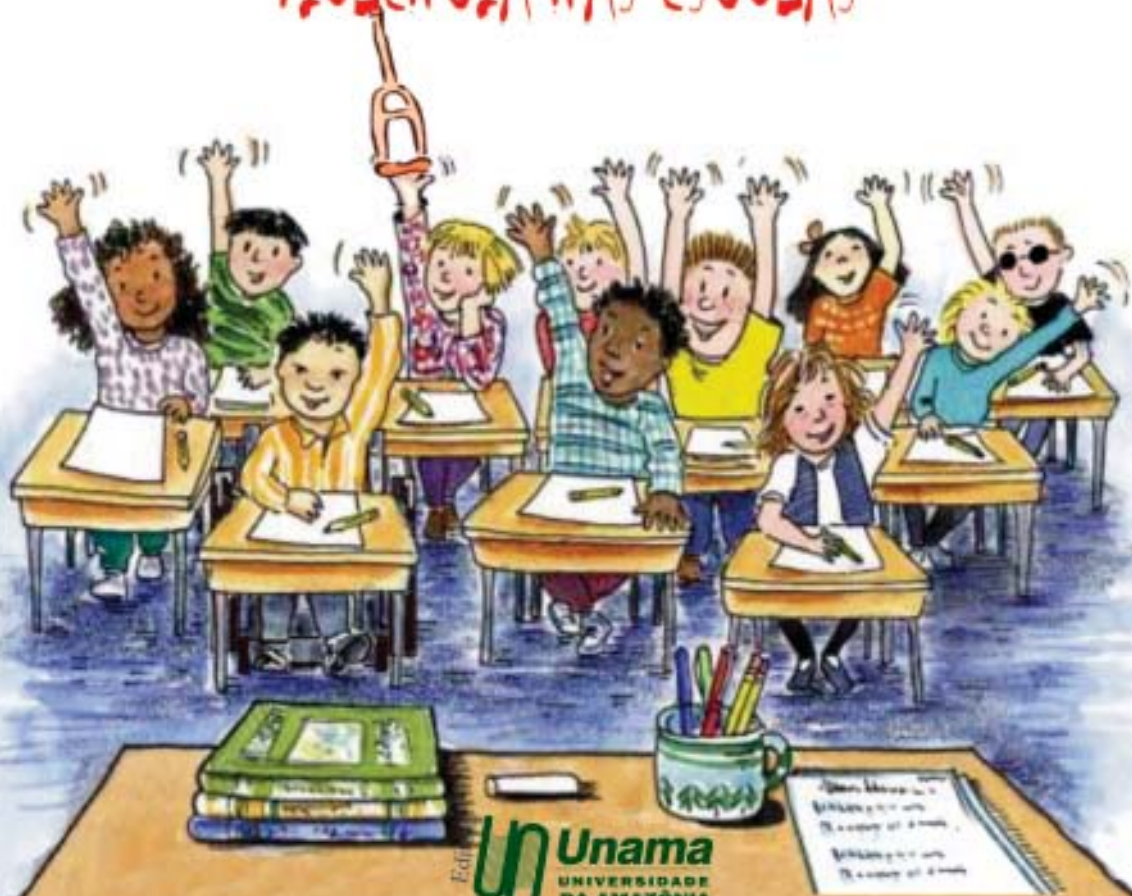


REINALDO NOBRE PONTES
CLAUDIO ROBERTO RODRIGUES CRUZ
(Organizadores)

Educação inclusiva e VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS



Seminário Educação Inclusiva e Violência nas Escolas

PROMOÇÃO

Ministério Público

Coordenação

Eliete Matos de Almeida
Natanael Cardoso Leitão
Waldir Macieira da Costa
Maria do Socorro Martins Cardoso Mendo

Técnicos

Arlena Sarmento de Freitas
Bethânia Vinagre Sales

Estagiária

Mara Góes Cunha

UNAMA

Superintendência de Extensão – SUPEX

Vera Lúcia Pena Carneiro Soares

Observatório de Violências nas

Escolas – Núcleo Pará

Reinaldo Nobre Pontes

Coordenação

Claudio Roberto Rodrigues Cruz

Pesquisador

Jane Simone Moraes de Melo

Pesquisadora

Técnicas

Adriana Monteiro Azevedo

Marly Carneiro Sobral Teixeira

Bolsistas Colaboradoras

Adriana Monteiro Azevedo

Bolsista de aperfeiçoamento

Elisângela Lopes Pires

Bolsista de extensão

Liliane Afonso de Oliveira

Bolsista de extensão

Luiza Burlamaqui Bastos

Bolsista de extensão

SEDUC

Scheilla de Castro Abbud Vieira

Apoio



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



Cidade UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade - UCE
Estabelecida em 2008



Universidade Católica de Brasília

Programa UNLWIN/Cidades UNESCO

ORGANIZAÇÃO DO COMPÊNDIO

Organizadores

Cláudio Roberto Rodrigues Cruz

Reinaldo Nobre Pontes

Formatação dos textos

Marly Carneiro Sobral Teixeira

Bolsista Colaboradora

Catarinne de Nazaré Monteiro Costa

Heidy Mariane da Costa Silva

Estagiária

Samanta Fernández

Revisão de Texto

Raymundo Jurandy Wingham

REINALDO NOBRE PONTES
CLAUDIO ROBERTO RODRIGUES CRUZ
(Organizadores)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Belém
UNAMA
2010

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

© 2010, UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

REITOR

Antonio Carvalho Vaz Pereira

VICE-REITOR

Henrique Heidtmann Neto

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Mário Francisco Guzzo

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

Núbia Maria de Vasconcellos Maciel

SUPERINTENDENTE DE PESQUISA

Ana Célia Bahia

SUPERINTENDENTE DE EXTENSÃO

Vera Lúcia Pena Carneiro Soares

EXPEDIENTE

EDIÇÃO: Editora UNAMA

COORDENADOR: João Carlos Pereira

SUPERVISÃO: Helder Leite

NORMALIZAÇÃO: Maria Miranda

CAPA: Agência Unama de Comunicação e Marketing

FORMATAÇÃO GRÁFICA: Elailson Santos



“Campus” Alcindo Cacela

Av. Alcindo Cacela, 287
66060-902 - Belém-Pará
Fone geral: (91) 4009-3000
Fax: (91) 3225-3909

“Campus” BR

Rod. BR-316, km3
67113-901 - Ananindeua-Pa
Fone: (91) 4009-9200
Fax: (91) 4009-9308

“Campus” Senador Lemos

Av. Senador Lemos, 2809
66120-901 - Belém-Pará
Fone: (91) 4009-7100
Fax: (91) 4009-7153

“Campus” Quintino

Trav. Quintino Bocaiúva, 1808
66035-190 - Belém-Pará
Fone: (91) 4009-3300
Fax: (91) 4009-3349

Catálogo na fonte

www.unama.br

P813e

Pontes, Reinaldo Nobre

Educação inclusive e violência nas escolas / Reinaldo Nobre Pontes e Claudio Roberto Rodrigues Cruz (Organizadores) — Belém: Unama, 2010.

134p.

ISBN 978-85-7691-096-1

1. Educação inclusiva. 2. Violências nas escolas. 3. Alunos com deficiências. I. Cruz, Claudio Roberto Rodrigues. II. Título.

CDD 371.58

Sumário

INTRODUÇÃO	6
• Reinaldo Nobre Pontes	
• Claudio Roberto Rodrigues Cruz	
I PARTE – EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	17
QUAIS OS NOMES DE NOSSAS CRIANÇAS?	18
• Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva	
VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM:	
diagnóstico do clima escolar	37
• Reinaldo Nobre Pontes	
• Claudio Roberto Rodrigues Cruz	
• Jane Simone Moraes de Melo	
II PARTE – EDUCAÇÃO INCLUSIVA:	
debate jurídico-pedagógico	65
O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
COM DEFICIÊNCIA	66
• Waldir Macieira da Costa Filho	
ABORDAGENS SOCIOEDUCATIVA E ÉTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	86
• Ivanilde Apoluceno de oliveira	
EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIA E O PARADOXO INCLUSÃO / EXCLUSÃO	108
• Sheilla de Castro Abbud Vieira	
FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	125
• Lino de Macedo	
SOBRE OS AUTORES	132

INTRODUÇÃO

Reinaldo Nobre Pontes
Claudio Roberto Rodrigues Cruz

Em todos os povos tem-se registro histórico quanto a pessoas com deficiência. Em determinadas culturas, matar ou abandonar pessoas com deficiência e entregues à própria sorte, era postura socialmente aceita. A clássica obra de Victor Hugo, *O Corcunda de Notre Dame* (1831), mesmo sendo ficção literária expressava valores da época medieval quanto aos maus-tratos a pessoas com deficiência. O avanço civilizatório dos tempos atuais, especialmente nos aspectos morais, éticos e políticos põe na pauta das transformações sociais o inadiável processo de inclusão social de pessoas com deficiência. Através das obras *Utopia* (1516) e *Cidade do Sol* (1623), Thomas More e Tommasio Campanela foram os primeiros autores da literatura clássica a sinalizarem a inclusão social irrestrita para pessoas com deficiência. A exclusão destes segmentos é milenar. A dívida social para com eles parece ultrapassar a de qualquer outro segmento historicamente excluído, especialmente quando se soma a condição deficiência à falta das mínimas condições de vida.

Um processo superador, quanto à inclusão para esse largo segmento populacional, requer alterações na dinâmica civilizatória, configurada numa utopia realista ou utopística (WALLESTEIN, 2003). Este expressa um futuro possível em que todo cidadão com deficiência sinta-se social e culturalmente incluído e não alvo de exclusão. O final do século XX foi o período de grandes debates no mundo sobre processo de inclusão de pessoas com deficiências. No que concerne à educação inclusiva, em junho de 1994, na cidade da Salamanca - Espanha ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial. Participaram oitenta e oito países e vinte cinco organizações internacionais. Neste evento buscou-se consenso para a formulação de uma política de integração e de *educação inclusiva*.

No entanto, para que se possa adentrar no polêmico campo da educação inclusiva, necessita-se verificar em que condição se encontra a escola, o clima escolar, já que a inclusão educacional deste segmento se fará nas escolas convencionais, recorrendo para isso ao princípio constitucional da igualdade e equidade. Para que alcance seus objetivos, a educação inclusiva precisa que a escola, como espaço de política pública, apresente condições mínimas e flexibilidade para acolher esta nova demanda. No entanto, a realidade atual das escolas é preocupante, especialmente quanto ao tema sobre ocorrência de violência escolar.

A violência nas escolas é um fenômeno crescente e desafiante, ocorrendo tanto em escolas públicas como privadas, em países de diferentes níveis de desenvolvimento (ABRAMOVAY e RUA, 2002). Pesquisas recentes revelam a ocorrência de violências físicas, psicológicas, institucional, em escala elevada, colocando em risco uma das instituições centrais do processo de socialização e civilização (ARENDR, 1994; ZALUAR e LEAL, 2001). Em nível local, pesquisa recente revela que 65% dos entrevistados identificam violências físicas, 70% identificam violência contra o patrimônio e aproximadamente 40% registram a ocorrência de violências psicológicas nas escolas, demonstrando um alto grau de tensão no clima escolar (PONTES, CRUZ e MELO, 2007). É quase diário o registro de ocorrências de práticas violentas nas escolas em todos os lugares, noticiado na mídia, que hoje em dia esses fenômenos são disputadas pela mídia sensacionalista, ao lado das delegacias de polícia, como lugar do trágico.

Ao lado das violências mais aparentes (que atingem o corpo e os bens) existe e se expande a violência “invisível” ou tolerada, que se manifesta como humilhações, perseguições, ofensas, que, se transvestem em alguns casos de “brincadeiras” de crianças e jovens. Este é o caso do *bulliyng* e do assédio moral. Violências que, muitas vezes quando toleradas ou até estimuladas pelas escolas, dão lugar a graves agressões, chegando até o homicídio.

Assim, é essa escola, já em crise, que abriga a missão de incluir os alunos com deficiência egressos de instituições de *educação especial* ou não. As crianças com deficiências constituem um coletivo vulnerável a muitas formas de violências, especialmente aquelas vinculadas à dimensão subjetiva (que não deixam marcas físicas)

como a discriminação e a segregação praticadas por colegas e/ou até educadores.

No entanto, o próprio Estado, como responsável primeiro pela garantia dos direitos de educação igualitária e equânime a todos, aparece como ente violador dos direitos desses educandos/educadores: seja por ação (quando oferece uma política educacional sem um mínimo de qualidade, que desrespeita o cidadão); ou por omissão (prestação de serviços educacionais de forma descontínua ou excludente)¹.

Isso é o que se chama de violência institucional (SANTOS, 2002).

Importa lembrar que em 2006 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e que o Brasil, na condição de um dos países signatários, teria por compromisso assegurar sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. As principais medidas deveriam garantir que:

a) Pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Legislações específicas foram instituídas no mundo todo quanto à educação inclusiva. No Brasil, desde a Constituição de 88, têm-se parâmetros legais para criação de políticas educacionais. Há fatos que denotam investimento, especialmente expressos no Censo Escolar (2006). A educação especial registrou evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107 %. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, em 1998, havia 43.923 alunos matriculados, em 2006 chegou-se a 325.316, correspondendo a um crescimento de 640%.

¹ O art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que “[...] as medidas de proteção à criança e ao adolescente serão aplicadas sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: I – por ação ou omissão do Estado; II- por falta ou abuso dos pais ou responsável; III- em razão de sua conduta [...]” (BRASIL, 2009, p. 33).

Essa evolução quantitativa pode nos induzir a pensar que o problema está em vias de ser solucionado, mas, a inclusão formal é apenas parte da solução, e, dependendo da qualidade dessa inclusão, pode até (re)vitimizar o estudante com deficiência.

Isso deixa transparecer que a concepção de inclusão escolar para pessoas com deficiência implica alargamento conceitual sobre o sentido de inclusão. Não se quer simplesmente vagas e a obrigatoriedade da “aceitação”. Essa inclusão formal pode se constituir num coexistir sofrível, com resultantes negativos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, e de certa forma obstaculizar um desenvolvimento desejável. E se assim for, essa inclusão formal é uma pseudo-inclusão, que no plano efetivo é mais uma tipologia de violência institucional, de violência nas escolas.

Até que ponto o princípio de igualdade entre cidadãos, nesse caso entre estudantes que aspiram a uma oportunidade de existência social digna mediatizada pelo processo educacional, se efetiva, caso o Estado descumpra os mínimos requisitos na oferta do serviço público em tela? Como justificar às atuais gerações a não inclusão igualitária nas escolas regulares sob alegação de insuficiência na qualidade dos serviços? Essas são algumas das indagações sobre as quais os autores do presente livro se debruçam na busca de aportar luz a este grave e contemporâneo debate.

Educação Inclusiva e Violências nas Escolas -, que ora vem a público, é um compêndio contendo textos apresentados em palestras e conferências no Seminário de Educação Inclusiva e Violência nas Escolas realizado no período de 27, 28 e 29 de novembro de 2007, promovido pelo Ministério Público do Estado do Pará (MP-Pa); Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC); Universidade da Amazônia (UNAMA)/ Observatório de Violências nas Escolas - Brasil/Núcleo Pará; Fundação para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA); Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e apoiado pelo Ministério da Educação (MEC).

A obra está dividida em duas partes: a primeira, *Educação e violência nas escolas*, inclui os capítulos “Quais os nomes de nossas crianças?” de autoria de Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA/UNAMA) e “Violências nas escolas públicas de Belém: diagnóstico do clima escolar” de Reinaldo Nobre Pontes, Claudio Roberto Rodrigues Cruz e Jane Simone Moraes de Melo (UNAMA/ Observatório de Violências nas

Escolas). Os textos desta parte buscam analisar o contexto, tanto do alcance (limites) da política educacional, quanto da realidade da violência nas/das escolas, dando base para a compreensão ampliada do fenômeno.

O primeiro capítulo contextualiza que a perspectiva de educação inclusiva só está na pauta do redimensionamento educacional brasileiro porque ainda persistem aspectos de exclusão. Em se tratando de exclusão, esta contempla vários matizes. Uma das mais agravantes situações de exclusão é o do vínculo institucional entre ensino regular e vida escolar de crianças e adolescentes com deficiências. O texto instiga aos leitores uma reflexão sobre o que era denominado de “turmas especiais” ou ainda de “escolas especializadas”.

Apona para a necessidade de se romper com metodologismos e avançar para mudanças de paradigmas. Isso exige um debate mais amplo sobre multiculturalismo, pluralidade, identidade, educação, entre outros tantos temas considerados relevantes, mas, infelizmente, ignorados nos planos governamentais que definem as políticas públicas, quase sempre ausentes, que perpetua a exclusão, que gera a violência – a ‘escola violenta’ nada mais é que uma escola violentada.

Esse posicionamento deixa transparecer que o espaço escolar deve, antes de tudo, ir além da socialização de conhecimentos. Deve ser produtor e reproduzidor de novas formas de civilidade, em que o educar ganha sentido de conquista de novas habilidades sociais. Apona que a escola ainda se destina, se reduz a reproduzir mecanismos de exclusão, como uma poderosa arma usada, oficialmente, para estigmatizar os que à escola não se adéquam, e assim dissemina e perpetua os inúmeros preconceitos já existentes fora dela.

É preciso romper com tantos mitos sobre a escola, os saberes, a violência e a inclusão. Em face disso, a autora argumenta que as práticas sociais (inclusive as educativas) são instituídas e/ou consentidas coletivamente, portanto, são produções culturais. Isso vitaliza a condição da escola como instrumento de reprodução da sociedade na qual está inserida, e detém o privilégio de cristalizar um padrão determinado segundo, valores socialmente dominantes.

Ela rompe com o entendimento de processo ensino-aprendizagem centrado no binário: habilidades do professor/capacidade cognitiva do

aluno. Seu foco é implementação de políticas públicas eficazes, capazes de imprimir, radicalmente, qualidade de vida a milhões de cidadãos, lhes devolvendo a dignidade roubada.

Mesmo com as pertinentes críticas, a autora aponta para possibilidades. Uma esperança ativa e criativa, ancorada em Freire (2006, p.11): “[...] Sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora [...]”. Essa recorrência a Paulo Freire traduz muito do conteúdo do texto da autora, em que há criticidade veiculada com tom poético.

O segundo capítulo *Violências nas escolas públicas de Belém: diagnóstico do clima escolar* de Reinaldo Nobre Pontes, Claudio Rodrigues Cruz e Jane Simone Moraes de Melo é um artigo baseado nos resultados da pesquisa chamada *Diagnóstico da Qualidade das Relações Sociais na Comunidade Escolar em Escolas da Rede Estadual de Ensino na Região Metropolitana de Belém*, realizada em 2005, sob a coordenação dos autores, que buscou verificar a qualidade das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar, tendo em vista que as manifestações da violência nesses espaços estão diretamente relacionadas aos padrões endógenos e exógenos das relações sociais ali estabelecidas. A pesquisa foi realizada em 24 escolas da rede pública estadual de Belém. A amostra quantitativa correspondeu a 1760 sujeitos que compõem a comunidade escolar. A amostra qualitativa foi obtida através da execução da técnica de grupos focais. Os autores adotaram uma concepção ampliada de violência, buscando escapar às limitações conceituais que restringem violência à noção de sevícia, de utilização da força ou intimidação, e assim compreender as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno em análise.

A visão da realidade vivenciada nos bairros é o ponto inicial da exposição dos dados da pesquisa, sendo demonstrada sua direta conexão com o clima escolar. Em seguida é apresentado um extenso relato das formas que os conflitos e violências assumem nas escolas públicas de Belém e região, deixando uma grave preocupação quanto a urgência e gravidade do problema. Os pesquisadores, entendendo que o sentido de pertencimento e participação democrática dos atores sociais que fazem o mundo escolar, apresenta dados quantitativos e

qualitativos sobre a participação política e a resolução e prevenção de conflitos, percebendo através do olhar dos sujeitos a premência quanto aos necessários investimentos na democracia escolar e no manejo de conflitos.

Os resultados alcançados são reveladores quanto à realidade do fenômeno e também quanto à insuficiência das ações dos organismos públicos aos quais compete prevenir e combater a ocorrência de violências nas escolas.

A segunda parte, intitulada *Educação Inclusiva: debate jurídico e pedagógico contemporâneo*, compreende os capítulos: O direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência de *Waldir Macieira da Costa Filho (Ministério Público do Pará/CONAD)*; Abordagens socioeducativa e ética da educação inclusiva de *Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)*; Educação, violência e o paradoxo inclusão / exclusão de *Scheilla de Castro Abbud Vieira (SEDUC)*; Fundamentos para uma educação inclusiva de *Lino de Macedo (APAE)*.

O terceiro capítulo, de Waldir Macieira da Costa Filho, apresenta um resgate histórico sobre a situação de pessoas com deficiência desde os tempos da segregação até a situação hodierna de cidadãos de direitos.

Distancia-se do extremismo do cumprimento formal de leis, para uma discussão mais substantiva, que implica uma concepção alargada de inclusão. Entende que pessoas com deficiência precisam e querem participar de uma *sociedade inclusiva*, aquela que *se fundamenta no reconhecimento e na valorização da diversidade*.

Apona que os parâmetros legais de atenção escolar para crianças e adolescentes com deficiência só foram efetivamente estabelecidos pela Lei nº 9394/96 (LDBEN). No entanto, evidencia que entre a Lei e sua vivência há um hiato de problemas, para os quais o Ministério Público tem investido para superar. A criação da cartilha *O Acesso de Alunos com Deficiência às escolas e Classes Comuns da Rede Regular* é deveras ilustrativa.

O texto deste autor não se acomoda em críticas, tem forte marca propositiva que se afina com o debate nacional e internacional em termos da temática sobre inclusão em sentido alargado. Afirma que a capacitação de docentes e técnicos é posta como uma das principais mediações para a consolidação de uma educação regular inclusiva. Não fogem da

polêmica com os críticos da educação inclusiva, defensores da permanência indefinida da educação especial, para isso se valendo de sólida argumentação jurídica e defende a irreversibilidade da educação inclusiva em todos os níveis. Mas, não deixa margem a dúvidas quanto à necessidade do poder público empreender - de forma prioritária - investimentos inadiáveis para a construção das mínimas condições para uma efetiva educação inclusiva.

O quarto capítulo, de autoria de Scheilla de Castro Abbud Vieira, faz contra ponto entre exclusão/inclusão num mundo diversificado, mas que, ideologicamente funciona pela lógica da homogeneização. Evidencia pontualmente essa trama e suas imbricações para pessoas com deficiências, especialmente crianças e adolescentes. Evidencia que se trata de um tempo paradoxal. Um tempo em que se deve incluir, porém que se tenha dificuldade de assegurar uma inclusão substantiva. Isso é coerente com as críticas relativas à racionalidade burocrática, assentada na impessoalidade e nas padronizações.

Longe de se limitar a causas diretas desse binômio dialético exclusão/inclusão, a autora insere a temática num complexo de mediações próprias do processo civilizatório. Afirma que é preciso incorporar, para além das dimensões ético-político-social, pautados na justiça social legal, outra dimensão: a do respeito às dimensões humanas.

A desconstrução de processos excludentes é apontada como uma das principais vias para assegurar esse *respeito às dimensões humanas*. Tal desconstrução ocorrerá, objetivamente, num processo de coexistir em diversidade. Por outro lado, a inclusão no ensino regular precisa ser qualitativamente trabalhada para que esse coexistir de crianças e adolescentes com deficiências e aquelas outras tidas como normais, efetivamente seja um espaço relacional de mútuo crescimento. Portanto, a mentalidade que homogeniza é obstáculo, que não se deve desconsiderar.

Destaca ainda a referida autora as muitas formas em que se esconde a violência simbólica, apoiando-se em Bourdieu (1970), cuja dominância se insinua em processos de “meia-inclusão”, disfarçando a não-inclusão. Para resistir a isso aponta a compreensão da diversidade humana e sua assimilação às práticas pedagógicas nas escolas como necessária e urgente para superar a escola que exclui.

O quinto capítulo, de autoria de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, trata sobre as abordagens socioeducativa e ética da educação inclusiva e mostra como estão sendo construídas as políticas e práticas educacionais no Brasil e como vêm sendo trabalhada a base legal que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, trazendo para a análise, os referenciais da Ética da Libertação do filósofo Enrique Dussel, destacando-se a luta de direito do ser humano de viver com dignidade e liberdade e de ser educado. Os procedimentos metodológicos utilizados apoiaram-se na pesquisa bibliográfica e na análise documental nacional e internacional.

A autora desenvolve inicialmente uma abordagem histórica, demonstrando desde a Grécia antiga até os dias de hoje o processo de construção de diferentes compreensões sobre o problema: do estigma natural, passando pelas noções de anormalidade, até a construção da concepção de sujeito de direitos, gerando a obrigação pública de inclusão cidadã.

Em seguida, analisa do ponto de vista legal a perspectiva da educação inclusiva, tomando como foco um conjunto de instrumentos normativos nacionais e internacionais, entre eles a Constituição cidadã e a LDB.

Tomando como referência maior, Dussel (2005) analisa as implicações éticas da educação inclusiva e fortalece a visão de que esta perspectiva deve fazer parte da luta cotidiana de cada educador, como um dever ético-político.

O sexto texto, Fundamentos para uma educação inclusiva, de autoria do professor Lino Macedo, presidente nacional da APAE, traz uma importante reflexão sobre o desafio, agora proposta à Escola Fundamental, de incluir alunos com deficiências, buscando enfrentar a questão: como proporcionar, no espaço e no tempo escolares, um conhecimento para todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, de saúde ou suas possibilidades relacionais? Ao levantar tal problemática, parte da hipótese de que, para que isso seja possível, faz-se necessário repensar o modo de funcionamento institucional, pautado na lógica da exclusão, em favor de outro, pautado na lógica da inclusão.

O processo de educação inclusiva não ocorre só por exigência de Lei. É ingênua a crença de que colocar crianças e adolescentes com deficiência na escola seja suficiente para a complexidade que o processo de inclusão exige. Negar diferenças e simplesmente “juntar” em nome da inclusão, sem a devida mediação pedagógica, tende a ser prejudicial.

Considera que os dispositivos legais são mais favoráveis à inclusão na relação de gênero e bem menos pela lógica da classe. Por gênero faz alusão a dimensão do humano genérico e por classe as condições objetivas de vida, entre elas a realidade de pessoas com deficiências. Não nega que pela ótica de gênero, no que tange a direitos universais, a política da escola inclusiva seja pertinente e necessária. No entanto, quando analisa pela lógica de classe, apresenta ponderações. Entende que o universalismo muitas das vezes sufoca ou encobre diferenças, homogeneizando e excluindo.

Em outros termos, a mensagem de Lino de Macedo pode ser assim resumida: uma escola inclusiva seria aquela que entende o desafio de experienciar um processo inclusivo. Isso requer capacitação e abertura para aprendizagem com quem tem essa vivência educacional. O sentido pedagógico é mais alargado do que procedimentos técnicos direcionados a crianças e adolescentes, pois acresce a isso acolhida e investimento para que nelas seja desenvolvido o sentido de pertença. Portanto, a escola e profissionais devem ter atitude de inclusão. Esse seria o caminho para romper com inclusão de fachada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. p. 35 – 69.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/1999. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 2009.

CENSO ESCOLAR. 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_censoescolar>. Acesso em: 5 de ago. 2009.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – ONU. Disponível em: <http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:_-ifozCfl1IJ:www.assinoinclusao.org.br>. Acesso em: 10 de ago. 2009.

IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_vi>. Acesso em: 5 de set. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

PONTES, Reinaldo N.; CRUZ, Claudio R. R.; MELO, Jane S. M. **Relações Sociais e Violências nas Escolas**. 1. ed. Belém: Editora Unama, 2007.

SANTOS, 2002 **A violência na escola**: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola, uma questão social global. In: **Publicacion**: violência, sociedad y justiça em América Latina. Roberto Briceño-León. CLACSO, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Utopística**: ou as decisões históricas do século 21. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.

ZALUAR, Alba e LEAL, M. Cristina. Violência Extra e Intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 16, n. 45, 2001.



I parte

**EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA
NAS ESCOLAS**



QUAIS OS NOMES DE NOSSAS CRIANÇAS?¹

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva*

“Eduquem as crianças e não será
preciso castigar os homens.”
(*Pitágoras*)

Senhores magistrados, pesquisadores, gestores, professores, estudantes, e demais pessoas ligadas ao tema deste Evento, ao cumprimentá-los, desejo que tenhamos um agradável e produtivo trabalho, porque todos nós aqui, de alguma forma, temos uma relação de intimidade e/ou de identidade. São muitos anos de estranhável amizade e irmandade, matizados por encontros inéditos, originais, únicos, que nos possibilitam compreender como temos inventado os outros e nos inventado a nós mesmos e, portanto, como temos inventado essa forma particular de relação e de conversação que é a educação, e, em especial, a inclusiva, em um espaço denominado escola, com tudo o que isso possa significar, inclusive a violência. O que nos torna um conjunto de pessoas singulares.

* Doutora em Semiótica e Lingüística Geral/USP. Mestre em Lingüística/UFGA. Especialista em Língua Portuguesa/UECE. Graduada em Letras/UFGA. Docente da graduação, pós-graduação e pesquisadora da UNAMA. Docente da graduação, pós-graduação, pesquisadora e responsável pela Coordenação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Pós-Graduação da UEPA.

¹ Texto da Conferência de Abertura do Seminário Educação Inclusiva e Violência nas Escolas, promovido pelo Ministério da Educação – MEC, Governo do Estado do Pará, Ministério Público do Estado do Pará – MPE, Programa TEC NEP e Universidade da Amazônia – UNAMA, com o apoio da Universidade do Estado do Pará – UEPA e Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia – FIDESA. A todos esses órgãos, meu agradecimento.

Com esta apresentação, almejo evidenciar que trabalhos, pesquisas, estudos, e outras tantas práticas sociais, acadêmicas, científicas, etc., não são construídos por anjos e sim por mulheres e homens, situados em um dado tempo e lugar, cujas cicatrizes marcam e remarcam; contam e recontam; escrevem e reescrevem nossas diferentes relações de afetividade e estas não devem, jamais, ser obscurecidas pelo mito da tecnologia moderna de uma pressuposta ‘globalização’. Por isso, mais que agradecer a este convite, desejo externar a honra que é dividir e/ou somar a responsabilidade dessa parceria com todos aqui presentes e os demais envolvidos.

Inicialmente, considero necessário estabelecer o espaço social no qual me situo, de que lugar social e de que posição social me permito focalizar olhares sobre o tema deste Seminário: Educação Inclusiva e Violência nas Escolas, ao assumir o discurso que ora construo nesta Conferência que intitulei de “Quais os nomes de nossas crianças?”, em oposição à mentalidade ainda presente de que possa haver nos pressupostos epistemológicos, a partir dos quais são construídos os dizeres sobre quaisquer temas, neutralidade social, política, econômica ou de qualquer outra natureza.

Do ponto de vista histórico, tempo e espaço remetem a diferentes sistemas culturais, desde os mais remotos aos atuais, e o (re)conhecimento de suas configurações, em países como o nosso, cujas diferenças, de toda ordem – na maioria segregadoras e excludentes – pode revelar aportes que ampliem, entre outros estudos, a natureza do peso da colonização do Brasil, construída violentamente, com o extermínio de centenas de nações indígenas, o massacre de milhões de negros trazidos da África como escravos, somados aos que, também pela violência, morrem cotidianamente:

[...] de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida)[...].

(Excerto de **Morte e Vida Severina**, de J. C. de M. Neto, poeta nordestino)

Entre esses estão milhares de adolescentes e jovens que diariamente são vítimas da criminalidade. Esse cenário, impossível de ser ignorado, escancara, cada vez mais, os mesmos e velhos grilhões de um sistema econômico cruel, por isso urgem práticas inclusivas que possibilitem manter viva a esperança de um dia, quem sabe, nos libertarmos definitivamente – neste país multicultural – da dominação, escamoteada de todas as formas possíveis. E essa realidade multifacetada precisa ser evidenciada, para constataremos que nada é por acaso, e, assim, vendo o presente possamos reconstituir o passado e presumirmos o futuro, e vivermos um novo tempo.

Um passado em que índios brasileiros foram obrigados a iniciar um percurso etnocida e glotocida conhecido, primeiro pelos colonizadores portugueses e prosseguido pelas chamadas ‘frentes pioneiras’, e que atualmente alcançam os limites últimos da Amazônia brasileira. Nesses mais de quinhentos anos de destruição ininterrupta, qualquer reflexão que se deseje empreender, no limiar do século XXI e do III milênio, sobre educação, inclusão, escola, violência e tantos outros temas mais, não pode prescindir de aspectos que insistem em permanecer como ‘feridas’ incicatrizáveis para testemunhar que: há muito na cultura brasileira que é característica nossa, parte integrante da nossa identidade nacional, no entanto:

Quando o português chegou
Debaixo de uma chuva fina
Vestiu o índio
Fosse uma manhã de sol
O índio teria vestido o português [...].

(Erro de Português, poema de Oswald de Andrade na Semana de Arte Moderna, 1922)

Mas como não era uma manhã de sol, vestimos o monstruoso massacre físico e espiritual de milhares de índios e negros africanos (trazidos para cá como escravos), com todas as lutas que o povo brasileiro enfrentou e continua a enfrentar para se constituir como nação, e o nosso passado colonial não pode ser apagado, porque é história, e a história não é passado é presente, premente e insistente. Somos um

país nascido de um doloroso processo colonizador, com tudo o que isso representou e representa até os dias atuais.

Ignorar tais aspectos implica, no mínimo, em esquecimentos sérios e perigosos, por tudo que significaram e significam na constituição do conjunto dos elementos que nos singularizam, e, ao mesmo tempo, nos diferenciam uns dos outros. Por isso, como maneira de ver a vida humana, o tema deste evento se circunscreve no conjunto do que, atualmente, se denomina estudos culturais, cujos pressupostos epistemológicos reconhecem o sujeito como autor/ator de uma realidade que o constrói como membro de uma comunidade e ao mesmo tempo é construída por ele próprio, individual e coletivamente.

Os estudos sobre esses pressupostos, de forma bastante apropriada, afirmam que o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu, e a cultura uma dessas teias, assim sendo, a análise desta não deve enveredar pelos meandros de uma ciência experimental em busca de leis, e sim de uma ciência interpretativa em busca de significados. Isso porque os fenômenos sociais, mais especificamente os em foco neste Evento (sujeitos, escola, educação, inclusão e violência), integram essas teias e se encontram imbricados, razão pela qual, atualmente, alguns estudiosos os reconhecem como objetos de investigação de uma mesma pesquisa, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de estudos multidisciplinares e interpretativos.

Neste país marcadamente desigual, além da fome que mata 2/3 da população, inúmeras outras mazelas, de toda ordem, ajudam a formar o mosaico dos miseráveis que a instituição escola – para aqueles que a ela têm acesso – se encarrega de reproduzir. O que espanta nesse cruel cenário de violência é a total indiferença do governo expressa na ausência de políticas públicas – à exceção de algumas ocasiões em que ocorrem episódios chocantes – alicerçada naquele mesmo aparato teórico-descritivo dos postulados aristocráticos, ignorando, portanto, estudos e pesquisas empreendidos nos últimos anos, concretizados por estudos mais amplos, pelas mais diversas ciências e mais sintonizados com o pensamento científico contemporâneo. Pensamento, este, imprescindível, sobretudo, à descrição sistemática e geral da realidade brasileira, que possibilite um conhecimento global acerca dos fatos culturais, ou seja, das diferenças, na tentativa, paralelamente, de construirmos espaços que mudem sin-

gularmente esse cenário que está a exigir, sem mais demora, um esforço coletivo e, entre esses espaços, a escola, por exemplo, cujas singularidades sejam as diferenças (dado o caráter multicultural do país), mas aquelas que não segreguem e nem excluam.

Essas reflexões, baseadas nos estudos mais recentes, conduzem, cada vez mais, pesquisadores a indagar: “É a escola que produz a violência? Ou é a escola que, há muito, é violentada? O que está por trás da violência ‘escolar’? É a violência escolar que exclui os alunos? Ou é a exclusão social que violenta a escola? Estas, e tantas mais, nos remetem, obrigatoriamente, a olhar tais questões epistemológicas como uma relação entre conhecimento e poder, que, em vez de restringir a proposta deste Seminário a aspectos puramente técnicos e metodológicos, a amplia. Afinal, (des)construir e (re)discutir tais referências, descrevê-las e analisá-las, em especial, neste espaço real ou imaginário, denominado amazônico, implica criar um domínio de resistência, de crédito e de mérito às pessoas envolvidas nesse processo como profissionais reflexivos, e, também, refinados politicamente.

Um exame, mesmo superficial, dos temas aqui propostos revela que, historicamente, mudanças significativas, em qualquer sociedade, estão ligadas a interesses econômicos, embora, muitas vezes, estes estejam “travestidos” em outros. Mas a história, como fiel testemunha, registra que qualquer mudança nessa relação sempre foi, é e será precedida de “lutas” entre segmentos que definem e compõem as diversas organizações sociais, em que, geralmente, os mais fortes dominam os mais fracos. Essa correlação de forças permeia e determina quem é quem nos espaços sociais, estes, discursivos por excelência.

O cenário escolar, no qual estamos aqui envolvidos, preocupados, angustiados, à procura de um horizonte, é cruel, os problemas são tantos que nossas mentes, ‘brilhantes’ ou não, pouco ou quase nada conseguem resolver e vivemos a nos perguntamos: Por que há muito não conseguimos dizimar tantas mazelas? Por onde começar? O que fazer? Qual a ‘saída’. Sem respostas, a única certeza que temos é a de que precisamos (re)começar, sempre. E, assim, estamos sempre (re)começando.

Se nos servir de consolo, Madre Tereza de Calcutá, como nós, também se sentiu impotente, viveu o tormento da angústia de questionar

até a existência de Deus. Em uma de suas cartas², ela escreve: “[...] Disseeram-me que Deus me ama, e ainda assim a escuridão, o frio e o vazio são tão grandes que nada toca minha alma [...]. Há uma escuridão terrível dentro de mim [...]”. Mesmo assim, travando, cotidianamente, sua luta interior para acreditar no que pregava, todas as manhãs, estava ela de pé, às 4h30, durante 60 anos de trabalho ininterrupto dedicados aos doentes e abandonados. Tal qual Madre Tereza, Santo Agostinho e São João da Cruz experimentaram suas ‘noites escuras’ – expressão para descrever a dúvida e a descrença que os assolavam.

Todos nós, de alguma forma, também experimentamos nossas ‘noites escuras’, exatamente por não ignorarmos a rede de significações políticas, construída histórica e socialmente, como processo e produto de conflitos e movimentos sociais de resistências às assimetrias de poder e de saber e de outra interpretação sobre alteridade e o significado do outro no discurso dominante.

Sabemos que concepções e conceitos sobre educação escolar, inclusão, exclusão, violência, paz, e tantos outros não são questões exclusivamente pedagógicas. Sobretudo por isso não podemos ignorá-las. Nesse mosaico, produtos socioculturais estão vinculados à esfera política, e esta transformada em instrumentos de poder e de coerção dos quais se valem os mais “fortes” para sobrepular, excluir e, por fim, extinguir os mais “fracos”. Infelizmente, temos que admitir: (...) Uma pessoa vale quanto vale o seu poder econômico! E se queremos desconstruir esse mosaico opressor e excludente, é preciso, como Madre Tereza, “acordar todas as manhãs” e nos “agarrar”, nos inspirar, na sabedoria de Freire (2006) expressa na beleza destas palavras:

[...] Sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de certa educação da esperança. É que ela tem tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero [...] (p. 11).

² Reunidas no livro “Madre Tereza: Venha ser Minha Luz”, lançado recentemente nos Estados Unidos.

Imbuídos dessa esperança utópica, que não significa impossibilidade – ao contrário – ‘mergulhamos’ em um universo escolar, que forma, configura, caracteriza, identifica e singulariza, um dado tipo de educação, que, por sua vez, (re)cobre um conjunto de significados produzidos, normatizados e ‘consentidos’ culturalmente. Tanto assim o é que o tema, objeto deste Seminário, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em “categorias” que o justifiquem, cientificamente, como um problema pedagógico, de uma instituição chamada escola, em sociedades pretensamente globalizadas, como a nossa. Nem tampouco, seja qual for a face da violência no espaço escolar, uma questão meramente jurídica ou de controle social por mecanismos repressivos, como grade, polícia, câmara etc.

Parece-me que o mapeamento ou a inscrição, num dado escopo, das representações sobre o tema deste evento, requer mais que uma cronologia seqüencial de educação e inclusão, pois a violência, qual seja sua face, traz uma questão de fundo que diz respeito à necessidade de se identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários, e outros tantos, ‘ausentes’ da maioria dos paradigmas que moldam as políticas públicas dos governantes deste país.

Mesmo ‘ausentes’ essas questões insistem em transitar, em flutuar entre nós, talvez para não permitir que esqueçamos que são significações históricas, políticas e pedagógicas imbricadas. Do contrário, qualquer análise resultaria artificial, pois, há muito, creio, já superamos o discurso dissociado da prática. E digo isso, porque os saberes construídos neste Seminário sobre ‘violência escolar’ não estão, nem necessária e nem naturalmente, separados de nossas práticas discursivas, cujo contexto comum é o recorte sociocultural e familiar nos quais crianças e adolescente estão inseridos e nós também.

Portanto, não é mais possível focar exclusivamente o que comumente denominamos “Educação Especial”, e, mesmo que assim quisesse, nem saberia como. Ignorá-la, tampouco. Arrisco-me, sim, a iscar uns tantos fios das redes de saberes que se interconectam em estudos desta natureza. Nesta pescaria, a abordagem a partir da qual me desafio e me permito expô-la, mesmo circunscrita ao espaço acadêmico institucionalizado – nem sempre legítimo, mas o único autorizado a classificar

o que pode ou não ser considerado ‘científico’ – transcende questões puramente escolares – se é que este ‘puramente’ existe – pelo fato de envolver sujeitos, como nós, que se aventuram a construir narrativas sobre outros sujeitos.

Essa aventura, no mínimo, deve nos incomodar. E por quê? Porque são narrativas sobre nós mesmos. Implica (re)construir a nós mesmos, nossas identidades entrelaçadas nesse mesmo território, que se caracteriza pela pluralidade, em maior ou menor grau, de raças, cores, credos, línguas etc. Requer, portanto, a (re)construção histórica da negação das diferenças, entre elas, a que sobrepuja a problematização das identidades culturais na instituição escola, e outros aspectos que espelham e nos singularizam, e mesmo que compartilhem alguns desses traços, diferimos em tantos outros.

Ao sobrepujá-la, a identidade de milhares de jovens e adolescentes, antes marcada por seus nomes próprios, e, no contexto escolar, por aluno, começa a mudar. E, mesmo na condição de alunos, são muitos os que ‘perdem’ seus nomes próprios e ‘ganham’ rótulos que revelam o tipo de trabalho a que são obrigados a se submeterem. São *flanelinhas* (vigiam/limpam carros); *esquineiros* (vendem qualquer coisa no sinal de trânsito); *bombonzeiros* (vendem bombons e outras coisas mais); *boys*; *engraxates*; *meninos-do-lixo*; *reciclador-infantis*; *filhos-da-safra* (pais que emigram são bóias-fria); *pagão-civis* (sem certidão de nascimento) etc. e tantos mais.

Outros, muitos outros, neste mesmo espaço escolar, ‘ganham’ rótulos que identificam a relação de nossos alunos com o crime. São *bezerrinhas/ninfetas* e *meninas-boneca* (ambos relacionados à prostituição infantil); *meninos-de-rua* (perambulam ou moram na rua); *delinqüente*; *infrator*, *avião*, *pivete*, *trombadinha*, *menor*, *pixote* etc. No lugar da escola, na condição de alunos, passam a ser rotulados segundo o Código Penal vigente. E, como qualquer produto, historicamente construído, como invenção humana, a expressão *Portadores de Necessidades Educacionais Especiais*, tal qual os mencionados, é mais um rótulo, desta vez para marcar a diferença entre os alunos pela ‘deficiência’.

Cada um desses rótulos revela o lugar social e o destino de milhares de crianças, cujo primeiro choro mais parece um lamento, uma espécie de adivinhação do presente e do futuro já anunciados, mesmo

antes de nascer – considerando as condições socioeconômicas dos pais – que um respiro pelo sopro que anuncia uma nova vida e vida plena. Esses tristes verbetes justificam o título deste artigo.

Voltemos, então, ao tema deste Evento, cuja expressão ‘violência escolar’ induz a pensar que a escola produz a violência. Não será ela mais uma vítima da violência produzida fora dela? Não é a escola que violenta os alunos e sim é ela que é violentada. O que está por trás da violência nas escolas? O que a provoca? Uma via analítica talvez nos ajude a compreender e alcançar a dimensão da totalidade ou a totalidade da dimensão destas questões. Mas isso não é suficiente como resposta imediata às necessidades vitais dos alunos, que, antes de o serem, são cidadãos impossibilitados de exercerem plenamente sua cidadania, em um contexto cuja face da violência é a exclusão.

De um lado, os dados seguintes são apenas ‘rascunhos’ mal feitos para ‘esconder’, negar, a precariedade do sistema escolar vigente, e que atinge a todos os segmentos nele inseridos. Por outro lado, retratam, em preto e branco, ausência de políticas públicas que evidenciam o descaso dos governantes com a educação, e, ao mesmo tempo, atestam que não houve e não há nenhuma alteração substancial que imprima qualidade de vida e educação de qualidade para todos. Vejamos algumas situações:

100 ESCOLAS EM ESTADO DE EMERGÊNCIA

[...] A Secretaria de Estado de Educação decretou “estado de emergência” em pelo menos 100 escolas da rede pública de ensino da Grande Belém para tentar fazer frente à evasão de alunos para escolas particulares, cansados da falta de infra-estrutura nos prédios de ensino. Professores apontados como “gazeteiros” pelos próprios alunos agravam ainda mais a situação. “Paes de Carvalho”, “Souza Franco”, “Orlando Bitar” e “Lauro Sodré” começaram o ano letivo com salas completamente vazias, reflexo mais grave do estado de abandono das escolas públicas. A ociosidade de salas de aulas nas escolas públicas é talvez a maior das preocupações atuais da Seduc.

Sem precisar números de salas vazias por conta da continuidade do processo de matrícula, o diretor da Área Metropolitana (DAM), limita-se a citar as grandes unidades do Centro de Belém. Mas é certo que a lista é extensa,

incluindo não só os estabelecimentos centrais como também alguns localizados na periferia. [...] “É a herança maldita deixada pelo governo tucano”, critica o diretor do DAM. Cem é apenas o número daquelas escolas onde a Seduc espera dar imediato início a obras de reparação. [...]. Ele afirma que parte do problema dos professores faltosos é gerado pela desmotivação da categoria, há anos consumida pela falta de condições de trabalho, salários defasados e discriminação. [...] (Jornal O Liberal. Atualidades, p. 11, de 25/03/2007).

O mecanismo do MEC – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que avalia a qualidade da Educação Básica deixa nosso Estado em situação complicada: o Pará tem a 4ª. pior educação do Brasil. E nem em 15 anos, ininterruptos, conseguirá alcançar, pelo menos, a mesma qualidade na educação pública, cuja média nacional, para a 1a. etapa do Ensino Fundamental, é 3,9; enquanto no Pará é 2,8 e, em Belém, 3,0 (Jornal O Liberal. Atualidades, p. 5, de 06/05/2007).

Quem sabe, entre tantas causas deste suposto ‘fracasso’ escolar, não estejam aqueles professores classificados como “gazeteiros”, que só servem para aumentar as despesas dos cofres públicos, em torno de trezentos e quarenta e um (341), dos 2,3 mil professores apenas da rede municipal, afastados das atividades profissionais para aperfeiçoamento profissional, readaptação ocupacional, maternidade ou cessão para outras repartições públicas ou por doença. A doença, causa da maioria das licenças médicas concedidas aos docentes, se dá por: *estresse, depressão leve, Lesão por Esforço Repetitivo (LER)*, entre tanta outras (Jornal O Liberal. Atualidades, p. 11, de 13/05/2007). Como pensar a inclusão em um espaço de excluídos? (Figura 1)

O Brasil			O resto do mundo
Indicadores	Índices	Situação real	Situação atual
Analfabetismo	74%	das pessoas entre 15 e 64 anos são semi-analfabetas.	situação parecida com a dos Estados Unidos no século XIX.
Repetência	32%	dos estudantes são reprovados na 1ª série do Ensino Fundamental.	apenas 07 países no mundo se saem pior que do que o Brasil neste indicador, entre eles Laos e Gabão.
Escolas	37%	foi o lugar em que as escolas brasileiras ficaram em leitura, 40º em ciências e 41º em matemática.	de uma lista que comparou 41 países.
Jornada de Estudos	(em anos) 6	é tempo em que os brasileiros passaram em sala de aula.	nos países desenvolvidos, a média é de 12 anos.
Ensino Superior	20%	dos jovens brasileiros chegam à universidade.	em países vizinhos ao Brasil, como Venezuela e Peru, esse número é de 40% (dobro).
Artigos Científicos	23%	foi o lugar que o Brasil ficou em número de publicações.	em uma lista de 25 países.

Figura 1 – Educação: o Brasil no cenário internacional

Fonte: Revista Veja, de 07/03/2007.

Em meio a esse cenário, não devemos e nem podemos nos permitir viver o sério perigo do esquecimento do nosso passado, cujas faces secretas estão sob as faces neutras das palavras, por isso, “[...] Na casa da palavra, (a escola), onde o silêncio mora, cada palavra dita implica o silêncio de inúmeras outras a dizer, porque nem todos podem dizer [...]” (Caetano Veloso, Terceira Margem do Rio, Circuladô). E os que podem ‘dizer’ são exatamente os controladores dos discursos (des)construídos, transformados em ‘grandes verdades’, em ‘grandes problemas’, mas que só podem ser validados, certificados e difundidos, não pelo que significam em termos de qualidade de vida para todos – como o extermínio da fome, por exemplo, causa da morte de 2/3 da humanidade – pelo *status* socioeconômico dos que detêm o poder de ‘dizer’.

No programa Fantástico exibido em 25/11/2007, a apresentadora informou que, segundo estudos da ‘comunidade científica’, leia-se dos países ricos: “O grande tema deste século é, sem dúvida, o aquecimento global”. E me pergunto: Como, se ainda nem resolvemos inúmeros outros, que além de grandes, porque graves, são letais, e mais se ‘arrastam’ anos a fio: fome, epidemias, saneamento básico, saúde, educação, mortalidade infantil etc.? Que interesses econômicos estão em jogo e quais argumentos são usados, pelos que podem ‘dizer’, para justificar esse alarde de todo? Como estar preocupados com o aquecimento global, se nem sabemos se haverão sobreviventes, neste planeta, da fome, miséria e de tantas outras mazelas sociais, para serem ‘aquecidos’?

Em seguida, outra reportagem neste mesmo programa, abordava alguns resultados de pesquisas, em desenvolvimento, sobre a possibilidade, com sucesso, do transplante de bexiga e de outros avanços nos estudos relativos a células-tronco. Sem dúvida, estes, sim, se constituem grandes e sérios temas deste século, cujos estudos e pesquisas são decisivos para a sobrevivência da humanidade, porque podem não só imprimir qualidade de vida a milhões de pessoas, bem como devolver a esperança de vida a outros tantos.

Imediatamente após a divulgação desses resultados, outra notícia neste Fantástico, desta vez para informar que o governo norte-americano anunciou um considerável investimento financeiro nessas pesquisas, justificado pela situação física dos mutilados de guerras, e, as-

sim, poder realizar guerras e mais guerras, inventadas pelos que podem ‘dizer’, e todas pelo poder.

Se há esse considerável investimento anunciado, por que não usá-lo em benefício da própria população norte-americana? Quem sabe, assim, não precisaria inventar tantas guerras, e, conseqüentemente, “consolos” para os mutilados destas. Cruel forma de anunciar a permanência das guerras, e com elas sentenciar milhões de jovens à morte.

Sob o título “Baixa escolaridade é predominante”, esta reportagem chama a atenção para outro grave e grande tema da atualidade, além dos anteriormente mencionados, a situação dos classificados como “adolescentes infratores”. O tema não é novidade, pois, todos os dias, há muito tempo, está estampado nas ruas, mas nunca será demasiado ‘fantástico’ para ‘merecer’ ocupar um programa ‘nobre’, em um horário ‘nobre’, e em uma emissora também considerada ‘nobre’. Por isso, nunca será demais colocá-lo em foco, evidenciá-lo, voltar a ele, mas não para preencher colunas de jornais ou engrossar estatísticas das mazelas do Brasil, e sim para nos forçar a resolvê-los.

Paralelamente à estreita relação entre ‘baixa’ escolaridade e adolescentes ‘infratores’, há outros dados assustadores: 60% desses jovens vivem apenas com a mãe ou em famílias recombinaadas (a mãe e o companheiro dela), mas é rara a perda total do vínculo familiar, em torno de 5% destes. A frequência escolar da família desses jovens também é baixa. Apenas 50% possuem o Ensino Fundamental completo, 20% são analfabetos e 10% concluíram o Ensino Médio.

No Pará, entre 2003 e 2006, treze mil, duzentos e oitenta (13.280) jovens cumpriram medidas socioeducativas e entre estes Cento e sessenta (160) eram do sexo feminino. O perfil das famílias desses menores não é nada alentador: 60% delas não possuem emprego formal, 15% dependem de pensões do INSS e os demais não têm atividade geradora de renda. Fator comum a todos: baixa escolaridade, o que impede, entre outros fatores, de ter acesso ao mercado de trabalho, principalmente pela ausência de um amplo domínio da escrita da língua portuguesa, como língua oficial, e dos recursos da informática. Esse cenário de violência que envolve crianças e adolescentes não resulta da baixa escolaridade e sim de outros fatores dos quais esta é uma das conseqüências. Isso revela diversos aspectos, cujo conjunto

traça o perfil e as causas dessa ‘baixa escolaridade’, ou seja, ela não ‘anda’ só.

São conseqüências desse cenário, entre outros fatores, a repetência, a evasão/expulsão, a reprovação etc., itens, estes, no entanto, ignorados e não considerados pelo Ministério da Educação nos diversos tipos de avaliação a que submete alunos e professores. Um desses, para ‘testar’ conhecimentos de Português e Matemática dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, realizado em 2005, ao ser comparado aos dados do mesmo ‘teste’, realizado em 1995, indicam que os estudantes brasileiros, em todas as séries, tiveram desempenho pior que há dez anos, como ilustram as Figuras 2 e 3.

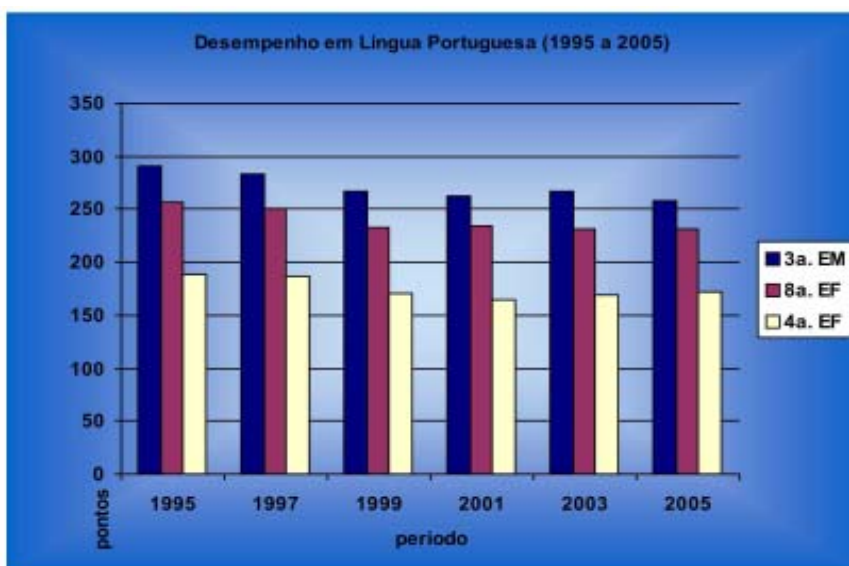


Figura 2 – Desempenho dos alunos em língua portuguesa

Fonte: Dados SAEB/MEC.

Níveis de ensino	O desempenho dos alunos no SAEB caiu. O governo diz que e porque o número de matrículas aumentou															
	Desempenho em língua portuguesa						Desempenho em matemática						Número de matrículas %			
3º E.M.	290	284	267	262	267	258	282	289	280	277	279	271	90	97	67	82
8º E.F.	256	250	233	235	232	232	253	250	246	243	245	230				
4º E.F.	188	187	171	165	169	172	191	191	181	176	177	182	7 a 14 anos		15 a 17 anos	
Ano	95	97	99	01	03	05	95	97	99	01	03	05	1995-2005		1995-2005	

Figura 3 – Quanto mais, pior!

Fonte: Dados SAEB/MEC-2007.

Considerando esses percentuais, é relevante (re)examinar a relação entre ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior, e as ações dela resultante, a exemplo do Projeto de Extensão Observatório de Violências nas Escolas, da UNAMA, coordenado pelo Prof. Reinaldo Pontes, cujos primeiros resultados estão reunidos no livro intitulado “Relações Sociais e Violências nas Escolas”, de autoria dele, do Prof Cláudio Cruz e da Profª Jane Melo.

A essas ações se somam o incansável trabalho, tanto da Profª. Joaquina Nogueira³ como o da Profª. Betânia Vinagre⁴, que devemos (re)conhecer, sem dúvida alguma, como exemplos de parcerias necessárias e urgentes, que nos permitem ajudar nossas crianças/severinas a (re)ler e a (re)escrever suas próprias histórias.

Essas ações reforçam cada vez mais o compromisso das universidades deste país, que é também de produzir, efetivar e pensar em mais investigações sobre a realidade educacional brasileira, e estas ultrapassem nossos ‘muros’ reais e/ou imaginários, em busca de políticas sociais do Estado brasileiro, e, em especial, as educacionais, e se traduzam em ações que nos permitam devolver aos nossos alunos a infância que lhes foi ‘roubada’ e a escola que lhes foi negada. Este é o ‘grande tema’ deste século. Este é o nosso desafio!

³ Diretora da Unidade de Educação Especializada Prof. Astério de Campos/SEDUC.

⁴ Ministério Público.

Paulo Freire dizia que consciência crítica é “um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático”. A escola deve ser um desses espaços do pensar, das discussões sobre preconceitos, arbitrariedades, sociedade etc., tão necessárias à formação de uma consciência crítica que pode ser suscitada a partir das diferenças.

Na abordagem que se pretende crítica, a escola é, por excelência, o espaço em que se deve refletir sobre a própria função social dela, e, assim, potencializar os educandos para que se percebam e se sintam sujeitos de sua história individual e coletiva, capazes de exercerem plenamente a cidadania. Esse espaço-tempo sala de aula rarefeito, é verdade, mas precioso, porque é, para milhões de crianças, o único, em um país de tradição educacional paupérrima como o nosso.

Pensar *educação inclusiva e violência nas escolas* é pensar, cada vez mais, na necessidade urgente de discussões e reflexões sobre o *objeto* e o *objetivo* da escolaridade na vida dessas crianças, frente a um modelo escolar que ignora a diversidade, ou seja, precisamos construir práticas educacionais que se concentrem no que é relevante para a função humana e intelectual de todos nós.

Sem esconder nossa realidade sociocultural intrinsecamente excludente, sem fazer a propaganda enganosa de que basta “estar na escola” para ascender socialmente, é preciso ater-se à visão da multidimensionalidade deste país, não apenas para efeito de precisar e demarcar espaços, e, sim, contribuir, de forma direta, para um adequado equacionamento entre a realidade de cada área do conhecimento e o ensino que se processa na escola. É neste cenário que devemos fortalecer as ‘teias’ que nos mobilizam, impelem e desafiam a estar aqui, hoje, e começar de novo, cuidando sempre para que nossos ‘fios’ não se rompam, e garantam o reconhecimento de:

- a) nossas identidades como sujeitos sociais;
- b) e, estas, um dos marcos das culturas e
- c) que, qualquer forma diferente de ser, seja um traço de outras culturas saudáveis, portanto, não silenciar as diferenças.

Dessa perspectiva, a base epistemológica exige que qualquer reflexão sobre educação inclusiva se insira nos denominados estudos culturais, o que torna possível a compreensão da diferença pela ótica plural, mas não única. Ou seja, as culturas que temos determinam uma

forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo. Cultura, aqui, entendida como campo de construção de significados, em que grupos diferentes, em posições diferentes, confrontam-se para impor seu significado à sociedade. É um espaço contestado de significações, e as culturas, um jogo de poder.

A escola, um dos aparelhos ideológicos do estado, um fenômeno social por excelência, e, como tal, um espaço coletivo de uma dada comunidade, o espelho e o reflexo desta, explica os modos diferenciados de expressão das crenças de cada cultura. Expressão, esta, tecida em meio a trocas sociais, econômicas, culturais e políticas. Portanto, a investigação não deve focar somente a escola, e sim as redes sociais que se estabelecem e a envolvem. Nossa atenção deve se voltar, portanto, para o fato dos significados culturais serem construções sociais, constituídos com repertório próprio, conceptual, como *script* mental que filtra nossa visão de mundo e de sujeitos e determinam nossas ações e reações. Enfim, aquilo que pensamos, a forma como vemos e queremos o mundo, nossos valores e crenças que demarcarão os espaços, os limites e as possibilidades de compreensão sobre o que somos.

Nossas ações, nesse sentido, espelham nossa formação discursiva, portanto, ‘carregada’ de (pré) conceitos, valorativa e, por isso mesmo, perigosa, pois todo juízo de valor é perigoso, porque discrimina, segrega e exclui. Na história social da produção das diferenças se constituíram, concomitantemente, diversos modos de compreender o mundo, modos não estáticos e sem interpenetrações. Assim, é preciso tecer fios, entrelaçados de significados, como o fazem as aranhas, com outros estudos que investigam o tema deste Seminário, e, conseqüentemente, que não o ignore, priorizando correlacionar esse conjunto de dados às práticas educativas, e, em especial, àquelas que se processam na escola ‘regular’, que se pretende ‘inclusiva’, visando à inserção de alunos considerados com ‘necessidades educacionais especiais’.

Práticas, desta natureza, jamais podem ser entendidas senão inseridas em um debate mais amplo, ao lado de tantas outras, no centro dos inúmeros debates sobre multiculturalismo, pluralidade, identidade, educação, entre outros tantos temas considerados relevantes, mas, infelizmente, ignorados nos planos governamentais que definem as políticas públicas, quase sempre ausentes, ausência que perpetua a exclusão, que gera a violência – a ‘escola violenta’ nada mais é que uma escola violenta-

da, por isso iniciativas como esta devem estar sempre na pauta do dia, mas só serão eficientes se as assumirmos com eficácia e com responsabilidade.

Esses espaços de reflexões nos ajudam, também, a combater, no que diz respeito a educação, julgamentos equivocados e discriminatórios sobre as diferenças, e a complexa rede de conseqüências sociais, culturais e políticas que elas suscitam e são suscitadas nas práticas educativas que se processam nos mais diversos espaços, e, entre estes, o escolar, que se encarrega de perpetuá-los.

O espaço escolar que deve ser um ambiente acolhedor, de exercício de práticas de inclusão, de respeito às diferenças, de socialização e de interlocução entre os sujeitos, se destina, se reduz, se resume a reproduzir mecanismos de exclusão, como uma poderosa arma, responsável e usada, oficialmente, para estigmatizar os que à escola não se adéquam, e assim dissemina e perpetua os inúmeros preconceitos já existentes fora dela. Isso porque, muitas vezes, e com tanta intensidade, na “casa da palavra”, de Caetano, cada palavra dita cala inúmeras outras a dizer. E sobre esse poder das palavras, Cecília Meireles, em “O Romanceiro da Inconfidência”, o resume muito bem: [...] Ai palavra! Ai Palavra! Que estranha potência a vossa! [...].

Há tantos mitos sobre a escola, os saberes, a violência e a inclusão, que Antunes (2007) afirma ser esse um ideário tão forte e influente, ainda, que se transformou em ‘crença’, o que dificulta propor ao grande público o debate sobre ‘essas questões’, porque as pessoas, em geral, acham que ‘isso’ “não lhes diz respeito”, “não têm nada a ver” com suas atividades profissionais, com suas relações familiares, com suas interações nos diferentes espaços em que atuam.

Questões educacionais, dizem alguns, “são questões para o diretor, o professor”, e violência é “problema da polícia”, “não nos pertence”. No entanto, “esquecemos” que as práticas sociais, e entre estas, as educativas, são instituídas e/ou consentidas coletivamente, são produções culturais. São atividades sociais, trabalho coletivo, processo, fazer permanente e coletivo, empreendido por todos, cada vez que interagimos nas mais diferentes situações interlocutivas e espaços discursivos.

A questão que se impõe a nós é: Como desconstruir todo um folclore, toda uma superstição criada em torno desses fatos, em nossa cultura, para quem sabe, assim, não continuar a perpetuar injusta e injustificavelmente um conjunto de mitos sem fundamento. O que nos

obriga a questionar a legitimidade de duvidosas e ineficientes políticas públicas. E requer uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levam à constituição dos cânones atuais.

Ao longo desses séculos, a escola é, sem dúvida, um instrumento de reprodução da sociedade na qual está inserida, e detém o privilégio de cristalizar um padrão determinado segundo valores socialmente dominantes, ou seja, uma poderosa peça dessa engrenagem neoliberal – outro nome para o capitalismo. Isso para reafirmar que ensino e aprendizagem não resultam apenas de eficientes habilidades do professor e nem da capacidade cognitiva do aluno, e sim da implementação de políticas públicas eficazes, capazes de imprimir, radicalmente, qualidade de vida a milhões de cidadãos, lhes devolvendo a dignidade roubada. Talvez, assim, na ‘casa da palavra’, se concretizem o ensino e a aprendizagem.

Infelizmente, muitos ainda acreditam que a escola não é um espaço para este tipo de discussão, consideram a “escola um mundo à parte que não tem nada a ver com outras questões”, e, assim, esse é mais um empecilho que nos faz caminhar a passos lentos, e, mais, outros atribuem a ela a responsabilidade pela ‘violência escolar’, porque acreditam ser ela a causa da baixa escolaridade, da repetência, da exclusão, das violências físicas etc. Quem sabe, compreender e reconhecer essa relação, talvez seja um dos primeiros passos importantes.

Para aqueles que, como nós, nos aventuramos nesses labirintos educacionais, sem saber se há uma Ariadne⁵ a nos guiar com seu rolo de fio, jamais devemos nos dispersar. Do contrário, como falar em inclusão escolar em um espaço, chamado escola, diariamente violentado? Como incluir nossas crianças em uma escola excluída, espoliada? Por isso, como Drummond, é preciso estarmos de *Mãos Dadas*, porque:

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
presentes.
(Carlos Drummond de Andrade. *Mãos Dadas*, década de 40)

⁵ Bela princesa da mitologia grega que, com um rolo de fio, ajuda Teseu a sair do labirinto em que entrara para matar o Minotauro.

VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM: diagnóstico do clima escolar

Reinaldo Nobre Pontes*
Claudio Roberto Rodrigues Cruz**
Jane Simone Moraes de Melo***

RESUMO

O presente estudo está baseado em dados da pesquisa *Diagnóstico da Qualidade das Relações Sociais na Comunidade Escolar em Escolas da Rede Estadual de Ensino na Região Metropolitana de Belém* que buscou verificar a qualidade das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar, tendo em vista que as manifestações da violência nesses espaços estão diretamente relacionadas aos padrões endógenos e exógenos das relações sociais ali estabelecidas. A pesquisa foi realizada em 24 escolas da rede pública estadual de Belém. A amostra quantitativa correspondeu a 1760 sujeitos que compõem a comunidade escolar. A amostra qualitativa foi obtida através da execução da técnica de grupos focais. Adotou-se uma concepção ampliada de violência, buscando escapar às limitações conceituais que restringem violência à noção de sevícia, de utilização da força ou intimidação, e assim compreender as dimensões sociocultu-

* Mestre em Serviço Social (PUC-SP), doutor em Sociologia (Universidade Complutense de Madrid). Coordenador do Observatório de Violências nas escolas (Universidade da Amazônia). E-mail: reinaldopontes@ibest.com.br.

** Mestre em Educação (Unama), Doutorando em Sociologia (Universidade Coimbra – Portugal). Pesquisador do Observatório de Violências nas escolas (Universidade da Amazônia). E-mail: rodrig.cruz@hotmail.com.

*** Mestre em Sociologia (Instituto Universitário Pesquisa – RJ). Pesquisadora do Observatório de Violências nas escolas (Universidade da Amazônia). E-mail: janemm@oi.com.br.

rais e simbólicas do fenômeno em análise. Os resultados alcançados são reveladores quanto à realidade do fenômeno e também quanto à insuficiência das ações dos organismos públicos aos quais compete prevenir e combater a ocorrência de violências nas escolas.

Palavras-Chave: Violência. Violências nas escolas. Violência institucional. Clima escolar.

INTRODUÇÃO

problema da violência nas escolas causa perplexidade, especialmente por se localizar no espaço privilegiado do conhecimento, do ensino de valores e da ética. Antigamente, algumas violências praticadas nos espaços dos educandários eram “legítimas” e socialmente aceitas (ou simplesmente escondidas), representadas por toda sorte de abusos, discriminações, coerções, abusos sexuais e castigos cruéis contra os mais vulneráveis: as crianças. Por isso, não se pode afirmar descuidadamente que a violência nas escolas piorou ou está piorando num sentido de que no passado sua existência era tida como de pouca monta. O que se pode afirmar é que ela está se apresentando em novas formas, o que se constitui em desafio para as ciências humanas e sociais, para os educadores, pais e, em especial, para as políticas públicas.

As convenções internacionais sobre as distintas formas de manifestação dos direitos humanos, em especial a de 1989, sobre os direitos das crianças e adolescentes, geraram para os países signatários obrigações de adequar legislações e práticas sociais no trato da segurança e garantias dos seus direitos.

A evidente melhoria sistêmica de toda política de proteção especial, desde o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069 de 13 de julho de 1990, repercutiu na interface entre esta Lei e a política de educação, pressionando para que as práticas sociais na educação escolar sejam pautadas no respeito aos direitos deste segmento social.

Diante deste desafiante quadro de ameaça pela expansão da violência, a uma das instituições axiais responsável pela construção e manutenção de nossa sociedade, se coloca o desafio de conhecer o fenômeno da violência nas escolas para melhor enfrentá-lo.

Um dos primeiros e mais difíceis desafios para tal enfrentamento residem no campo conceitual. As violências praticadas nas escolas são fenômenos multifacetados e complexos, razão pela qual Charlot (1997, p.1) refere-se a eles como: “[...] heterogêneos e difíceis de delimitar e ordenar [...] porque são fenômenos que chocam com as representações que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio da paz)”. Anteriormente, seu entendimento restringia-se a eventos de indisciplina dos alunos em relação às normas estabelecidas na esfera escolar. Em seguida passou a ser entendida como manifestações da delinquência juvenil, mas, nos dias atuais, este conceito sofreu uma importante expansão semântica abrangendo rebatimentos de fenômenos mais amplos como a exclusão e a desigualdade social, não se limitando ao âmbito endógeno das relações entre os atores sociais que fazem a escola (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

A sociedade brasileira está mais preocupada com esta realidade que é constatada no cotidiano das escolas. A intervenção na busca de soluções para problemas tão graves permanece aquém do necessário. O aumento da violência nas escolas passou a ser um problema cuja solução se constitui uma urgência não apenas governamental, mas também de entidades que compõem a sociedade civil.

A Universidade da Amazônia (UNAMA), em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, afinada a sua linha de trabalho, criou o Observatório de Violências nas Escolas - Núcleo Pará, em 2004, voltado ao desenvolvimento de ações em parcerias com o poder público e a sociedade civil, no sentido de desenvolver ações de pesquisa e de extensão no conhecimento, enfrentamento e prevenção da violência nas escolas.

Foi a partir destas constatações e dos problemas no enfrentamento da violência nas escolas paraenses que o Governo do Estado do Pará, através do Programa Pró-Paz Educação¹, e a UNAMA, através do Observatório de Violências nas Escolas, propuseram a pesquisa *Diagnóstico da Qualidade das Relações Sociais na Comunidade Escolar em Escolas da*

¹ O Programa Pró-Paz Educação – Por uma Cultura de Paz - foi criado em 04/06/2004 com finalidade de “articular e integrar as políticas públicas para a infância e juventude visando reduzir os índices de violência através da inclusão social e da disseminação da cultura de paz”. (Governo do Estado do Pará, 2005, p. 1).

*Rede Estadual de Ensino na Região Metropolitana de Belém*², cujo objetivo foi diagnosticar a qualidade das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos da escola, tendo em vista que as manifestações da violência nesse espaço estão diretamente relacionadas aos padrões endógenos e exógenos das relações sociais ali estabelecidas.

Para realização deste estudo, adotou-se uma concepção ampliada de violência em que se buscou escapar às limitações conceituais que restringem violência à noção de sevícia, de utilização da força ou intimidação e buscou-se, assim, compreender as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno em análise. Admite-se que:

[...] violência nas escolas pode manifestar-se em três níveis: - **violências** (golpes, ferimentos violência sexual, roubos, crimes, vandalismos); - **incivilidades** (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito); - **violência simbólica ou institucional**: compreendida como falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos, ensino como desprazer [...], imposições de uma sociedade que não sabe acolher seu jovem no mercado de trabalho, violência nas relações de poder entre professores e alunos e negação da identidade e satisfação profissional aos professores) [...].Charlot (apud ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.69) (grifos nossos).

A amostra quantitativa corresponde a 1760 sujeitos que compõem a comunidade escolar (direção, equipe técnica, professores, alunos, funcionários de apoio e pais) e a qualitativa, obtida através da execução da técnica de grupos focais, sendo doze (12) dirigida aos professores e doze (12) dirigida aos alunos, com média de oito (08) participantes em cada grupo.

A pesquisa ilustrou um dado consensual: a escola é o espaço de maior convergência popular no bairro, sobrepondo-se a centros de saúde, hospitais e igrejas. Essa condição faz do espaço escolar um espelho das relações sociais do bairro e ao mesmo tempo um agente que pauta relações, (de)formando valores e relações.

² O presente trabalho contou com a participação do trabalho de campo de Maria Lúcia Dias Gaspar Garcia (Pesquisadora), Allan Kalil Abdon Martins, Ceila Ribeiro de Moraes, Suely Nazareth de Souza e Silva Teixeira e Tânia Regina da Silva Mourão de Menezes. Adriana Monteiro Azevedo e Marly Carneiro Sobral Teixeira participaram como técnicas, e Samia Carolina Costa Silva, Samia Dayana Cardoso Jorge e Lucas Pereira Barbosa Filho participaram como bolsista de extensão universitária. Esta pesquisa foi co-financiada pelo Governo do Estado do Pará, pela UNAMA e pela FIDESA. Foi publicada pela editora UNAMA, sob o título de "Relações Sociais e Violências nas Escolas", em dezembro de 2007.

O conteúdo do presente artigo está dividido em quatro partes: 1. O bairro e o clima escolar: a visão dos sujeitos; 2. Conflitos e violências nas escolas: o dilema do visível e do invisível; 3. Participação, resolução e prevenção de conflitos: caminhos possíveis. Agregou-se a este capítulo um apêndice intitulado *Recomendações à política pública: caminhos para a cidadania* que expressa ao poder público propostas de medidas prioritárias e urgentes para o controle das violências nas escolas.

1 O BAIRRO E O CLIMA ESCOLAR: A VISÃO DOS SUJEITOS

A **visão dos sujeitos sobre as escolas** registra que a maioria das escolas encontra-se em péssimo estado de conservação, bastante depredadas, com muros e paredes externas e internas pichadas, marcadas por desenhos e signos – alguns ininteligíveis – confeccionados por membros de *gangues* que, em muitas situações, fazem parte do quadro discente das escolas.

Assim, a maioria (62,8%) dos informantes percebe o lugar da escola como *violento* e *inseguro*. Isso se constitui numa sinalização para que se articulem as políticas públicas que atuem para a resolução do problema.

TABELA 1 – Como é o bairro onde sua escola está localizada

Agradável	Violento	Seguro	Inseguro	Outros	Em branco	Total
401	550	85	555	12	157	1760
22,8%	31,3%	4,8%	31,5%	0,7%	8,9%	100%

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Não obstante, as problemáticas apresentados apontam que 22,8% do total da amostra consideram o bairro *agradável* e 4,8% *seguro*. Em contrário a esta tendência, 31,3% assinalou ser *violento* e 31,5%, *inseguro*, coincidindo com depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Quanto às relações familiares, é importante frisar que estas tendem a repercutir no contexto institucional, em função da situação emo-

cional decorrente. Os dois atores sociais centrais da escola, professores e alunos, quando vivenciam clima de tensão familiar, tornam-se menos produtivos, e de uma forma ou outra, sua situação emocional repercute no contexto das relações estabelecidas na escola.

Não raro, o cotidiano das famílias dos alunos entrevistados é marcado pela ausência do diálogo e pela ausência dos pais em relação aos filhos. De acordo com os alunos entrevistados, o diálogo só se estabelece entre pais e filhos quando surge alguma cobrança, como por exemplo, em relação às notas e ao cumprimento das tarefas do dia a dia.

Em se tratando das percepções gerais sobre as escolas, a maioria dos sujeitos da pesquisa percebe que as escolas encontram-se em péssimo estado de conservação, bastante depredadas, com muros e paredes externas e internas pichadas, marcadas por desenhos e signos – alguns ininteligíveis – confeccionados por membros de gangues que, em muitas situações, fazem parte do quadro discente das escolas, como ilustra a citação abaixo:

Parte desses alunos que estão aqui em sala de aula são pessoas que fazem parte de gangues, de grupos de pichadores, e por aí vai. Aí esta gente vem, né, se junta com esses aqui, motiva esses daqui pra começar e formam uma “escola” dentro da escola, mas não é uma escola acadêmica, é uma escola do crime (GRUPO FOCAL – PROFESSOR).

O estudo apresenta concepções sobre o relacionamento entre os sujeitos que integram o ambiente escolar, analisando as relações e o grau de liberdade experimentado por cada um deles, assim como a participação dos pais junto à escola e também, o grau de satisfação dos mesmos com a escola, estabelecendo algumas comparações entre o que mais gosta e o que menos gosta, bem como as motivações internas para frequentar a escola.

Sobre as violências nas escolas, inicialmente foram traçados aspectos conceituais, destacando a compreensão de conflito e violência e, posteriormente, as diversas formas de violências: física, psicológica, sexual, violência ao patrimônio, ao meio ambiente, discriminação e outros tipos de violência no ambiente escolar.

Uma das hipóteses que fundamentou a presente pesquisa tem a ver com a compreensão entre as noções de conflito e violência, ou seja, que a existência de conflitos entre os segmentos que compõem a escola é

sempre tomado como manifestação de violência. Dito de outro modo, trata-se da hipótese da negação do conflito como componente favorável nas relações entre os vários atores sociais da comunidade escolar.

Investigando a **relação dos sujeitos com a direção da escola**, se obteve os seguintes dados: *respeitosa e amigável* 85%, *desrespeitosa, agressiva e indiferente* 13,6%, que demonstram a predominância de um satisfatório nível de relações com a direção da escola. Evidenciou-se grau maior de satisfação com a direção da escola, 85%. Sem dúvida, isso é o desejável; no entanto, os 13,6% de insatisfação decorrente do relacionamento com a direção, haja vista que escolas atendem parcelas do coletivo, não podem ser desconsiderados.

No tocante aos aspectos qualitativos, resultantes dos grupos focais, evidenciou-se uma inversão, contrapondo-se aos aspectos quantitativos. Os depoimentos apontam maior grau de insatisfação na relação com a direção. Isso causou surpresa aos investigadores. A inferência é que muitos alunos, ao se manifestarem através do formulário, deram configuração conotativa ao item *respeito*, cujo sentido seria de “distanciamento” e “medo”.

Para os professores, o comportamento agressivo dos alunos advém da falta de apoio por parte da família, muito omissa em relação ao cotidiano dos filhos na escola. Esta omissão da família em relação à educação dos filhos gera por parte dos últimos uma visão equivocada de impunidade, chegando a casos graves de ameaças aos professores.

[...] a violência do aluno contra a gente (professor) é muito grande. Porque, hoje em dia, você vai pra escola, por incrível que pareça, a gente tá chegando num nível sem saber se a gente vai voltar ou não. Nós já pegamos alunos aqui armados, que vieram com o intuito de machucar alguém [...]. (GRUPO FOCAL - PROFESSOR).

A pesquisa revelou tensões na relação entre professor e aluno, conforme ilustra a fala a seguir:

Tem professores que não entendem que o aluno não entendeu, se o aluno perguntar [...]. Que o aluno tem uma dificuldade de entender o que tá se passando [...]. Então, o aluno vai perguntar e o professor já reage mal, professor trata mal, explica mal, tudo isso [...]. (GRUPO FOCAL - ALUNO).

Quando se investigou sobre o grau de satisfação/motivação dos sujeitos com a escola, verificou-se variação de preferência manifestada por toda a amostra, conforme ilustra Tabela 2:

TABELA 2 - Comparação entre o que mais gosta e o que menos gosta na escola

Fatores	Mais gosta (%)	Menos gosta (%)
Colegas	46,9	4,6
Espaço físico	20,5	26,3
Professores	42,6	4,5
Outros funcionários	15,8	8,4
Aulas	34,6	3,5
Merenda	7,3	12,2
Esporte/lazer	16,8	7,6
Aprendizagem	31,9	2,6
Oportunidade de encontro	13,2	2,5
Outros (relacionament ^o)	49,3	3,4

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Esta comparação evidencia que *colegas*, *professores*, *aulas* e *aprendizagem*, indicada por quase 70%, além de relacionamentos (49,3%), estes são os fatores que mais gostam na escola, enquanto o *espaço físico* (26,3%) e a *merenda* (12,2%) figuram como fatores que os sujeitos menos gostam na escola, porque denunciam a necessidade de urgentes medidas reparadoras para garantir a qualidade das escolas públicas. A atribuição da responsabilidade sobre as violências ocorridas nas escolas está demonstrada na Tabela 3.

TABELA 3 - Quem você identifica como responsável pela violência na sua escola?

A família	A direção	Os profs.	A comunidade da redondeza	Os alunos	Corpo técnico	Outros	NS/SR	Total
234	142	8	186	851	10	19	310	1760
13,3%	8,1%	0,5%	10,6%	48,4%	0,6%	1,1%	17,6%	100%

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Como se observa, metade dos informantes atribui a responsabilidade pela violência aos alunos. Este é um dado que reflete um conceito formado no senso comum de que violência nas escolas é sinônimo de delinquência infanto-juvenil e certamente interfere nos procedimentos programáticos disciplinares, com relação ao enfrentamento da violência nas escolas.

Para verificar empiricamente a hipótese de que existe uma indefinição entre **conflito e violência** por parte dos sujeitos pesquisados, introduziu-se um conjunto de questões no formulário aplicado, visando capturar suas compreensões sobre ambos os conceitos. Os resultados alcançados representados na Tabela 4 mostram que a hipótese se confirma, porque menos da metade dos entrevistados (48,6%) reconheceram que existe diferença entre eles.

TABELA 4 - Diferença entre conflito e violência

Sim	Não	S/R	Em branco	Total
856	790	108	6	1760
48,6%	44,9%	6,1%	0,3%	100%

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Em seguida passou-se a sondar como os entrevistados tratam a **responsabilidade sobre as violências** ocorridas nas escolas, conforme ilustrado no Gráfico 1.

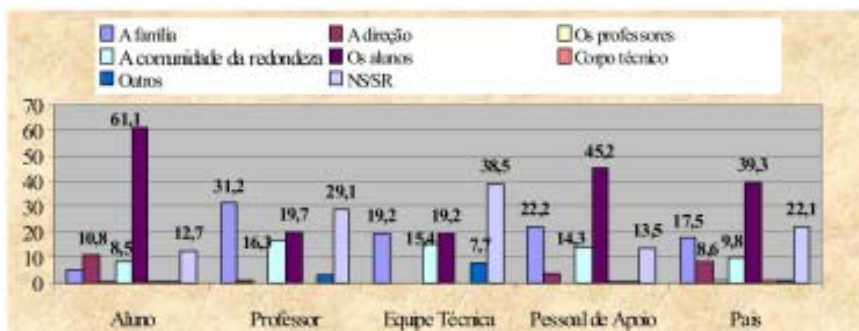


GRÁFICO 1 - Responsável pela violência na escola (%)

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Como se observa, metade dos informantes atribui a responsabilidade pela violência aos alunos. Este é um dado que reflete um conceito formado no senso comum de que violência nas escolas é sinônimo de delinquência infanto-juvenil e certamente interfere nos procedimentos programáticos disciplinares em direção ao enfrentamento à violência nas escolas.

2 CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: O DILEMA DO VISÍVEL E DO INVISÍVEL

Numa aproximação maior da análise do fenômeno das violências nas escolas, perguntou-se aos sujeitos sobre **as principais formas de violências** encontradas, e a tabela abaixo revelou que as mais citadas foram: *violência física* (65,6%) e *violência ao patrimônio* (54,8%), o que não causa surpresa, pois são aquelas mais visíveis e mais facilmente alcançadas pela lei.

À exceção da *violência psicológica*, indicada por quase 40% da amostra, as demais formas parecem ter muito pouca visibilidade por parte do conjunto dos sujeitos pesquisados, o que não quer dizer absolutamente que não existam tais violências. Vejamos: *violência ao meio ambiente* (27,8%), *discriminação na escola* (23,0%) e *violência sexual* (11,4%).

Estes dados revelam uma coincidência com a visão predominante no senso comum sobre o que vem a ser violência, ou seja, identifi-

cam-se mais aquelas cujos danos são mais visíveis como a praticada diretamente contra a pessoa (agressões, brigas) e contra o patrimônio (pichação, depredação). As outras formas de violência em muitos casos sofrem de banalização ou, como veremos adiante, simplesmente não figuram no rol de tipos de violências das pessoas, quer dizer, são violências legitimadas ou socialmente aceitas.

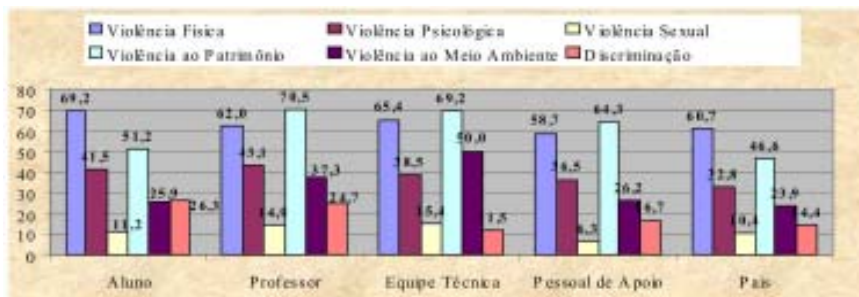


GRÁFICO 2 - Principais formas de violência existente na escola (%)

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Comparando as indicações dos distintos segmentos desagregados, é possível perceber a violência ao patrimônio como a mais visível para professores (70,5%), equipe técnica (69%) e pessoal de apoio (64,3%), enquanto os alunos (69,2%) e os pais (60,7%) enfatizam mais a violência física. Curiosamente, os segmentos endógenos à escola (servidores) percebem mais a violência patrimonial (mais vinculada ao equipamento público). Para os não servidores, a maior preocupação parece recair sobre as violências que alcançam as pessoas da comunidade.

Para um maior aprofundamento da visão que os sujeitos possuem quanto às formas de violências, introduziram-se questões nas quais se especifica, de acordo com cada forma de violência, os distintos tipos encontrados. Esta estratégia foi motivada por uma dupla intencionalidade: conhecer o posicionamento dos sujeitos sobre as distintas faces da violência e sua intensidade e – informar aos sujeitos os tipos mais frequentes das distintas formas de violências no sentido de favorecer sua educação quanto a resistência ou prevenção.

Os dados gerais sobre a **violência física** demonstram, conforme Tabela 5, que a maior incidência recaiu sobre as *brigas entre alunos*

(75,6%) e a que mais se aproxima, mesmo que de longe, *entre alunos e redondeza* (35,7%), também envolve os alunos, o que deixa entrever que o centro da violência física é o aluno. Esta é uma representação que confirma uma noção dominante sobre a violência nas escolas, aquela que centra a responsabilidade no aluno.

TABELA 5 - Principais tipos de violência física

	Briga entre alunos	Entre alunos e servidores	Entre alunos e professores	Entre servidores	Entre alunos e redondeza
Total	1331	107	243	27	629
	75,6%	6,1%	13,8%	1,5%	35,7%

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Os dados gerais sobre a violência física demonstram que a maior incidência recaiu sobre as briga entre alunos (75,6%). Esta é uma representação que confirma uma noção dominante sobre a violência nas escolas, aquela que centra a responsabilidade no aluno.

A fala aponta a manifestação de violência física do ponto de vista de uma professora. O depoimento seguinte demonstra a intensidade da violência física praticada entre os próprios alunos:

Eu tava ministrando aula e a garota: - Professora, eu quero falar com fulana de tal. Porque agora eu não permito mais isso, eu digo: - Eles estão em aula, na hora do recreio você fala. A garota saiu da sala de aula pra falar com essa menina e elas começaram a se agredir no corredor. Aí veio aquele monte de aluno, com isso eu fui tentar amenizar. Eu não sabia como era o bairro. Eles saíram me empurrando que eu até cortei o braço na entrada da porta, e foi horrível. Invés deles despartarem a briga, não, eles estavam incentivando elas a brigarem mais. (GRUPO FOCAL - PROFESSOR).

Conforme observado, a manifestação da violência física apresenta-se como uma realidade nas escolas, realidade esta, que é desenvolvida em grande proporção pelos próprios alunos, segundo os sujeitos pesquisados, mas também pelos professores em relação aos alunos.

No que tange à **violência psicológica**, os entrevistados apontam a *agressão verbal com* (60,7%) das indicações. As *humilhações e ameaças* ultrapassam o patamar (68,6%).

O fato de 1/3 dos informantes se referir a humilhações é preocupante, porque pode esconder um grave problema, que é a banalização das incivildades.

A invisibilidade deste tipo de violência se associa à pernicioso visão de identificar violência somente à violência física, podendo dar espaço no relacionamento à permissão da violência psicológica e, conseqüentemente, à perda de controle do conflito gerando formas mais contundentes de violência. O depoimento abaixo dá conta do nível da violência psicológica entre os sujeitos:

[...] um dia eles foram pro teatro da Paz, alguns alunos foram escolhidos e estavam todos os alunos aqui. A professora [...] passava assim e olhava pra ver se estava todo mundo de uniforme e tinha duas colegas minhas que não estavam de tênis, aí todo mundo ficou chateado lá com ela, porque ela humilhou as duas. Tirou o crachá e disse que elas não deveriam ir pro Teatro da paz, isso porque elas estavam de sandália [...] (GRUPO FOCAL - ALUNO).

Este relato denuncia uma situação de alta gravidade. Os efeitos psicológicos disso podem resultar até num futuro abandono escolar. Trata-se de punição individual utilizando a força grupal. Na suposição de que isso seja uma prática que se repita, urge fiscalização pedagógica e maior preparo dos docentes em todas as dimensões relacionais que o processo escolar comporta.

No que diz respeito à **violência sexual**, os dados gerais confirmam uma hipótese presente no planejamento da pesquisa, de que esta era uma das formas menos visíveis dentre as violências praticadas na escola, especialmente se forem consideradas formas mais sutis, como o assédio, que é visível apenas para 19% da amostra, e, pode ser a mais frequente e socialmente aceita.

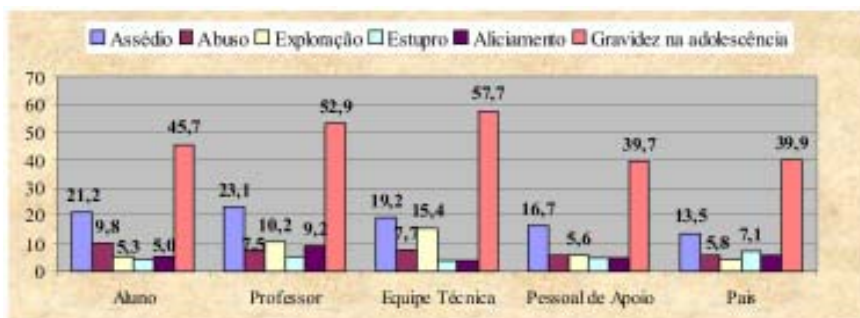


GRÁFICO 3 - Principais tipos de violência sexual (%)

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

É muito preocupante que quase 1/3 dos alunos identifiquem a existência de assédio e abuso sexual, o que é corroborado por aproximadamente 1/5 de professores e equipe técnica. Estes dados demonstram que o problema da violência sexual é um real problema na escola.

O problema da *gravidez na adolescência* foi indicado por quase metade dos informantes (45,6%), que dentro do rigor do código penal não é considerada violência, senão quando tal gravidez resulta de estupro ou sedução por alguém de maior idade. Sem embargo, podemos inferir daí que na condição de violência ou não a gravidez na adolescência já é um problema visível e incômodo na comunidade escolar e que, portanto, merece uma especial atenção no campo das ações de educação afetivo-sexual na escola.

A pesquisa detectou ainda a existência de problemas combinados (assédio moral, assédio sexual) e de abuso sexual no âmbito familiar, como evidencia o relato a seguir:

Nós temos casos aqui [...] tem meninas que o pai – o pai! – quer se aproveitar da menina descaradamente de noite e a mãe... E a mãe sabe! Sabe e faz que não vê. As meninas são obrigadas a sair pra morar com vizinhos, com parentes mais próximos porque o pai – o pai! [...]. (GRUPO FOCAL - PROFESSOR).

Estes últimos depoimentos sinalizam a gravidade do problema do abuso e prostituição de crianças e adolescentes, com agravantes de envolvimento dos próprios familiares e requer acompanhamento ou

investigação desse problema sociofamiliar, que é de alta complexidade, explodindo em sala de aula e demandando ações urgentes e competentes da política socioeducacional.

Com relação à **violência ao patrimônio**, a *pichação* (84,1%), *deprecação* (49,3%) e *roubo* (45,6%) foram os casos que mais impacto produziram na percepção dos informantes.

Os depoimentos, a seguir, ilustram o que os dados quantitativos revelam: “[...] mas chegava na segunda-feira, amiga, as nossas paredes tavam todas pichadas. [...]. Isso pra mim é uma violência muito grande[...]”. (GRUPO FOCAL – PROFESSORES). “[...] eles esperam o momento e riscam toda a parede com essas coisas horríveis. [...] A coisa mais fácil que tem é o pessoal pular o muro e fazer esse tipo de serviço [pichação]. Até a fiação da quadra o pessoal roubou, é horrível”. (GRUPO FOCAL – ALUNOS).

Algumas escolas apresentam-se, em grande proporção, deterioradas em sua estrutura, o que revela um significativo não pertencimento ao ambiente, assim como uma alienação no que diz respeito ao significado valor do *público* e *privado*.

Dentre os tipos de discriminação, a **racial** foi a mais indicada pelos entrevistados com 31,5%, seguida de perto pela discriminação sexual (30,7%).

TABELA 6 - Principais tipos de discriminação

	Racial	Por classe social	Sexual	Religiosa	SR/NR
Total	554	299	541	283	514
	31,5%	17,0%	30,7%	16,1%	29,2%

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

De certa forma estes dados são surpreendentes e não devem ser considerados baixos, porque, o fato de 1/3 dos informantes identificarem discriminação racial e sexual demonstra a presença real do problema nas relações escolares. Causa estranheza encontrarmos quase 1/5 dos informantes identificando discriminação social na escola pública, mas o dado é significativo e denuncia a necessidade de se enfrentar o problema.

A fala, a seguir, ilustra uma manifestação de discriminação no ambiente escolar: “[...] não gosto do professor porque ele apelida agente. Tinha uma menina sentada na sala e ele chamou de beijuda pra ela [...]”. (GRUPO FOCAL - ALUNOS). Ressalta-se que a manifestação desse tipo de discriminação parte daqueles que se encontram desenvolvendo atividades educativas na escola.

Ainda para se fazer uma observação mais detalhada em formas específicas de manifestações de violências no ambiente escolar e seu entorno, introduziu-se uma pergunta no questionário na qual figuravam nas alternativas a opção *outros tipos de violência* que podem coincidir ou não com algumas das anteriores já aferidas, ou seja, são violências mais contundentes que podem representar um grau mais elevado de ameaça à vida e que são mais perseguidas pela lei, conforme ilustra Tabela 7:

TABELA 7 - Outros tipos de violência

	Uso de drogas	Tráfico de drogas	Formação e ação das gangues	Porte de arma de fogo	Porte de arma branca	Violência no trânsito
Total	669	115	814	193	423	196
	38,0%	6,5%	46,3%	11,0%	24,0%	11,1%

Fonte: Pesquisa de campo – UNAMA/Pró-Paz Educação 2005.

Como se pode observar, os dados refletem uma preocupante situação, haja vista que aproximadamente metade dos entrevistados de todos os segmentos reconhece que existe na sua escola *formação e ação de gangues*, com maior incidência para professores e alunos, que se apresenta para 5 em cada 10 sujeitos. Dos entrevistados, 35% (1 em cada 3 sujeitos) registram um impactante quadro quando admitem haver *porte de arma branca/fogo* na escola. Além de se registrar em quase 40% dos informantes, o testemunho de uso de drogas na escola, é extremamente preocupante.

3 PARTICIPAÇÃO, RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E PREVENÇÃO: caminhos possíveis

Um dos mais relevantes valores integradores das relações sociais é o sentimento de pertencimento a uma dada comunidade sociopolítica, que se amalgama, a partir de mecanismos de participação social, como forte constituinte da condição de cidadania.

Por essa razão, se incluiu a presente seção no formulário, no qual constam indagações sobre formas, meios e níveis de participação política na comunidade escolar, conforme tabela a seguir:

TABELA 8 – Como você participa na busca de melhoria para a escola

Conselho Escolar	Quando Convocado pela direção	Em Eventos	Nunca Participa	Outros	Em branco	Total
308	375	560	358	29	130	1760
17,5%	21,3%	31,8%	20,3%	1,6%	7,3%	100%

Fonte: Pesquisa de campo – Unama/Pró-Paz Educação 2005.

Os dados apresentados não são animadores porque deixam à mostra que 1/5 dos entrevistados admite que *nunca participa* e outro quinto reconhece que sua participação é condicionada à *convocação*, e ainda, os que se vêem motivados por festividades representam 1/3 da amostra. Somente 17,5% assinalam a via mais legítima e democrática que é o *conselho escolar*.

A participação na comunidade escolar deveria representar interação entre as partes ligadas à comunidade. O interessante seria a participação espontânea dos cidadãos, já que a escola deve pertencer a todos democraticamente.

Com relação à organização dos alunos nas escolas, 49,6% dos informantes afirmaram existir algum tipo de organização, no entanto 40,4% dizem o contrário, ou seja, um diferencial de apenas oito pontos percentuais que distanciam esta realidade. Nota-se que a participação do representante nas escolas está instituída, porque este é reconhecido

por 88,6% dos informantes. O pleito é um dado favorável que anuncia avanços no campo da participação representativa, pois há a eleição de representantes de turmas, mas ele por si só não é capaz de ocultar o problema das limitações democráticas reveladas por outras evidências, mesmo que enuncie um veio positivo de enfrentamento do problema.

No intuito de estudar um dos indicadores do nível das relações sociais nas escolas, buscou-se analisar as questões referentes a disciplina. As formas de enfrentamento muitas vezes são acionadas em resposta à prática de violências, visando manter a ordem no ambiente escolar e o cumprimento do regimento.

A maioria dos sujeitos apontou a *direção da escola* como a instância responsável pelo enfrentamento dos problemas disciplinares, com (63,3%) das indicações.

É notório que a escalada do aumento das violências nas escolas foi acompanhada por um aumento de aplicação de medidas disciplinares no espaço escolar. A verificação da incidência destas medidas, a partir do olhar dos sujeitos pesquisados, representa um importante indicativo do grau de coesão ou esgarçamento nas relações sociais estudadas.

Com relação ao encaminhamento dos problemas disciplinares, os sujeitos, majoritariamente, elegeram a alternativa *conversa entre direção, responsáveis e envolvidos* (64,7%) como a mais evidente, enquanto que os índices de utilização dos recursos de *transferência* (9,7%) e *expulsão* (6,5%), respondendo pelas medidas mais extremas, apresentou um baixo percentual, se vistos isoladamente cada um. Sem embargo, a soma das duas medidas mais severas aproxima-se de 1/5 da amostra, o que seguramente pode estar indicando um uso excessivo das medidas extremas, podendo ainda representar uma importante dificuldade no manejo de situações de indisciplina e conflito.

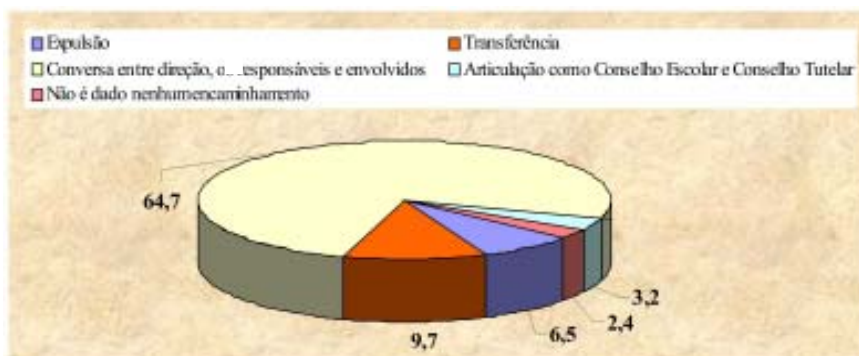


GRÁFICO 4 - O encaminhamento dessas situações (%)

Fonte: Pesquisa de campo – Unama/Pró-Paz Educação 2005.

Apesar da informação de que os problemas são resolvidos principalmente pela *direção, responsáveis e envolvidos*, constatou-se que a maneira pela qual os problemas são equacionados se contrapõe em alguns casos aos revelados pelos dados quantitativos, como revela o relato abaixo:

[...] Suspende a merenda por uma semana. Algumas vezes olha aí, teve uma confusão na hora da merenda. Eu acho, eu acho. Hoje teve merenda, eu acho que vai suspender porque teve um dia aí que suspendeu a merenda por uma semana, por causa da bandalheira [...]. (GRUPO FOCAL - ALUNO).

Há uma notória expressão de abuso de poder na execução de medidas coercitivas para punir alunos que cometem atos abusivos na escola. A relação muitas vezes tem caráter imediatista como alternativa e não o manejo da situação num contexto pedagógico.

CONCLUSÕES

A pesquisa, desenvolvida sob título *Diagnóstico da qualidade das relações sociais da comunidade escolar na Região Metropolitana de Belém*, teve por objetivo identificar e analisar a qualidade das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa (alunos, professores, funcionários de apoio, equipe técnica e pais). Os dados obtidos foram de natureza quantitativa e qualitativa. As conclusões foram concludentes com o estudo desenvolvido por Abramovay e Rua (2002) e confirma a ascensão de violências no espaço escolar.

O estudo partiu do pressuposto de que o fenômeno *violências nas escolas* é complexo, expressando aspectos heterogêneos de difícil delimitação e se contrapõe à idealização tradicional do espaço escolar como lócus “harmonioso” do saber e formação (CHARLOT apud ABRAMOVAY, 2002).

O estudo esteve balizado por quatro hipóteses:

- 1 - As violências manifestadas no espaço escolar evidenciam a deterioração das relações sociais estabelecidas nas escolas, entendendo que a qualidade dessas relações implica interações pautadas em níveis de respeito, liberdade, democracia, igualdade e fraternidade. Tais valores ético-políticos, quando negligenciados, tendem a propiciar contextos que têm a ver com a ocorrência de violências nas relações escolares.
- 2 - A violência no entorno repercute direta e indiretamente na violência escolar.
- 3 - Os atores sociais que compõem a comunidade escolar têm dificuldade em fazer ou não fazer distinção entre conflito e violência. Disso resulta que atitudes conflitantes, nem sempre violentas, sejam entendidas como violência, o que pode dificultar o desenvolvimento de relações justas e igualitárias no seio da escola.
- 4 - As violências manifestadas no espaço escolar têm como um dos limites para sua superação o baixo investimento do poder público em: infra-estrutura, salários, capacitação docente, recursos pedagógicos, sistemas democráticos internos, contratação de equipe técnica e ações socioeducativas.

No relatório consta a confirmação das quatro hipóteses, compondo um quadro diagnóstico das relações estabelecidas no espaço escolar. Este se constitui num matriciador de proposições e projetos que podem ser apropriados pelo poder público. Também são apresentadas recomendações resultantes das análises e conclusões respaldadas no cenário de violências identificadas.

A pesquisa ilustrou um dado consensual: a escola é o espaço de maior convergência popular no bairro, sobrepondo-se a centros de saúde, hospitais e igrejas. Essa condição faz do espaço escolar um espelho das relações sociais do bairro. No tocante à violência, essa leitura tende a gerar uma percepção errônea: a escola como um espaço em que a violência “externa” se expressa. Nesse entendimento, o investimento para superação do problema da violência não seria de responsabilidade apenas da escola, ocorrendo, assim, uma transferência de responsabilidade para outras instituições sociais como a família, a comunidade, a polícia, dentre outras. Tal idéia se distancia da perspectiva institucional mais contemporânea que é a da interinstitucionalidade.

A pesquisa revelou o que em nível de hipótese já se havia levantado, que na comunidade escolar existe confusão na concepção de conflito e violência, especialmente entre alunos e equipe de apoio, e que isto nos conduz à afirmação de ser este um importante problema de ordem relacional, pedagógico e disciplinar a merecer atenção.

Nas escolas pesquisadas, os dados revelaram diferentes tipos de violência: violência física, psicológica, ambiental, patrimonial, sexual e discriminação. Na percepção dos sujeitos, as violências física e patrimonial foram as mais destacadas, graças a sua imediata percepção. As violências simbólica e psicológica, por não estarem ancoradas na dimensão objetiva, nem sempre são detectadas como violência.

A pesquisa junto às escolas teve o cuidado de se respaldar numa concepção mais abrangente de violência. E, ao analisar os dados (especialmente os qualitativos), pôde-se detectar que a violência simbólica impera, e se constitui num obstáculo para o sucesso da instituição escolar na consecução de sua função educativa na perspectiva da formação do cidadão-pessoa.

A concepção de violência simbólica, adotada - e adequada para o espaço escolar - expressa aquela tipologia de violência que comporta um

conjunto de atitudes sem danos patrimoniais e físicos, e que afetam substancialmente o aproveitamento escolar do aluno e realização docente. Em linhas gerais, suas principais conseqüências são: tensão, insatisfação, desânimo, desesperança, depressão — e é nítida sua forte interseção com a violência psicológica —, estigmatizações, má qualidade de ensino, obstáculo ao exercício democrático, racismo, humilhações, etc.

A partir dos posicionamentos dos sujeitos da comunidade escolar, a pesquisa demonstrou que a violência simbólica é ignorada enquanto ramificação da violência, ao mesmo tempo em que é vitalizada, por ignorá-la ou ainda por naturalizá-la. As violências física e patrimonial, por serem mais evidenciadas, têm sido foco de atenção, respectivamente, através de processos coercitivos (incluindo até prevenção policial) e reforma patrimonial (tintas, cal, concreto, etc). Diferentemente, a violência simbólica não se converteu em objeto de superação nos espaços escolares, salvo aspectos pontuais imersos no complexo que se constitui a violência simbólica.

Esta preocupante constatação evidencia que a compreensão do próprio fenômeno da violência em sua complexidade e diversidade está ainda distante da maioria dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, razão pela qual ainda encontramos uma diminuta identificação de muitas formas de violências que realmente existem, mas que os sujeitos ainda não conseguem identificar. O que torna sua prevenção e combate mais difíceis. Para tanto, se faz necessário um trabalho no campo ético-político, envolvendo a noção de direitos individuais, coletivos e a noção de cidadania que ultrapasse a estreita visão que limita a posse de alguns documentos de identificação e alcance à condição de pertencimento e participação de uma comunidade política.

Considerando que a presente pesquisa visou diagnosticar o nível das relações sociais travadas no ambiente escolar, para que daí se pudesse inferir o grau de propensão à prática de violências, os resultados alcançados são reveladores quanto à realidade do fenômeno e também quanto à insuficiência das ações dos organismos públicos aos quais compete prevenir e combater a ocorrência de violências nas escolas.

Os dados qualitativos e quantitativos combinados para análise, como se pode verificar no corpo do relatório, demonstram que o aspecto relacional é identificado como o que mais atrai os sujeitos ao ambi-

ente escolar, demonstrando que se trata de um espaço privilegiado a receber investimentos prioritários que possam se refletir na elevação da qualidade das relações sociais estabelecidas nas escolas.

Estas observações conclusivas conduzem à elaboração de algumas recomendações preliminares que na sequência são apresentadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2002. p. 35-69.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Ementa Constitucional. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 23 maio de 2006.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean Claude (Coords.). **Violences à l'école – état des saviors**. Paris: Masson e Armand Colin éditeurs, 1997. p.1.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Programa Pró Paz**. Belém: Gabinete do Governador, 2005.

APÊNDICE

RECOMENDAÇÕES À POLÍTICA PÚBLICA: CAMINHOS PARA A CIDADANIA

Sabe-se que a realidade heterogênea das relações sociais tem a ver com a dimensão formativa de seus cidadãos, e nisso a escola tem função essencial, pois o tempo-formação, o tempo-aprendizado, o tempo de coexistência social sistemático para crianças e adolescentes tem por *lócus* privilegiado: o espaço escolar.

A sociedade brasileira, a cada dia, está mais preocupada com esta realidade que é constatada no cotidiano das escolas. A intervenção na busca de soluções para problemas tão graves permanece aquém do necessário. O aumento da violência nas escolas passou a ser um problema cuja solução se constitui uma urgência não apenas governamental, mas também de entidades que compõem a sociedade civil.

A nível macro, é de fundamental importância a implementação de políticas públicas que produzam soluções imediatas ao problema da violência, pois o governo estadual sem o apoio destas políticas fica fragilizado em suas ações e conseqüentemente não terá o respaldo necessário para a tomada de decisões.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à necessidade e à equidade de interesses entre os órgãos competentes que ordenam as relações educacionais no Estado, pois não é possível propor mudanças se não há afinidade de ações, interesses e decisões por estas instituições. A integração entre a Secretaria de Educação junto às demais áreas do governo do Estado, e também com os diferentes setores organizados da sociedade civil, é de extrema relevância para a promoção do processo de superação do quadro identificado na presente pesquisa.

As proposições, a seguir, partem da constatação da realidade evidenciada, a partir dos agentes envolvidos no processo que direta ou indiretamente anseiam por transformações e melhoria das condições nas relações sociais estabelecidas no interior das escolas:

- a) **Segurança no entorno da escola / Bairro:** - O ambiente escuro em torno da escola tem facilitado a ocorrência de assaltos, raptos,

estupro etc. A atenção quanto à iluminação pública pode amenizar esse quadro; - em algumas escolas pesquisadas, os alunos são frequentadores assíduos dos bares, ingerindo bebidas alcoólicas e isto propicia situações de violência no entorno e na própria escola. Sugere-se o controle de vendas de bebidas alcoólicas nas proximidades das escolas; a existência de jogos de azar, como bilhar e sinuca nas proximidades da escola, tem-se constituído em atrativos, facilitando o envolvimento de alunos nesses entretenimentos, o que os afasta da sala de aula. Urge que se criem sistemas de fiscalização e controle ou até a proibição de estabelecimentos dessa natureza. Segundo depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a escola é um foco atrativo para o comércio de drogas ilícitas. É necessário criar mecanismos que inibam os canais de comercialização, principalmente através de vendedores ambulantes. Considerando o elevado percentual de membros da comunidade escolar que disseram ter visto arma de fogo ou branca nas escolas, recomenda-se a máxima atenção com este arriscadíssimo acesso a armamentos, dando ênfase especial à discussão por dentro dos conteúdos curriculares e extracurriculares.

- b) Relacionamento entre os sujeitos:** Ante a identificação de relações autoritárias por parte de gestores, professores e equipe de apoio, e que estas geram ambiente prejudicial à aprendizagem e ao crescimento pessoal, propõe-se investimento na qualificação das relações através de oficinas, cursos, palestras e ações socioeducativas. A pesquisa evidenciou que a escola é um espaço complexo. A demanda de serviços técnicos que ela suscita extrapola a gestão escolar x ensino. Assim, faz-se necessária a presença de equipe interdisciplinar para lidar com as diversidades de problemas ali detectados, principalmente de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.
- c) Espaço da escola / Estrutural:** A observação *in loco* dos pesquisadores e principalmente a manifestação quantitativa e qualitativa dos sujeitos da pesquisa detectou a precariedade da maioria das escolas quanto a estrutura física, limpeza, má conservação de salas de aulas, cozinha, banheiros, áreas de lazer. Esse descuido por parte

do poder público tende a gerar sentimento de desvalor e até violência contra o patrimônio público. Isto denuncia uma gritante necessidade de priorização da educação como área de investimentos sociais. Também foi identificada a improvisação de espaços como biblioteca, videoteca e a ausência de laboratório em algumas escolas. Essas improvisações e ausências expressam um contexto de baixo investimento em ações sociopedagógicas essenciais à aprendizagem. A pichação nas escolas é um fato. Considerando a complexidade da questão, a conversão dessa ação de vandalismo em arte, tende a amenizar este problema. Inúmeras experiências bem sucedidas neste campo são bom exemplo a ser seguido.

- d) Prevenção de violências nas escolas:** É baixíssima ou nula a participação de pais e responsáveis em ações integradas com a escola. Para o enfrentamento da violência escolar, esse envolvimento é essencial. Nesse sentido, é preciso a criação de canais de participação de pais e responsáveis em programas específicos de promoção da paz. A prevenção à violência em torno da escola é deficitária, gerando insegurança. Para superação desse quadro, é necessário ação policial preventiva e integrada a um programa de promoção da paz nas escolas.
- e) Integração escola-comunidade:** Ainda impera a percepção da escola como espaço restrito ao ensino convencional. As possibilidades e potencialidades do espaço escolar é material farto na literatura educacional. Nesse contexto, a vinculação orgânica com a comunidade não é proposição nova, e a conjuntura exige a criação de projetos que assegurem essa integração. Essa é a via para despertar na comunidade o sentimento de pertencimento em relação à escola e vice-versa.
- f) Participação dos discentes no espaço escolar:** Ser apenas um aluno-frequenteador, ser mais um no coletivo escolar, inviabiliza o sentido de pertença. Este, por sua vez, tem como um de seus fatores básicos a participação ativa no contexto escolar. O envolvimento-participativo tende a prevenir ações violentas, as quais direcionam-se, prin-

principalmente, ao “alheio” (deprecação ao patrimônio, ao meio ambiente) e “opponentes” (contra direção, professores, alunos, equipe de apoio). A percepção da escola por parte dos discentes como “nosso espaço escolar” e os demais atores como “pares” seria a consequência do sentido de pertencimento.

- g) Capacitação dos professores:** Nos países mais desenvolvidos, especialmente, os da realidade europeia, a educação é fator estratégico para o desenvolvimento. Baixos níveis de satisfação e de qualificação docente são fatores obstaculizadores a quaisquer projetos educacionais mais relevantes. A pesquisa identificou estes dois fatores, sinalizando, portanto, para a necessidade de um investimento substancial que possa reverter esse quadro comprometedor de um projeto educacional estratégico ao desenvolvimento e qualificação docente.
- h) Capacitação de gestores:** A pesquisa sinalizou que há alguns entraves na consolidação do espaço escolar como lócus privilegiado para a formação do cidadão. Administrar a escola nessa perspectiva requer conhecimentos multidimensionais e habilidade de exercer trabalhos em parcerias intra e inter-institucional. Esse perfil de gestor exige investimento substancial em capacitações, enquanto estratégia básica de ação.
- i) Supervisão de ações no espaço escolar:** Através da observação *in loco* e confirmado em depoimentos, identificaram-se disparidades de ações e posturas por parte de diretores, professores, equipe técnica e pessoal de apoio, sinalizando falta de unidade político-pedagógica, o que dá margem a voluntarismo e personalismo em algumas situações. Esse contexto distancia a escola de um projeto socioeducacional mais amplo. A proposição principal é: criação de uma sistemática de acompanhamento organizacional, tendo por parâmetro diretrizes sociopedagógicas, incluindo nesse processo a realização de seminários avaliativos. Tal medida é de extrema necessidade considerando a complexidade do processo educacional.

j) Redimensionamento da política educacional: Os dados quantitativos e qualitativos expostos suscitam reflexões e provocam o poder público para medidas que podem culminar na reestruturação da política educacional. Nesse sentido é preciso distanciar-se de arranjos institucionais, que caracterizou a política educacional por décadas. A “Carta da Terra”, difundida por ONGs de diversos cantos do mundo, protagonizada pelo Instituto Paulo Freire e Leonardo Boff, referendada pela UNESCO, sinaliza um caminho para soluções. Trata-se de incluir nas análises e no *viver institucional* a categoria *cuidado*. A exclusão, o desemprego crescente, a fome, a violência são exemplos gritantes do descuido. O descuido vitimiza e reproduz o (des)cuidar. Nesse sentido o “cuidar” condiz com reversão. Não se trata de apologia ao cuidar individual, mas de um processo multidimensional do “cuidar”. A sociedade civil organizada e o Estado podem e devem protagonizar a situação institucional do cuidar. A violência floresce e se expressa no espaço educacional como retrato de um contexto mais abrangente da violência na sociedade. Os dados da pesquisa não deixam margem para dúvidas: algo de sistemático e consequente precisa ser feito. Isso extrapola o lugar-escola, e ao mesmo tempo o coloca como *locus* privilegiado. O que fazer tem sido escrito e dito, mas nem sempre acatado e praticado. Ouvir diferentes vozes e experiências, enfrentar a violência como consequência (e não somente como causa), seria um grande passo. Esta pesquisa comporta elementos para avanços na direção do cuidar multidimensional. Não é a única, mas ao lado de outras contribuições apresenta elementos para a busca de alternativas que um processo democrático exige.



II parte

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
debate jurídico-pedagógico**



O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA

Waldir Macieira da Costa Filho*

Eu superei os meus limites, e consegui alcançar alguns dos meus objetivos. Nós nunca devemos desistir de nossos sonhos. Nunca tenha pena de si mesmo, e não deixe que alguém tenha. As pessoas portadoras de qualquer deficiência são tão dignas e normais como qualquer outra.
Patrícia Santos¹

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 garantiu nos Arts. 205 e 208 a educação como direito de todos, garantindo ensino fundamental obrigatório e gratuito e atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar disto, os órgãos responsáveis pela implementação desse dispositivo constitucional no Brasil só começaram a discutir um novo modelo de educação inclusiva para esse segmento, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na Espanha em 1994. E em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN inseriu definitivamente como política pública a inclusão do alu-

* Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado do Pará titular da Promotoria de Defesa das Pessoas com Deficiência e do Idoso, Membro do Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência – CONADE, Professor do Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Pará - UEPA. E-mail: wmacieira@oi.com.br

¹ Patrícia Vaitsman dos Santos. Paraplégica desde os 13 anos de idade. H hoje Advogada.

no com deficiência na rede regular de ensino. Desde então vêm se discutindo como garantir que crianças e adolescentes com deficiência estejam na escola regular, pública ou privada, com ensino de qualidade, professores capacitados, apoio de profissionais especializados, acessibilidade e igualdade de oportunidades. Questão polêmica que se procura analisar e apresentar sugestões à luz de nosso ordenamento jurídico e de normas internacionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Pessoas com Deficiência. Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

The Federal Constitution of 1988 guaranteed in the arts. 205 and 208 the education as right of all, guaranteeing obligatory and free fundamental teaching and education service to the person who carries a disability, preferentially in the regular classroom, in spite of this, the responsible organs for the implementation of that constitutional device in Brazil only began to discuss a new model of inclusive education for that segment starting from the World Conference about Special Educational Needs accomplished in Spain in 1994. And in 1996 the new Law of Guidelines and Base of the National Education - LDBEN inserted definitively as public politics the student's inclusion with disability in the regular net of teaching. Ever since they come if discussing as guaranteeing that children and adolescents with deficiency are at the school regular, public or private, with quality teaching, qualified teachers, specialized professionals' support, accessibility and equality of opportunities. Controversial subject that she try to analyze and to present suggestions to the light of our juridical ordenament and of international norms.

Word-Key: *Inclusive education. Special Education. People with Deficiency disability. Person, Students with Special Educational Needs.*

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: da segregação à inclusão

A história é cheia de relatos que mostram que a maioria dos povos desde a idade antiga até a medieval discriminava as pessoas nascidas com alguma deficiência. Na América Central, os astecas ridicularizavam os “deficientes”, colocando-os numa espécie de jardim zoológico onde ficavam expostos à população como animais ou monstros. Na Grécia, ao tempo de Licurgo, as crianças eram examinadas ao nascer por um Conselho de Anciãos e, se ficasse constatada alguma deficiência física, sensorial ou mental, eram condenadas à morte, sendo atiradas do alto do monte Taigeto. Na Tábua IV da Lei das XII Tábuas, na época romana, lia-se: “que o filho nascido monstruoso seja morto imediatamente”; em virtude da referida lei, era normal as crianças deficientes serem jogadas às margens dos rios para serem mortas².

Na idade contemporânea, muitas pessoas com deficiência tiveram suas vidas ceifadas por causa da política anti-semita de Hitler. Muitas foram levadas aos campos de concentração ou postas em sanatórios públicos para depois serem executadas. Até pouco tempo atrás, muitos países tinham inclusive políticas segregacionistas em relação às pessoas com deficiência, confiando crianças e adolescentes a escolas ou centros especiais ou abandonando-os, em razão da inexistência de serviços especializados na área da saúde e da educação.

Como bem diz Romeu Sasaki³, durante longo tempo, a exclusão era uma prática usual. As pessoas com deficiência ficavam escondidas nos quartos de suas residências ou de instituições públicas e privadas destinadas especificamente a elas.

Com a proclamação da Declaração dos Direitos Universais do Homem em 1948, firmou-se uma nova concepção de direitos humanos, fundamentada no reconhecimento da indivisibilidade e da universalidade do direito do homem à igualdade, à liberdade e à dignidade, independentemente de sexo, cor, raça, religião e deficiência. Os direitos humanos, assim concebidos, passaram a constituir princípios fundamentais a serem respeitados pelas nações. Dessa forma, políticas públicas

² ALVES, Rubens Valtecedes. *Deficiente Físico: Novas Dimensões da Proteção ao Trabalhador*. São Paulo: LTR, 1992.

³ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2002.

de inclusão social de grupos discriminados começaram a ser discutidas e implementadas em boa parte das nações, incluindo o combate à discriminação e à exclusão social das pessoas com deficiência por meio de ações punitivas e afirmativas.

Nos últimos trinta anos, vários países realizaram censos da população com deficiência a fim de traçar políticas públicas de inclusão social desse grupo em suas regiões. Em 1980 os Estados Unidos estimaram que 15% de sua população tinham alguma deficiência, o que equivalia, naquela época, a aproximadamente 36 milhões de pessoas; o mesmo censo verificou que 10% das crianças e adolescentes americanos tinham alguma deficiência. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística da Espanha, em 1987, 15% da população total espanhola tinham alguma deficiência e 85% das pessoas com deficiência estavam fora do mercado de trabalho. Segundo o Conselho Europeu, em 1989, aproximadamente 10% da população europeia tinham uma ou mais deficiências. No início deste século, a Organização Mundial de Saúde estimou em 580 milhões o número de pessoas com deficiência, ou seja, aproximadamente 10% da população mundial (6 milhões de pessoas) têm uma ou mais deficiências⁴.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu, pela primeira vez, a população com deficiência no Censo Demográfico realizado em 2000. Os dados coletados demonstraram que havia 24,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que representa 14,5% da população brasileira. Esse Censo também revelou que 27,61% de pessoas com deficiência não tinham escolaridade. Como nesse Censo as chamadas “deficiências incapacitantes” abrangiam, indevidamente, pessoas com deficiência mental, o percentual de indivíduos sem escolaridade atingia 42,5%⁵.

Estudos feitos pelo Ministério da Assistência Social, com base no referido Censo do IBGE, constatam que 6 milhões de pessoas com deficiência têm renda *per capita* abaixo de $\frac{1}{2}$ salário mínimo, ou seja, vivem em situação de real exclusão social: sem acesso a saúde, saneamento, educação, trabalho e alimentação digna.

⁴ ALONSO, Miguel À. Verdugo. *Personas con Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno de Espana Editores, 1998.

⁵ NERI, Marcelo (Org.). *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

Em fevereiro de 2004, em sua avaliação do Programa de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência, de responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Tribunal de Contas da União (TCU) revelou que tal programa está sendo executado de forma isolada, sem a participação de outras áreas do governo federal. Além disso, os recursos disponibilizados são insuficientes para atender a grande demanda reprimida. Segundo o Tribunal de Contas da União, para enfrentar com efetividade a questão da exclusão social das pessoas com deficiência no País, é necessária uma ação mais efetiva do Estado, nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal). O Estado deve apresentar soluções econômicas e sociais para garantir a essas pessoas igualdade de oportunidades, plena participação, vida independente e auto-suficiência financeira⁶.

A equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência deve ser efetivada não só por meio de ações coercitivas que reprimam a discriminação, mas principalmente por meio de ações afirmativas que garantam um mínimo de igualdade nas relações deste competitivo mundo do século XXI. Um dos pilares dessa igualdade é a garantia de educação de qualidade: as pessoas com deficiência têm direito a uma formação que as torne aptas a disputar vagas qualificadas no mercado de trabalho e não apenas a realizar funções subalternas, recebendo salários aviltantes, muitas vezes apenas preenchendo nas empresas a cota de deficientes ou reabilitados, exigida pela Lei n.º 8213/91.

EDUCAÇÃO: o caminho para a formação de uma sociedade inclusiva

Márcio Thadeu Silva Marques⁷ afirma que o paradigma do desenvolvimento humano orienta a doutrina da proteção integral das Nações Unidas para a criança e o adolescente. Essa proteção integral é, portanto, assegurada desde a fase mais crítica da vida humana, garantindo-se às crianças e aos adolescentes – além de saúde, alimentação, convívio familiar e integridade física – educação para seu desenvolvimento pessoal e social. Em nosso ordenamento jurídico, a proteção

⁶ TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Avaliação do TCU sobre o Programa Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, DF, 2004.

⁷ MARQUES, Márcio Thadeu Silva. Título do artigo sem itálico. In: LIBERATI, Wilson Donizeti. *Direito à Educação: uma Questão de Justiça*. São Paulo: Malheiros Editores, 2004. p. 18-19.

integral da criança e do adolescente é um direito fundamental. Assim, de acordo com o artigo 227, *caput*, de nossa Carta Magna, cabe à família, à sociedade e ao Estado assegurar esse direito com absoluta prioridade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8069), promulgado em 13 de julho de 1990, dispõe, em seu artigo 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, garantindo, ainda, igualdade de condições de acesso à escola e permanência na escola, que deve ser pública, gratuita e situada perto de sua residência.

No mesmo ano da promulgação do ECA, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia. Tendo sido um dos signatários da Declaração de Jontiem, o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. A referida declaração afirma que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”, destacando que a educação é essencial para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”⁸.

A educação, portanto, é uma das principais chaves da porta que se abre para uma nova sociedade justa, equânime e solidária, formando cidadãos mais preparados para conviver com a diversidade neste mundo globalizado.

A sociedade que se fundamenta no reconhecimento e na valorização da diversidade é o que chamamos “sociedade inclusiva”. Essa sociedade reconhece a necessidade de igualdade de oportunidades para todos, não a igualdade formal, baseada apenas na proteção geral e abstrata da lei, mas a igualdade real, em nome da qual se garantem as condições mínimas de atendimento das peculiaridades individuais e se realizam ações voltadas para a diminuição das desigualdades sociais, econômicas e políticas. Como bem diz Cláudia Werneck:

⁸ (MEC, 2001),p.18

[...] a sociedade para todos, consciente da diversidade da espécie humana, deve estruturar-se para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados. Crianças, jovens e adultos com deficiência serão naturalmente incorporados à sociedade inclusiva, definida pelo princípio: TODAS as pessoas têm o mesmo valor⁹.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal Brasileira prescreve que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O jurista constitucional José Afonso da Silva¹⁰ frisa que a Constituição elevou a educação a serviço público essencial, cabendo ao Poder Público possibilitar que todos, indistintamente, tenham acesso a esse serviço, que deve ser gratuito, obrigatório e universal, preferencialmente na escola pública regular.

A EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, o primeiro registro oficial de serviço educacional especializado para pessoas com deficiência data de 1828, com a instituição por D. Pedro II do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Mas a visão de integração e de assistencialismo na área da educação especial só se afirmou no século XX, a partir da década de 50, com a fundação das primeiras unidades educacionais do Instituto Pestalozzi no País, destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Ocorre que essas escolas especializadas para pessoas com deficiência não se comunicavam com os estabelecimentos regulares e muito menos com os membros não deficientes da sociedade civil. As pessoas com deficiência continuavam segregadas, e os poucos que conseguiam integrar-se na área da educação e do trabalho tinham de superar os obstáculos sociais e físicos por si próprios, pois não havia políticas públicas destinadas a atenuar as desi-

⁹ WERNECK, Cláudia. *Você é Gente? O Direito de nunca ser Questionado sobre o seu Valor humano*. Rio de Janeiro: WVA, 2003, p.24.

¹⁰ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 24. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

gualdades sociais, econômicas, políticas e ambientais. Esse modelo denominava-se “paradigma de serviços” ou “assistencialismo”, tendo perdurado por muito tempo no Brasil, mesmo após o advento da Constituição Cidadã.

Dessa forma, a educação para deficientes só começou a ser planejada e organizada, com base em uma visão assistencialista e de integração (não inclusivista), com a criação da Sociedade Pestalozzi que, em 3 de janeiro de 1953, pôs em funcionamento em São Paulo uma escola para atender trinta alunos do sexo masculino, denominados na época “excepcionais”. Essa escola só foi reconhecida oficialmente em 1956 pela Secretaria de Estado de Educação, quando recebeu registro oficial nos órgãos competentes, inclusive no INPS e no Ministério do Trabalho. Em 1957, a referida sociedade celebrou o primeiro convênio com o governo federal, obtendo recursos para a educação de pessoas com deficiência. Em 1959, foi organizado o primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores no ensino de pessoas com deficiência mental, também pela Sociedade Pestalozzi. O grande problema dessa época é que todos os serviços educacionais eram de caráter assistencialista e não permitiam a independência da pessoa com deficiência, que não era preparada para ser incluída na sociedade, com formação acadêmica ou profissional para o mercado de trabalho. As crianças permaneciam na sua maioria atreladas ao estabelecimento educacional até a fase adulta, dependente da instituição e de ações políticas assistenciais do poder público¹¹.

Com as experiências nada boas do sistema assistencialista, em que os alunos com deficiência continuavam alijados da sociedade em geral, e com o avanço de estudos e pesquisas na área da educação especial, surgiu um movimento de inclusão de crianças e adolescentes na rede regular de ensino nos anos 70. Esse movimento inspirou-se em decisões judiciais de tribunais americanos: em 1972, na Pensilvânia, no rumoroso caso *Pennsylvania Association for Retarded Children vs Commonwealth of Pennsylvania*, e, em 1972, no distrito de Colúmbia, no caso *Mills v D.C. Board of Education*, a justiça americana estabeleceu o direito de todas as crianças rotuladas como mentalmente retardadas a uma educação gratuita e adequada. Em decorrência da pressão das as-

¹¹ MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

sociações de pais e de defesa das pessoas com deficiência e também em virtude de inúmeras decisões judiciais, o governo americano, mediante o “Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiência”, promulgado em 1978, estendeu o direito à educação pública gratuita a todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, no ambiente menos restritivo possível. Após esse ato, todos os estados americanos aprovaram leis subsidiando programas de escola pública para alunos com deficiência¹².

Aproveitando os “ares” de liberdade e a abertura democrática no País, nossos constituintes incluíram em nossa Constituição de 1988, precisamente no artigo 208, inciso III, a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Mas, infelizmente, tal dispositivo custou a ser posto em prática, e o programa de inclusão educacional de alunos com deficiência na educação básica só foi iniciado pelo Ministério da Educação muito tempo depois, após o advento da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e efetivado como política pública, a partir da Resolução n.º2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu diretrizes nacionais para a educação de alunos com necessidades educativas especiais na educação básica. Na realidade, ao incluir esse dispositivo constitucional em 1988, o Brasil não dispunha na época de um modelo pronto para efetivar uma política de inclusão social destinada aos alunos com deficiência e àqueles com necessidades educativas especiais.

O Brasil só começou a discutir efetivamente seu modelo de educação inclusiva após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO, em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, cujo tema principal era “Acesso e Qualidade na Educação aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais”. Ao assinar a declaração final da referida conferência, o Brasil assumiu o compromisso de reformular todo seu sistema educacional a fim de garantir o acesso de pessoas com deficiência e de pessoas com necessidades educativas

¹² STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

especiais à escola comum, adotando uma pedagogia centralizada no aluno e capaz de atender suas necessidades peculiares. A Declaração de Salamanca ainda destaca que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas devem ser aplicados, tendo em vista toda a gama de características e necessidades dos alunos; somente seguindo essa orientação integradora, será possível combater com mais eficácia atitudes discriminatórias, criar uma comunidade acolhedora, uma sociedade inclusiva e dar educação para todos.

A Lei n.º 9394/96 (LDBEN) inseriu definitivamente em nosso ordenamento jurídico a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, garantindo não só a permanência física desses alunos com os demais educandos, mas também o desenvolvimento do potencial dessas pessoas, com a revisão de concepções e paradigmas impregnados no sistema educacional brasileiro. Para garantir a permanência dessas crianças e adolescentes com deficiência na sala de aula comum, um novo conceito de educação especial foi elaborado no modelo educacional brasileiro. A educação especial passou a ser considerada como um processo educacional, definido em uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dessa forma, as instituições e escolas especializadas não acabariam, mas funcionariam como um reforço ou uma suplementação de algumas atividades ligadas à deficiência da criança ou do adolescente. Porém, a educação fundamental do aluno com deficiência passa a ser responsabilidade da escola comum¹³.

A política nacional para a educação inclusiva só deslança finalmente com a edição da Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação. Tal resolução teve como fundamento o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, fruto de diversos estudos realizados pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foram também importantes para a edição dessa resolução os estudos técnicos da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) e os vários fóruns de debates promovidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, que tiveram a participação de professores, diretores e espe-

¹³ MEC. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

cialistas em educação, além de membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação¹⁴. De acordo com o artigo 7.º da referida resolução, “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

A Resolução n.º 02/2001 CNE, acompanhando o prescrito na LD-BEN, considerou que alunos com necessidades educacionais especiais são não somente as pessoas com deficiência mental, física e sensorial (surdos e cegos), mas também todas aquelas com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, provocadas por disfunção orgânica, condições ambientais ou psicológicas, e as com altas habilidades ou superdotadas, com grande facilidade de aprendizagem. Segundo a mesma resolução, devem as escolas da rede regular de ensino prever, na organização de suas classes comuns, professores capacitados para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Esses alunos devem ser distribuídos nas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos. Devem ainda ser previstas flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias e recursos didáticos diferenciados, além de processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos com deficiência e dos demais com necessidades educativas especiais¹⁵.

Em novembro de 2001, o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério Público Federal e com os Ministérios Públicos Estaduais, realizou em Brasília um encontro com todos os secretários estaduais de educação e coordenadores estaduais de educação especial, no qual se discutiu e exigiu a implementação nos Estados e municípios da política de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, em obediência à Constituição, à LDBEN e, principalmente, às diretrizes da educação básica descritas na Resolução n.º 2/2001 do CNE¹⁶.

¹⁴ MEC, 2001a.

¹⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. *Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, DF, Coordenação de Publicações, 2004.

¹⁶ MEC. Secretaria de Educação Especial. *Direito à Educação: Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para a Atuação do Ministério Público Brasileiro*. Brasília, DF, 2001b.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma questão polêmica

Com a efetivação, a partir de 2001, das políticas públicas de inclusão educacional das pessoas com deficiência, no âmbito federal, estadual e municipal, muitos setores começaram a reagir às mudanças: professores exigindo capacitação para trabalhar com alunos com deficiência e melhor estrutura física e de pessoal nas escolas públicas; algumas secretarias estaduais e municipais, alegando falta de recursos para as mudanças exigidas pela lei; proprietários de estabelecimentos particulares de ensino, reclamando dos altos custos de uma escola acessível e inclusivista; pais de alunos não deficientes preocupados com uma possível queda na qualidade de ensino, que prejudicaria seus filhos; entidades de atendimento educacional especializado, como as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), temerosas da descontinuidade de seus serviços na área da educação e da fiscalização do Ministério Público, exigindo a extinção desses serviços¹⁷.

As pressões contrárias à inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns acabou por desvirtuar o entendimento da LDBEN e da Resolução n.º 02/2001 CNE. De acordo com o artigo 59, §2.º, da referida LDBEN, “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Tal dispositivo legal previu casos excepcionais em que todos os meios foram utilizados e não foi possível manter o aluno na sala de aula comum, porém a exceção começou a ser utilizada como regra geral, a fim de garantir a perpetuação das escolas especializadas, do preconceito segundo o qual os alunos com deficiência, principalmente os deficientes mentais, não tinham condições de permanecer na sala de aula comum – por isso, não lhes era dado sequer a oportunidade de demonstrar suas aptidões. Além disso, desejava-se justificar a inércia do poder público na implementação de políticas educacionais inclusivistas em cada região.

¹⁷ FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. *Carta de Protesto de Procuradores da APAE entregue ao Presidente da República e demais autoridades*. 10 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 30.01.2006.

O Ministério Público Federal, temeroso dos efeitos dessas atitudes, publicou uma cartilha intitulada *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* em que adverte: “a interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu art. 4.º e em seu art. 6.º, e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório (art. 208, inc. I)”¹⁸. Na verdade, o texto constitucional, aclarado pela LDBEN e pela Resolução do CNE, não extinguiu a educação especial, mas a colocou como atividade complementar e subsidiária para o aluno com deficiência. O atendimento educacional básico desse aluno deverá ser feito nas classes comuns; por conseguinte, não há como admitir a continuidade de certos serviços de atendimento educacional especializado, em que as crianças e os adolescentes com deficiência não estão integrados à sociedade, não convivem com os demais alunos da rede de ensino.

No Estado do Pará, o Ministério Público Estadual, por intermédio da Procuradoria Geral de Justiça, juntamente com a 1ª Promotoria de Justiça de Defesa das Pessoas com Deficiência e Idosos, a fim de também dirimir esses efeitos no Estado, promoveu audiências públicas sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência nos dias 17, 18 e 29 de setembro de 2003. As secretarias estadual e municipais e os estabelecimentos de ensino básico e superior do Estado do Pará, presentes à audiência, concordaram em rever seus projetos políticos-pedagógicos e reestruturar seus serviços para prever a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, principalmente alunos com deficiência. Para isso, as instituições de ensino providenciariam a adequação de sua estrutura física a fim de eliminar barreiras arquitetônicas e a aquisição de equipamentos e recursos de apoio para esses alunos. Depois dessa audiência, vários estabelecimentos de ensino reestruturaram seus serviços para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. O próprio Conselho Estadual de Educação aprovou, em 2005, uma nova resolução sobre a política estadual para alunos com necessidades educativas

¹⁸ MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2.ª ed., Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004, p.09.

especiais (Resolução CEE n.º 400). A Secretaria de Educação estadual reestruturou o antigo departamento de educação especial, transformando-o numa coordenação especial, agora denominada COES, a fim de garantir a implantação do novo modelo de inclusão educacional nos demais municípios da região. Porém, convém ressaltar que ainda há um considerável déficit a ser superado: alunos com deficiência continuam segregados em escolas ou clínicas especiais, ou até mesmo em suas casas, o que exige a continuidade da fiscalização e do monitoramento da efetividade da política educacional no Estado e a implementação de novos programas de inserção do aluno na escola regular.

Para agravar o quadro atual, algumas comunidades de surdos também são contrárias à sua inclusão nas classes comuns da rede regular de ensino e reivindicam escolas especializadas somente para surdos, com aulas ministradas em língua de sinais, a chamada LIBRAS, reconhecida pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Esses grupos entendem que, dadas as relações econômicas, políticas e sociais existentes, a minoria surda deve constituir uma colônia, com língua e cultura próprias; por isso, sua identidade cultural deve ser preservada com escolas somente para surdos¹⁹.

Pergunta-se então: Quem tem razão nessa polêmica? Será que realmente nossas escolas estão preparadas para a inclusão imediata de todas as pessoas com deficiência? O poder público tem realmente implementado políticas públicas na área da educação inclusiva em todos os municípios do País? O corpo docente das escolas públicas e privadas está capacitado para atender a demanda de alunos com deficiência? O encerramento em curto prazo de tempo dos serviços educacionais de instituições especializadas, como APAE e Pestalozzi, resolveria ou agravaria o atendimento educacional das pessoas com deficiência? A comunidade surda deve ficar fora dessa política educacional inclusiva, permanecendo em escolas especializadas?

¹⁹ DINIZ, Débora. *Admirável Nova Genética: Bioética e Sociedade*. Brasília, DF: UNB, 2005.

Verificamos assim que a inclusão de alunos com deficiência tem se tornado uma preocupação cada vez mais constante nas instituições de ensino e na sociedade de modo geral. Apesar da crescente demanda por profissionais capacitados para lidar com esse tipo de estudante, a área é ainda pouco estudada. Com base nestas análises preliminares, temos a afirmar que o caminho inexorável da política de inclusão da pessoa com deficiência é incluir todos nas escolas comuns junto com os demais alunos. Entendemos que manter indefinidamente a política de escolas especializadas para alunos com deficiência é um retrocesso histórico. Precisamos avançar e exigir do poder público capacitação e especialização, na área da deficiência, de professores e demais profissionais que atuam na educação básica e superior em nosso País. Precisamos garantir o acesso das pessoas com deficiência a todas as escolas, ao transporte público. Precisamos reforçar os princípios da igualdade e da dignidade, respeitando a diversidade. Os órgãos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência precisam, também, utilizar melhor os mecanismos extrajudiciais e judiciais para efetivar a nova política educacional, seja com ações civis públicas de obrigação de fazer com fulcro na Lei n.º 7347, de 24 de julho de 1985 (Lei da Ação Civil Pública), combinada com o disposto na Lei n.º 7853, de 24 de outubro de 1989 (que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência), seja com ações penais por discriminação com fulcro no artigo 8.º, I, da referida Lei n.º 7853/89, que considera crime a recusa, o cancelamento, a suspensão ou a procrastinação da inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por causa da sua deficiência.

CONCLUSÃO

Em conclusão, queremos destacar algumas considerações. Em primeiro lugar, é certo que os Governos Federal e Estadual têm liberado verbas para a efetivação de políticas públicas na área da educação, porém tais verbas ainda são insuficientes. São necessários, portanto, mais investimentos no setor educacional, além de uma fiscalização da real aplicação das verbas existentes, inclusive na implementação da educação inclusiva. Também é necessário um trabalho integrado entre os Ministérios da Educação, da Saúde, da Assistência Social, do Desenvolvimento e Combate à Fome, para que, juntamente com as secretarias estaduais e municipais, acompanhem a situação da escolaridade das crianças e dos adolescentes com deficiência, garantindo sua inclusão no sistema educacional do município ou do Estado.

Cabe ressaltar, em segundo lugar, que a maioria dos docentes e profissionais da educação regular ainda não está capacitada para atender as necessidades especiais dos alunos com deficiência. Para uma solução a curto prazo, é necessário que o poder público firme convênios com universidades públicas para a habilitação específica desses profissionais, em nível de graduação e de pós-graduação. É preciso também incluir, na formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para o atendimento ao aluno com deficiência ou com necessidades especiais. Além disso, é necessário formar pessoal especializado em educação especial, a fim de apoiar o professor nas salas de aula, principalmente quanto ao uso da língua de sinais (LIBRAS) e da escrita em *braille* e à comunicação com o aluno autista e com síndrome de Down.

Em terceiro lugar, é necessário garantir a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, o que inclui rampas, banheiros, portas das salas com pelo menos 80 cm, corredores e elevadores com informações em *braille* nos prédios, além de material didático e recursos pedagógicos adaptados para atender as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, tudo em conformidade com as normas técnicas preconizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Não se pode esquecer, em quarto lugar, que o texto constitucional, aclarado pela LDBEN e pela Resolução n.º 01/2001 do CNE, não extinguiu a educação especial, mas a transformou em atividade com-

plementar para o aluno com deficiência. A educação especial não pode, pois, substituir o atendimento educacional básico e fundamental desse aluno, que deverá ser feito nas classes comuns de escolares regulares. Apenas excepcionalmente, exauridas todas as possibilidades de permanência do aluno, poderemos admitir, no novo modelo educacional, salas especiais para alunos com deficiência grave.

Em quinto lugar, importa deixar claro que a política de educação inclusiva não acarreta o encerramento das atividades nobres e históricas de entidades especializadas no atendimento à criança e ao adolescente com deficiência, como a APAE e a Fundação Pestalozzi. Essas entidades continuarão a dispensar às pessoas com deficiência atendimento terapêutico, médico e até oferecer-lhes qualificação profissional; quanto ao atendimento educacional, essas entidades terão de adequar suas propostas à nova realidade da educação nacional, oferecendo ao aluno com deficiência uma complementação do conteúdo escolar dado na escola comum. As instituições especializadas não serão, portanto, extintas, mas na área educacional terão de refazer suas propostas para garantir a inclusão social das pessoas com deficiência.

Em sexto lugar, é conveniente levar em consideração a posição dos surdos, que dizem existir uma diferença entre a incapacidade de ouvir e o sintoma social da surdez (incapacidade de falar). Os representantes dos surdos sustentam que sua exclusão deve-se ao fato de não usarem a mesma língua dos ouvintes; por isso, não compartilham os mesmos valores culturais desses ouvintes. Se a linguagem é a barreira que discrimina os surdos na sociedade, nada melhor que possibilitar o uso permanente e cotidiano da LIBRAS nas salas de aula regulares. Para isso, é preciso formar professores intérpretes em LIBRAS. Dessa forma, o surdo poderia permanecer nas classes comuns, e ficaria garantida sua inclusão social.

Entendemos, assim, que não tem mais sentido discutir se é melhor que o aluno frequente a escola especializada ou a escola comum. Considerando as várias discussões e convenções no âmbito nacional e internacional, os documentos e normas publicadas, como a Declaração de Salamanca, de 1994, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006, e o contido no ordenamento jurídico vigente, chegamos à conclusão de que o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência nas classes comuns é

um caminho sem volta. Embora ainda marcado por percalços e experiências frustrantes, a médio prazo, esse caminho alcançará inevitavelmente a definitiva inclusão dessas pessoas hoje marginalizadas.

Finalmente, as ações judiciais e extrajudiciais intentadas pelos órgãos jurídicos responsáveis pela defesa das pessoas com deficiência são estrategicamente importantes para garantir os direitos dessas pessoas, e a jurisprudência dos tribunais no sentido de garantir a inclusão do aluno com deficiência é um fator decisivo para a mudança de procedimentos. Isso não basta, porém, para garantir a implementação das ações afirmativas na área educacional. A pressão política da sociedade civil, a organização das pessoas com deficiência, por meio das entidades regionais e nacionais, conselhos municipais, estaduais e nacionais, e a eleição de representantes seus para as Casas Legislativas e até para o Executivo também são necessárias para solidificar a política de inclusão social das pessoas com deficiência, mudando costumes e pensamentos preconceituosos, eliminando práticas discriminatórias e construindo uma nova sociedade que convive com a diversidade e a respeita.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Miguel À. Verdugo. **Personas con Discapacidad**: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintiuno de Espana Editores, 1998.

ALVES, Rubens Valtecídes. **Deficiente Físico**: Novas Dimensões da Proteção ao Trabalhador. São Paulo: LTR, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Brasília, DF, Coordenação de Publicações, 2004.

DINIZ, Débora. *Admirável Nova Genética*: Bioética e Sociedade. Brasília: UNB, 2005.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Carta de Protesto de Procuradores da APAE entregue ao Presidente da República e demais autoridades**. 10 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em:30.01.2006.

MARQUES, Márcio Thadeu Silva. Título do artigo sem itálico. In: LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito à Educação**: uma Questão de Justiça. São Paulo: Malheiros Editores, 2004. p.15_65...

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**:_História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo:_Cortez, 2005.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001a.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação**: Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para a Atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília, DF, 2001b.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação**: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília, DF, 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, 2.ed., Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

NERI, Marcelo (Org.). **Retratos da Deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTOS, Patrícia Vaitsman dos. **O Cotidiano de um Deficiente**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2002.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Avaliação do TCU sobre o Programa Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, DF, 2004.

UNICEF. **Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira.** Brasília, DF, 2003.

WERNECK. Cláudia. **Você é Gente?** O Direito de nunca ser Questionado sobre o seu Valor humano. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

ABORDAGENS SOCIOEDUCATIVA E ÉTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

Será necessária uma escola diferente que aceite a “diferença” como normalidade, não como exclusão a partir de uma pretensa “identidade” [...]. É necessário reintegrar os incluídos em uma escola não de “normais”, e sim onde todas as crianças são “diferentes”. Uma mais e outras menos, porém nenhuma é idêntica a nenhuma outra. A educação como prática de desenvolvimento da “diferença”: isso é libertação.

Enrique Dussel (2005, p. 14)

RESUMO

Este artigo trata sobre as abordagens socioeducativa e ética da educação inclusiva que vem sendo construída em políticas e práticas educacionais no Brasil. Apresenta-se na abordagem socioeducativa como a educação inclusiva surgiu pautada em ideário político da *educação como direito* e as suas bases legais. Na abordagem ética, os pressupostos da Ética da Libertação de Enrique Dussel, destacando-se que a

* Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UFPb. Licenciada Plena em Filosofia pela UFPA. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

luta pelo direito do ser humano de viver com dignidade e liberdade e de ser educado, é uma questão ética. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as pesquisas bibliográficas e documental.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Ética. Educação como Direito.

INTRODUÇÃO

Neste artigo trago para reflexão as abordagens socioeducativa e ética da educação inclusiva no cenário brasileiro.

Na abordagem socioeducativa trabalho a construção histórica e política e as bases legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Na abordagem ética trago para análise os referenciais da Ética da Libertação do filósofo Enrique Dussel.

Os documentos legais e os princípios éticos que norteiam as políticas e práticas de educação inclusiva no Brasil colocam os educadores face a face com o processo histórico de exclusão social de pessoas com necessidades especiais, bem como os fazem refletir sobre a urgência em se ultrapassar a visão ingênua e preconceituosa criada em torno delas.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração deste artigo foram: a pesquisa bibliográfica, envolvendo a literatura sobre a educação especial, a ética e a psicologia social, entre outros e a documental, por meio da análise de documentos nacionais e internacionais, que constituem as bases legais e normativas da educação inclusiva no Brasil.

Inicialmente é feita uma abordagem socioeducativa que mostra como a educação inclusiva surgiu pautada em ideário político de educação como direito e de reconhecer as pessoas com necessidades especiais como sujeitos de direitos e há também as bases legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Em seguida, a abordagem ética enfatiza que a luta pelo direito do ser humano de viver com dignidade e liberdade, com acesso aos bens sociais como a educação, é, sobretudo, uma questão ética.

1 ABORDAGEM SOCIOEDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SUPERANDO LIMITES E ENFRENTANDO DESAFIOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Ao longo da história da humanidade, alguns grupos sociais como as crianças, os velhos, os negros, as mulheres e pessoas com deficiência vêm sendo tratados em condições de inferioridade em relação a outros grupos sociais seja em sua condição humana, social ou de direitos. E essa situação de «subalternidade» ou de «diferença» em relação a um grupo majoritário e de poder reflete os valores e as práticas culturais de diversas sociedades.

Para Fonseca (1995, p. 7), «toda marca ou estigma (do grego *stigma*) traduz um conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra». Isto significa que, de acordo com os valores e o ideário político, histórico e cultural da sociedade, relações estigmatizadas vão sendo construídas entre os indivíduos, nas quais se excluem e se afastam os «estranhos», os «diferentes», os «indesejáveis», cuja presença «perturba» ou «ameaça» o *status quo*.

Em nossa história ocidental, identificamos alguns parâmetros culturais e sociais que demarcam a construção da diferença entre determinados grupos sociais, entre os quais os de pessoas que apresentam necessidades especiais.

Na *Antiguidade Grega*, a racionalidade é parâmetro de diferenciação e depreciação do Outro, daquele/a que apresenta dificuldades cognitivas ou limitações físicas ou mentais. Entre os gregos o ser humano é constituído pela racionalidade e pela moralidade, uma vez que a razão se apresenta como «guia do viver», constituindo-se a racionalidade a característica essencial da natureza humana.

Explica Oliveira (2005) que no pensamento de Platão existe um processo de seleção natural, no qual os racionais, os fortes, os corajosos e os bons são escolhidos e «incluídos» socialmente. Assim, pessoas que possuíam males congênitos e morais eram vistas como “incapazes” e, por isso, excluídas do convívio social, inclusive do próprio direito de viver.

Em Esparta, predominava o ideário platônico do corpo forte, sadio, belo e produtivo, existindo um processo de seleção biológica, por meio da eliminação e segregação de deficientes. Já o povo Romano não os

sacrificava, exibindo-os em festas populares, conforme afirma Ferreira e Guimarães (2003).

Na *Idade Média*, a deficiência estava vinculada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas, sendo considerada uma ação de entes sobrenaturais que determinaria o destino de ser diferente de algumas pessoas. Ferreira e Guimarães (2003) destacam que o ser humano estaria submetido a poderes invisíveis tanto para o bem quanto para o mal, o que ocasionaria reações diferentes em relação às pessoas com deficiências. Os cegos, por exemplo, eram tidos, por alguns, como profetas ou videntes e a deficiência mental associada à doença mental.

Para Mazzotta (1996), a religião, ao dimensionar o ser humano como «imagem e semelhança de Deus», e este como ser perfeito conduz a ideia da condição humana de perfeição, estando os deficientes à margem desta condição.

Nesta perspectiva, a doutrina cristã vai influenciar nas atitudes de tolerância e de ações de caridade em relação a essas pessoas, e a deficiência passa a ser considerada como «expição de pecados», devendo por isso ser sujeitas a castigos e a viver confinadas e segregadas (RIBEIRO, 2003).

A visão de deficiência, nos séculos XVI e XVII, é fortemente marcada pela mitologia, espiritismo e bruxaria, ocorrendo, em consequência, perseguições e encarceramentos de pessoas deficientes e de pessoas que fossem associadas a manifestações de bruxarias ou de entes sobrenaturais.

No período *moderno*, o ideário de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa viabiliza uma perspectiva mais humanista sobre as pessoas que apresentam necessidades especiais, que, entretanto, somente no século XIX vai ser significativa, ao iniciarem-se os primeiros estudos científicos sobre a deficiência e especialmente sobre a deficiência mental.

Destes estudos sobre a deficiência e das legislações que criam Institutos Especializados (1941) e classes especiais (1946), conforme Fonseca (1995), surgem algumas designações entre os quais: «idiota», «demência», «anormais», «anormais ineducáveis», «atraso mental», «crianças diminuídas», cujos critérios sociais têm como referência a normalidade. Entretanto, ressalta-se a importância dos estudos no âmbito da psicologia, no desenvolvimento das teorias da aprendizagem (FONSECA, 1995), e as contribuições de Pestalozzi, Fröebel, e Montessori no

campo da educação especial (RIBEIRO, 2003), bem como a criação de institutos e métodos para ensino especializado e de associações de luta pela inclusão social (MAZZOTTA, 1996).

Esses estudos de caráter médico-pedagógico e psicopedagógico vão influenciar no século XX: (1) uma visão assistencialista em termos de atendimento social e educacional; (2) a integração do deficiente no sistema educacional (os considerados capazes de serem treinados, em instituições segregadas e classes especiais) e (3) a compreensão de que são *sujeitos de direitos*.

Para Ribeiro (2003), o princípio da normalização¹, na década de 70, influenciou a organização de serviços e metodologias de ensino diferenciadas das tendências segregadoras da época, iniciando a política de integração.

A política de integração caracteriza-se por uma educação de caráter assistencial e terapêutico, cujo objetivo é inserir as pessoas que apresentam necessidades especiais no sistema regular de ensino em classes especiais e por meio de atendimento especializado. A integração escolar depende das condições psicoeducacionais de cada criança. Neste sentido, cabe ao aluno integrar-se na escola (OLIVEIRA, 2005).

Na visão de Kassar (1999), a neurogenética, as ciências sociais e a abordagem histórico-cultural no âmbito da psicologia contribuem para o olhar para a educação da pessoa com deficiência como possibilidade de transposição dos seus limites.

Entretanto, é no final do século XX e no início do século XXI, que a luta histórica de busca do direito à igualdade de oportunidades educacionais e sociais das pessoas deficientes constitui a referência para o movimento em termos mundiais da educação inclusiva, em que se busca superar as terminologias que discriminam as pessoas que apresentam limitações: «excepcionais», «anormais» e «deficientes» para outras, como «necessidades especiais», é a mudança do modelo de integração por meio de práticas terapêutico-pedagógicas para o modelo educacional inclusivo.

¹ Compreendido como acesso (seletivo) ao ensino regular de pessoas com necessidades educativas especiais, consideradas "psicopedagogicamente educáveis". (OLIVEIRA, 2005).

A educação inclusiva objetiva a democratização do espaço escolar superando a dicotomia existente entre o ensino regular comum e o ensino da educação especial.

A escola, como espaço de mudanças em termos estruturais, apresenta: espaço físico, organização curricular, entre outras, e o processo pedagógico que visualiza uma aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos. Pelo princípio da normalização, com concepção diferenciada da integração, propõe-se que as pessoas com necessidades especiais tenham as mesmas condições de oportunidades que as outras pessoas têm, convivendo essa escola com a diversidade cultural e as diferenças individuais.

Neste sentido, a convivência com as diferenças no espaço escolar torna-se um dos principais princípios da educação inclusiva, que pressupõe, também, mudanças nas relações interpessoais e no trabalho dos docentes no âmbito da escola, ou seja, relações interpessoais mais humanas e solidárias entre os diferentes atores sociais e trabalho docente dialógico e interdisciplinar que possibilite uma ação pedagógica que atenda às necessidades específicas dos alunos especiais.

O professor da classe comum e o professor especializado, ao trabalharem em conjunto com um objetivo comum de incluir o aluno especial, indicam mudanças nas práticas docentes que deixam de ser egocêntricas e tornam-se altercêntricas. O professor da classe comum não é o único condutor do processo ensino-aprendizagem, precisa dialogar com outros sujeitos de diferentes áreas de conhecimento, entre os quais, o professor especializado da educação especial.

2 ABORDAGEM SOCIOEDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES LEGAIS

A educação inclusiva é vista como um direito social e político. Todos devem ter acesso à educação, sendo, então, direito da criança que apresenta necessidades especiais a matrícula, a permanência e a progressão escolar com qualidade.

Instrumentos normativos nacionais e internacionais vêm nortear a educação inclusiva no Brasil.

A Constituição Federal (1988); a Lei Nº 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro (1996); o Decreto Nº 3.298 - regulamenta a Lei 7.853/1989, de 20 de dezembro (1999); o Decreto Nº 3.956 - Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, de 08 de outubro (2001); a Lei 7.853 - Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de deficiência, de 24 de outubro (1989); a Lei Nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho (1990); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Resolução CNE/CEB Nº 2, Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, de 11 de setembro (2001); os Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares (1998); a Portaria Nº 1679, de 02 de dezembro (1999), entre outros, são documentos nacionais significativos para as bases legais da educação inclusiva.

Entre os documentos internacionais destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção sobre Direitos da Criança (1990); a Declaração de Washington (1999); Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000); a Declaração do Milênio (2000); a Declaração de Madri (2002) e a Declaração de Sapporo (2002), entre outros.

Esses documentos estabelecem o princípio da educação para todos e do respeito às diferenças individuais e culturais de pessoas que historicamente vem sendo excluídas do acesso a bens sociais e culturais, entre os quais, o acesso à escolarização básica e à educação inclusiva pública e de qualidade.

a) Contra a Discriminação

A Constituição Brasileira, promulgada em 05/10/1988, em seu Art. 3º, Inciso IV, estabelece como um de seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e no Art. 5º afirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”

O Decreto Nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pesso-

as com deficiência. Em seu Art. 1º define discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência² como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte de pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

No seu Art. 3º estabelece medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, e de outra natureza, para eliminar a discriminação das pessoas com necessidades especiais e proporcionar sua integração na sociedade.

A Constituição Brasileira e o Decreto Nº 3.956/2001 refutam toda espécie de preconceito e formas de discriminação como fatores intervenientes no acesso ao direito dos cidadãos brasileiros e estabelece que as instâncias administrativas em âmbito nacional, estadual e municipal devem tomar medidas sociais e legais que garantam às pessoas que apresentam necessidades especiais sejam incluídas na sociedade.

b) Educação Especial

No que se refere à educação especial, a LDB/1996 em seu Art. 58 define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Neste mesmo artigo, no §2º, estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

A LDB/1996 aponta indicadores para a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular, mas mantém a possibilidade de manutenção de classes, em escolas especializadas.

² O termo deficiência no Art. 1 do Decreto Nº 3.956/2001 é definido como “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

O Decreto Nº 3.298/1999, no âmbito da educação, apesar de manter no atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais, o “preferencialmente na rede regular de ensino”, no Art. 24, Incisos I, II, e IV, estabelece:

- I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares da pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino;
- II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino;
- III – a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino.

Neste sentido, o Decreto Nº 3.298/1999 mantém a flexibilidade na forma de atendimento, mas busca garantir a obrigatoriedade e a gratuidade da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, a matrícula de alunos especiais tanto na rede pública de ensino quanto na particular e a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, retira o atendimento preferencial nas classes comuns, definindo no Art. 7º que “o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica”. Mas no Art. 9º, fundamentado na LDB/1996, prevê a criação, em caráter extraordinário, de classes especiais. Estabelece no Art. 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

O Art 4º estabelece que a educação especial, como modalidade de Educação Básica, considerará:

[...] as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo ensino-aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos

Assim, essa Resolução, destaca os princípios e o atendimento educacional inclusivo, não se restringindo apenas a inserção do aluno com necessidades especiais no espaço escolar, nas classes comuns, existindo princípios pedagógicos a serem seguidos, entre os quais, o de educar para a diversidade.

c) Acessibilidade

O Decreto Nº 3.298/1999 estabelece no Art. 50 que:

[...] os Órgãos e as Entidades da Administração Pública Federal direta e indireta adotarão providências para garantir a acessibilidade e a utilização de bens e serviços, no âmbito de suas competências, à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e obstáculos, bem como evitando a construção de novas barreiras.

Define a *acessibilidade* como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das instalações e equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade redu-

zida” (ART.51. Inciso I) e define também barreiras como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade do movimento e a circulação com segurança das pessoas” (ART.51. Inciso II).

Esse Decreto classifica como barreiras: (a) as arquitetônicas urbanísticas - as existentes em vias públicas e nos espaços de uso público; (b) as *arquitetônicas nas edificações* - as existentes no interior dos edifícios públicos e privados e (c) nas *comunicações* - qualquer obstáculo que impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (Art. 51 Inciso II).

A Portaria Nº 1679/1999 dispõe sobre normas de avaliação de Cursos Superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para credenciamento de Instituições de Ensino Superior e sua renovação, conforme normas de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Destaca que as Instituições de Ensino Superior devem eliminar as barreiras arquitetônicas e de comunicação, reservar vagas nos estacionamentos para as pessoas com necessidades especiais, viabilizar acesso por meio de adaptações dos banheiros, rampas e elevadores, além de implantar programas de ajuda técnico-pedagógica aos estudantes com necessidades especiais.

Neste sentido, compete aos órgãos públicos e aos diversos segmentos sociais viabilizarem que as pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida tenham a acessibilidade, superando as barreiras arquitetônicas e de comunicação.

d) Garantia de Intervenção

A Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 no seu Art 2º estabelece:

Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que decorrentes da Constituição e das leis, propiciem o seu bem-estar pessoal, social e econômico.

O Art. 3º desta Lei prevê que ações civis públicas destinadas à proteção de pessoas com necessidades especiais sejam propostas por di-

ferentes entidades, entre as quais o Ministério Público e no Art 5º estabelece que: “o Ministério Público intervirá obrigatoriamente nas ações públicas, coletivas ou individuais, em que se discutam interesses relacionados à deficiência das pessoas”.

A educação é considerada um *direito público subjetivo*:

[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. (PARECER CEB 11/2000. In. SOARES, 2002, p. 60)

Assim, tanto a discriminação quanto o não acesso aos direitos básicos estabelecidos pelas leis por parte das pessoas que apresentam necessidades especiais são passíveis de ações civis e de intervenção do Ministério Público. Qualquer cidadão, associação comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público podem acionar o Poder Público para exigir o direito à educação. (Art. 5º da LDB/96).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) ressalta a importância da educação como direito de todos os indivíduos e necessária para o exercício da cidadania, evidenciando o papel do poder público e da sociedade civil na conquista e luta pelos direitos socioeducacionais.

O Documento “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (2000) reafirma os pressupostos educacionais estabelecidos pela Declaração Mundial de Educação para Todos no ano de 1990:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para o desenvolvimento sustentável [...] Toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (2000, p. 8).

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que toda criança tem direito à educação, devendo a escola acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais. Destaca-se respeitando as suas ou outras a pedagogia tenham acesso aos seus direitos educacionais especiais no processo ensino-aprendizagem, que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns por meio de uma pedagogia centrada na criança e uma orientação inclusiva. Esta Declaração no Artigo 7º da Estrutura de Ação da Educação Especial estabelece como princípio da escola inclusiva:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Expressa-se na Declaração de Madri (2002, p.01) que “[...] a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social [...]”, sendo destacado que as pessoas com necessidades especiais têm os mesmos direitos que todos os demais cidadãos, exigindo igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e uma educação inclusiva.

Essa Declaração apresenta indicadores do paradigma inclusivo, visando superar o olhar discriminatório em relação às pessoas que apresentam necessidades especiais, que deixam de ser vistas como objeto de caridade, pacientes e dependentes e passam a ser consideradas detentoras de direitos, cidadãos independentes e com autonomia na tomada de decisões. Desloca o foco das deficiências para as habilidades e o meio sociocultural.

A Declaração de Washington (1999) pauta-se em princípios éticos para fundamentar o direito das pessoas com necessidades especiais a uma vida independente e à educação inclusiva afirma que:

Toda vida humana tem valor e todo ser humano deve ter opções significativas de fazer escolhas sobre questões que afetem sua vida [...] Os princípios básicos da Filosofia de Vida Independente são os direitos humanos, a autodeterminação, a auto-ajuda, o apoio entre pares, o empoderamento, a inclusão na comunidade, a inclusão de todas as deficiências, o correr risco e a integração [...] Nós reconhecemos a importância da educação inclusiva e igualitária... (1999, p.1)

A Declaração do Milênio, em seu Art. 6º, pauta-se em alguns valores fundamentais que subsidiam as relações internacionais em torno da inclusão social:

1. A liberdade. Os homens e as mulheres têm o direito de viver sua vida e de criar os seus filhos com dignidade, livres da fome e livres do medo da violência, da opressão e da injustiça. A melhor forma de garantir estes direitos é através de governos de democracia participativa baseados na vontade popular.
2. A igualdade. Nenhum indivíduo ou nação deve ser privado da possibilidade de se beneficiar do desenvolvimento. A igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres deve ser garantida.
3. A solidariedade. Os problemas mundiais devem ser enfrentados de modo a que os custos e as responsabilidades sejam distribuídos com justiça, de acordo com os princípios fundamentais da equidade e da justiça social. Os que sofrem e os que se beneficiam menos, merecem a ajuda dos que se beneficiam mais.
4. A tolerância. Os seres humanos devem respeitar-se mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e idiomas. Não se devem reprimir as diferenças dentro das sociedades, nem entre estas. As diferenças devem, sim, ser apreciadas como bens preciosos de toda a humanidade. Deve promover-se ativamente uma cultura de paz e diálogo entre todas as civilizações.
5. Respeito pela natureza. É necessário atuar com prudência na gestão de todas as espécies e recursos naturais, de acordo com os princípios do desenvolvimento sustentável. Só assim poderemos conservar e transmitir aos nossos descendentes as imensuráveis riquezas que a natureza nos oferece. É preciso alterar os atuais padrões insustentáveis de produção e consumo, no interesse do nosso bem-estar futuro e no das futuras gerações.

6. Responsabilidade comum. A responsabilidade pela gestão do desenvolvimento econômico e social no mundo e por enfrentar as ameaças à paz e segurança internacionais deve ser partilhada por todos os Estados do mundo a ser exercida multilateralmente. Sendo a organização de caráter mais universal e mais representativa de todo o mundo, as Nações Unidas devem desempenhar um papel central neste domínio.

Assim, são nos direitos humanos e no reconhecimento ético-político da pessoa com deficiência como cidadão de direitos plenos que se tem construído legislações, programas e ações direcionadas à sua inclusão social e educacional. O olhar para as diferenças individuais e para os direitos sociais das pessoas com necessidades especiais constitui o suporte da educação inclusiva, que se apresenta como um paradigma educacional.

3 ABORDAGEM ÉTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pessoas que apresentam deficiências ou dificuldades na aprendizagem sofrem do ponto de vista ético discriminações e humilhações que interferem na sua formação como pessoa humana.

Há o sofrimento do corpo, em si mesmo: dores, incapacidade, limitações. Mas há a dor terrível do olhar das outras pessoas. Se não houvesse olhos, se todos fossem cegos, então a diferença não doeria tanto. Ela dói porque, no espanto do olhar dos outros, está marcado o estigma-maldição: “Você é diferente”. (ALVES, 2003, p. 36-7).

Sufrimento que Sawaia (1999) denomina de sofrimento ético-político pelo fato de atingir indivíduos que por sua situação social, são tratados como sem valor, como inferiores e inúteis, bem como impedidos de desenvolver o seu potencial humano.

As discriminações vivenciadas no cotidiano educacional se materializam em práticas de exclusão no âmbito escolar, isto é, afetam pessoas que ou não têm acesso à escola ou o acesso é efetivado de forma marginal, como destaca Martins (1997) ao referir-se sobre a exclusão social.

O reconhecimento do sujeito negado e marginalizado em um sistema educacional constitui para Dussel (2000) o início do movimento ético-libertador que pressupõe compreender a ética pautada em princípios de afirmação da vida e da alteridade humana. Ética de respeito e direcionada às necessidades fundamentais da vida humana e que possibilita a autonomia e a liberdade dos sujeitos, com a participação social de todos os afetados.

Ética que, segundo Freire (1993), é inerente ao existir humano, considerando que os seres humanos, por serem inacabados e inconclusos, são capazes de optar, decidir, ter responsabilidade e liberdade.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1997, p.36).

A luta política, então, pelo direito do ser humano de viver com dignidade e liberdade é uma questão ética. Considera Freire (1993c) um ato imoral a exploração dos seres humanos como indivíduos e classes negados no seu direito de ser sujeito.

Para Goergen (2007, p.753-4), combater a imoralidade significa:

[...] o homem repensar-se como sujeito moral; repensar-se como indivíduo, em sua história pessoal, nas suas relações com os outros seres humanos e com a natureza; significa repensar a sua situação no mundo contemporâneo, o sentido de sua vida presente e futura, as suas formas de convivência e usos dos outros e da natureza. Mas, significa, também, repensar a sociedade, seus objetivos e ideais, seus valores e normas, seu sistema jurídico, político e econômico, na perspectiva da convivência digna e justa. E é no contexto desta relação entre o individual e o social, como dimensões fundantes da moralidade, que o conceito de justiça adquire nova e inarredável centralidade. A justiça é a primeira e mais fundamental virtude do homem contemporâneo.

Neste sentido, a reflexão crítica do ser humano sobre si mesmo e a sua relação com o outro, como sujeito social e moral, torna-se fundamental para a convivência humana e ética, que pressupõe o cum-

primário das exigências básicas do sujeito: capaz de reproduzir e desenvolver sua vida, sendo respeitado na sua dignidade de cidadão, ao participar efetiva e simetricamente nas decisões da comunidade. (DUSSEL, 2000, p. 272).

Para Dussel (2000), a descoberta da negação das vítimas no sistema só é possível a partir do reconhecimento das vítimas como Outro sujeito autônomo, livre e distinto. *O reconhecimento da dor do outro* implica no reconhecimento da igualdade do outro sujeito, da vítima como ser vivente. E aceitar o outro é uma opção ética, uma escolha, um compromisso moral.

Este reconhecimento do Outro viabiliza: (1) a consciência ético-crítica da negatividade do sujeito, por meio da descoberta de um ser excluído do direito de viver como sujeito; (2) a consciência ético-crítica sobre o sistema como causa da negatividade do sujeito que causa e encoberta as discriminações e exclusões sociais e (3) consciência ético-crítica com a transformação da realidade causadora de vítimas.

A tomada de consciência do Outro oprimido-excluído e como sujeito ético e digno, não só como igual, mas o Outro, que a sociedade nega, implica tanto em responsabilidade das próprias vítimas de se auto-reconhecerem dignas e afirmarem-se auto-responsáveis por sua libertação, como em ações de solidariedade entre os indivíduos, ao assumirem a responsabilidade pelo outro vitimado, desenvolvendo ações factíveis e libertadoras, que possibilitem a transformação das vítimas em sujeitos éticos.

Torna-se, então, para Dussel (2000), um dever ético criticar qualquer ato ou sistema institucional «que não permite viver suas vítimas, potenciais membros negados, excluídos do sistema que tem a pretensão de reproduzir a vida» e «projetar uma alternativa futura que o transforme ou substitua». Viabilizar a passagem da vítima de *não-poder-ser-vivente* ao *dever-ser-vivente*.

Libertar significa para Dussel (2000):

[...] construir efetivamente a utopia possível, as estruturas ou instituições do sistema onde a vítima possa viver, e “viver bem” (que é a nova “vida boa”); é tornar livre o escravo; é culminar o “processo” de libertação como ação que chega à liberdade efetiva do anteriormente oprimido (*apud* OLIVEIRA, 2005, p.122).

Assim, a luta contra a exclusão social, ao desrespeito à vida e à qualquer tipo de violência e discriminação, não importa a razão da discriminação, como nos diz Freire (2000), é um processo de luta profundamente ancorado na ética.

A conscientização de que a sociedade e a educação *excluem, como excluem, por que excluem e a quem excluem* pressupõe o “anúncio” de um projeto de transformação da sociedade, de cujo processo a educação faz parte, e de um processo de luta ético-política pela libertação dos oprimidos. A conscientização da exclusão aponta para a necessidade de a sociedade e a escola serem transformadas (OLIVEIRA, 2003, p. 60).

A inclusão social de pessoas com necessidades especiais e a educação inclusiva fazem parte da luta cotidiana dos educadores, que, reconhecendo a situação de desigualdades sociais existente no país, buscam uma educação para todos e uma escola inclusiva, reconhecendo ser esta luta uma questão ético-política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inclusão social das pessoas que apresentam necessidades especiais torna-se um dever ético e um direito político a:

- a) *educação*, em classes comuns na rede regular de ensino, pautada em princípios de respeito às diferenças individuais e diversidades culturais;
- b) *profissionalização* - preparação para inserção no mundo do trabalho;
- c) *saúde* – acesso a serviços, a proteção e recuperação;
- d) *assistência social* - habilitação, reabilitação e integração social;
- e) *acessibilidade* - adaptação dos logradouros, edifícios de uso público, veículos, comunicação etc.;
- f) *lazer* – produção e acessibilidade a arte, esporte, cultura, etc. e
- g) *trabalho* – pela inserção no sistema produtivo.

A luta pela inclusão social precisa estar articulada e debatida entre diversos campos do saber: educação, saúde, desporto, cultura, jurídico

etc.; sistemas e práticas sociais, porque envolve diversos segmentos sociais e institucionais.

A educação inclusiva surge do reconhecimento ético-político, por parte de diferentes grupos sociais, de que todos os indivíduos, seja qual for seu credo, cor, situação social, idade e capacidade, são sujeitos de direitos e por isso não podem ser negados no acesso a bens sociais como a educação, a saúde, o trabalho, entre outros.

A educação inclusiva está presente no sistema educacional brasileiro por meio de políticas e práticas educacionais, mas é preciso termos clareza de que ela se constitui também em uma luta ético-política de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais e pelo reconhecimento e afirmação das minorias étnicas e dos diferentes grupos sociais excluídos como os de pessoas que apresentam necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. Campinas. SP: Papyrus, 1998, p. 25-39.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares**. MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências.** Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.** Brasília: Senado Federal, 1989.

DECLARAÇÃO de Madri. Madri: Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. [online]. [Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>]. Acesso em: 23 de março de 2002.

DECLARAÇÃO de Sapporo. Sapporo - Japão: 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' Internacional – DPI. [online]. [Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>]. 18 de outubro de 2002.

DECLARAÇÃO de Washington. Washington - DC: Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiências e de Vida Independente. [online]. [Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>]. 21 a 25 de setembro de 1999.

DUSSEL, Enrique. Prefácio. In: **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marli. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6e. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. Educação & Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**, Campinas: CEDES, v. 28, n. especial 100, out. 2007.

KASSAR, Mônica. Retrospectiva e Perspectiva da Educação Especial no Brasil. In: Educação Especial: teoria e prática da educação. **Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP/U, v. 2, n. 4, nov. 1999.

MARTINS, José. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

_____. **Leituras Freireanas sobre Educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. *Perspectivas da Escola Inclusiva*: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa e BAUMEL, Roseli (Org.) Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Nova Iorque: WCEFA [online]. [Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>]. Abril de 1990.

_____. **A Convenção sobre direitos da criança**. Nova York: ONU/UNICEF. [online]. [Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>]. 20 de novembro de 1990.

_____. **O que é a Declaração do Milênio**. Nova York: ONU/UNICEF. [online]. [Disponível em <http://www.unicrio.org.br>]. 06 a 08 de setembro de 2000.

EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIA E O PARADOXO INCLUSÃO / EXCLUSÃO

Scheilla de Castro Abbud Vieira*

INTRODUÇÃO

Manhã de 11 de setembro de 2001, quem não lembra? A fragilidade da superpotência americana exposta pela mídia, a destruição do símbolo da força dissemina pavor e perplexidade. Os valores religiosos muçulmanos mostram sua força de combate, destroem símbolos de poder, comovem o mundo, reacendem o nacionalismo americano, a solidariedade mundial e, ao mesmo tempo, globalizam o medo.

Quem de nós não se comoveu aos extremos com esse fato?

Quem não lembra que a partir daí, os debates sobre as diferenças entre os mundos ocidental e oriental ficaram mais acirrados? O analfabetismo de 59% das mulheres afegãs mostrando a subordinação de gênero, a pobreza da população do país, ilustrando a forte desigualdade social?

O seguido sofrimento das nações árabes, com o conflito palestino, é confrontado com inúmeras mortes de crianças, jovens e adultos nas torres gêmeas. Um mundo de cenas relatando e reavivando as discrepâncias sociais. Será que é possível examinar tantos sofrimentos com parâmetros distintos do valor da vida humana?

* Licenciada Plena em Artes-UFPA; Especialista em Educação Especial-UEPA; Mestranda em Educação-UFPA.

Será que o pobre sofre menos do que o rico a morte de um filho? Não estaria aí presente a discriminação até nos sentimentos e emoções? Seriam os pobres mais desprovidos de emoções? Seriam os seres humanos subordinados somente à necessidade biológica de comida e abrigo, como pensam e operam muitos dos programas oficiais de enfrentamento à pobreza?

Parece óbvio que não, no entanto, um exame mais detalhado dos fatos escancara a moralista ideia de que quem vive no sofrimento já está mais acostumado a sentir menos. Assim, a queda das ‘torres gêmeas’ teria sido mais sofrida do que a morte de afegãos e palestinos.

Esse perverso raciocínio fica mais próximo se pensarmos na fome que parece roer nossas entranhas quando voltamos para nossos lares acolhedores e fartos e aí, vem aquele menino cheirando cola, pedindo um trocadinho para comprar uma “broca”. Será que a fome rói menos suas entranhas do que as nossas porque ele já está acostumado a ter fome?

O exame da relação exclusão/inclusão provoca discussões como estas acerca das diferenças. Mostram que o padrão civilizatório fundado na desigualdade da propriedade e na apropriação da riqueza é por si só excludente.

Subjacentes a esse confronto entre economia e religião existem outros: sociedade ocidental-oriental; dominação-submissão; homem-mulher; liberdade-coerção; tolerância-intolerância; branco-negro; deficiente-normal; enfim, questões éticas, políticas, sociais.

As diversas formas de fascismos sociais presentes no terceiro milênio mostram a presença da dominação pela homogeneidade. Há 50 anos, o fascismo étnico entendeu que os não-arianos deveriam ser exterminados. Hoje, um novo fascismo representado pela guerra santa, combate o não-muçulmano por entender que sua infidelidade ao Islã é merecedora de morte.

O terceiro milênio iniciou com a globalização do medo, que vem sendo usado como justificativa para uma série de medidas de repressão, de vigilância, de discriminação, em nome da segurança.

Este sentimento coletivo de medo é, ao mesmo tempo, uma subordinação, uma privação, um sofrimento. Os avanços tecnológicos, as descobertas científicas, aquisições da moderna civilização, passam a serem temidos na medida em que são voltados ao extermínio humano

através da guerra biológica. O conhecimento da vida é transformado em arma destrutiva da própria vida. É um paradoxo ético-político que produz sofrimento e medo.

Vive-se um momento ambíguo em nossa história, nas palavras de Silva (1999), “um tempo paradoxal”. Um tempo em que leis, tratados, declarações, acordos e outros tantos instrumentos são assinados, no sentido de redução das desigualdades sociais e da inclusão social. Mas se há tanta discussão, tanta legislação, tantos debates e declarações acerca da inclusão em todos os âmbitos, por que o que se percebe em escala muito maior, é a exclusão?

É preciso haver uma explicação para o a dialética exclusão-inclusão. É preciso incorporar, para além das dimensões ético-político-social, pautadas na justiça legal, uma outra dimensão possível: a do respeito às dimensões humanas.

Com este pressuposto é que faremos algumas considerações sobre um dos segmentos sociais que, reiteradamente, tem sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação e exclusão do sistema escolar e sobre a proposição da educação inclusiva. Tal segmento é composto pelos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais¹.

COMENTANDO ALGUNS CONCEITOS

Falar sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais implica em comentar conceitos básicos, não na intenção de apresentá-los prontos, mas sim deflagrar discussões acerca dos mesmos, pois compreendemos que é necessário construir na coletividade esses conceitos o que nos leva ao desafio de pensar sobre o que seja igualdade, diferença, diversidade, alteridade, inclusão e exclusão.

A respeito da igualdade e da diferença na escola, podemos pensar que a escola que temos traz a igualdade como referência: práticas classificatórias de avaliação buscam que todos os alunos alcancem os mesmos resultados; conteúdos selecionados por coordenações pedagógicas; currículos estruturados por disciplinas hierarquicamente organizadas que fragmentam os saberes, enfim, práticas que definem a apreen-

¹ Aqui referidos como alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

são de conteúdos disciplinares como um fim em si mesmo e não como meio para a construção do conhecimento.

Neste modelo educacional, o conhecimento é transmitido como verdade absoluta, sem que os alunos tenham chance de questionamentos e os que se insubordinam ao determinado são imediatamente rebaixados. A singularidade é esquecida e desestimulada e quem foge ao padrão de hegemonia é excluído. Em suma, as diferenças são ignoradas.

Poderíamos nesse ponto perguntar: então devemos agora desvalorizar a igualdade e passar a valorizar apenas as diferenças? Na sociedade, ora luta-se pela igualdade ora pela diferença. A propósito, recorremos a Santos: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (1997, p. 30).

A igualdade na escola inclusiva vem então significar a igualdade em direitos e deveres, a busca por condições para que todos aprendam, pela valorização das experiências individuais, pelo direito de ser diferente. Considerar a igualdade como referência tem dado margem para o enquadramento de alunos em rótulos dos que aprendem e dos que não aprendem, dos deficientes e dos não deficientes, dos possíveis e dos impossíveis, do querer e do não querer. É hora de buscar novas relações para a diferença e a igualdade.

A diferença é o fator de igualdade em nosso sentido de humanidade, pois somos todos diferentes e estamos todos diferentes em diferentes momentos, espaços e condições. A diferença pode ser entendida como alteridade, mas também pode servir como fator de divisão e é aí que é preciso ter cuidado, pois a questão passa a ser perversa quando a diferença é fator de apartação, rejeição, desqualificação e discriminação.

O direito às diferenças na escola, tomado como referência, nos impede de ter a homogeneização como norma e de permitir a regulação das práticas educativas pelo parâmetro da identidade “normal” e nos impulsiona a desconstrução de sistemas excludentes.

Sabemos que nossa identidade é construída em nossas relações com o outro, que pode pertencer a outra etnia, outra cultura, outra religiosidade, outra nacionalidade, enfim, que é necessariamente diferente e construído a partir de seus grupos e de suas características individuais, de seus tempos e espaços. Sabemos também que é dessa

relação e do como este outro me percebe, de suas representações, é que são construídas as relações de poder a que nossas identidades estarão sujeitas.

E quem é esse sujeito “estranho” que me causa enfrentamento? Quem é esse que é diferente de mim e da maioria e que por isso mesmo é visto como o que incomoda?

Em Silva vamos encontrar que:

A chamada política de identidade” reúne duas dimensões centrais do conceito de “representação”: representação como “delegação” e representação como “descrição” [...] No primeiro caso, trata-se da pergunta sobre quem tem o direito de representar quem, em instâncias nas quais se considera necessário delegar a um número reduzido de representantes a voz e o poder de decisão de um grupo inteiro. Essa ideia de representação constitui justamente a base dos regimes políticos caracterizados como “democracia representativa”. No segundo caso, pergunta-se sobre como os diferentes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural: nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social. As duas dimensões da representação estão, é claro, indissolivelmente ligadas. (1999, p. 33)

E prossegue: “quem tem a delegação de falar e de agir em nome do outro [...] dirige de certa forma o processo de apresentação e de descrição do outro [...] Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro” (Ibidem, p.33-34).

Urge darmos novo enfoque na política da identidade e do multiculturalismo em nossas escolas, propiciando a construção da compreensão de como são elaboradas as concepções sobre raça, cultura, nação, etnias, identidades e outras categorias. Não é mais possível manter cristalizada a perversa divisão da realidade humana e convivemos com essa divisão de modo inconsequente. Compete também à escola contemplar na elaboração de seu desenho curricular, como se produzem, se manifestam e se naturalizam essas categorias, para poder fomentar o reconhecimento das mesmas e contestá-las, na medida em que nos descaracterizam enquanto sujeitos humanos e nos dividem e apartam.

A razão nos impõe criar agrupamentos para o que conhecemos: pessoas, fatos, coisas. Entretanto, dificilmente questionamos quais critérios utilizamos para tanto, quem os definiu, para que servem, o que resulta desse movimento? Um exame detalhado nos levaria a concluir que esses critérios resultam de nossas relações sociais e das formas de dominação que habilmente tentamos escamotear, por meio de um discurso que as apresenta como natural. Esses critérios são produtos da ideologia, que usa como um dos mais hábeis recursos a construção do outro e das divisões sociais.

Segundo Chauí:

[...] a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como as de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação ou o Estado. (1983, p.113).

Encontramos em Borges (1980), ao citar “certa enciclopédia chinesa intitulada *“Empório celestial de conhecimentos benévolos”*, uma interessante forma de eleição de critérios classificatórios:

[...] está escrito que os animais se dividem em (a) pertencentes ao Imperador, (b) embalsamados, (c) treinados, (d) leitões, (e) sereias, (f) fabulosos, (g) cães soltos, (h) incluídos nesta classificação, (i) que se agitam como loucos, (j) inumeráveis, (k) desenhados com um pincel finíssimo de pelo de camelo, (l) etcétera, (m) que acabam de quebrar um vaso, (n) que de longe se assemelham a moscas” (p. 221-225).

Assim a escola nos constrói, também pelos parâmetros de normalidade, em que os desajustados são os anormais e assim a escola tem raciocinado e fixado as pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e todos os outros sujeitos identitários que compõem o espectro escolar, como se a categorização fosse suficiente para identificar esse outro diferente em toda a sua essência de ser humano. Assim, a escola pensa o sujeito cego como todos os cegos, o autista como todos os autistas e cada um como todos, desconsiderando as individualidades dentro de cada sujeito. E isso nos limita em nossa possibilidade de ver o outro como ele é, de sabê-lo e de perceber o quanto este outro que é diferente de nós nos incomoda com sua diferença.

Sobre identidade e diferença, Silva (1999) afirma que a primeira vista parece fácil definir identidade, pois significa aquilo que se é, como característica independente e autônoma e diferença significa aquilo que o outro é, possuindo ambos os conceitos interdependência:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. (1999, p.76).

É inquestionável que vivemos em um tempo em que as diferenças são celebradas, em que os grupos minoritários vêm buscando o reconhecimento de suas identidades, em que as matérias de direito vem sendo mais bem construídas. Entretanto, também é inquestionável que, apesar dessa formação de novas consciências, ainda verificamos em grande escala, o combate à diferença e ao direito a ela. Urge a construção de uma nova ética em que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, em que a multiculturalidade seja a base das relações escolares e sociais.

O cenário mundial atual evidencia a necessidade de que essa construção da inclusão, onde todos os sujeitos são personagens, se torne preponderante na sociedade. Isso implica pensar os sujeitos na sua diversidade, considerando que não existe um único referencial, mas uma disposição para lidarmos com situações e fatos que são relativos a de-

terminados momentos históricos, sociais e culturais e que devemos, sim, considerar todas as possibilidades da vida.

A diversidade implica o reconhecimento e o respeito pelo que faz de uma pessoa um ser diferente de todos os demais, mas pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem.

Transformar a escola em outra, fundamentada na valorização da diversidade humana, implica em novas construções sociais, em novas éticas, em novos valores morais que se coadunem com essa visão de respeito pelo ser humano em sua integridade. A adoção da diversidade como um aspecto pertinente à humanidade significa considerar todo o espectro de singularidades e de semelhanças, significa fazer uma revisão de valores sobre o outro, sobre as questões do respeito às diferenças, admitir os diversos modelos de percepção, sentimentos, pensamentos, ações e simbolizações. Significa o exercício do princípio fundamental para a construção de uma perspectiva inclusiva na educação e na sociedade: o princípio da alteridade.

A primeira condição para essa mudança é considerar a diversidade como um componente enriquecedor do desenvolvimento social e pessoal. Há que se considerar que a inclusão educacional é uma opção ideológica e uma opção de valores que se constrói na coletividade, em que as diferenças individuais são vistas e entendidas como uma oportunidade para aprender e crescer e não como um problema a ser resolvido.

Para isso é importante definir e sustentar ações favoráveis a essa mudança, uma vez que significa a desacomodação de nossas atitudes cristalizadas e engessadas. Sempre queremos que o que chega como novo seja parecido com o velho que já está, então, se não houver essas ações de sustentação para essa chegada do novo (e que por isso é diferente), as mudanças serão pouco perceptíveis, lentas e inoperantes.

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É fácil perceber o impacto que o conceito de inclusão tem provocado na maioria das escolas, principalmente se considerarmos que implica em ensinar a todos, sem distinção, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. De repente todas as certezas (ou seriam

incertezas?) que temos são visitadas pelo inusitado que nos obriga a remexer em nossos conceitos, saberes, práticas e teorias. Tudo chega como um pé de vento que tira tudo do lugar e nos inquieta e desaloja de nossa aquietação. Novas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, de perceber o outro e de nos perceber, de ser e de agir vem junto com esse outro diferente, nos exigindo atitudes e nos cobrando prazeres.

Sim, prazeres, porque não? Essa ruptura na estrutura organizacional que vem no bojo da inclusão é a alternativa para que a escola se redescubra como o lugar dos prazeres do conhecimento, do compartilhamento, da convivência, da celebração da vida. O aprendizado, o descobrimento, a apropriação do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, é inerente ao homem, seja por questão de sobrevivência, seja por necessidades adaptativas ao seu meio social ou de uma ação intencional para um maior domínio da realidade. E esse aprendizado escolar pode e deve ser prazeroso. E isso é a ressignificação de conceitos sobre o que seja educação.

A escola inclusiva é muito mais do que aquela que garante o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais. É a escola revisitada pelo todo e por todos. É a escola que promove seus sujeitos à condição de construtores de seus saberes e que para isso não mede esforços e nem se adequa. Simplesmente é, pois considera por princípio o direito incondicional à escolarização de todos nos mesmos espaços, que por isso mesmo são pensados para todos, considerando todas as suas especificidades e diversidades de processos de construção de conhecimentos. A escola inclusiva é também a que desenvolve seus projetos na coletividade e com a coletividade de sua localização, considerando que todos são a escola e a todos que estão na escola.

Também é a escola que pensa e providencia os recursos e serviços necessários para o atendimento educacional especializado, que são matéria da educação especial, garantindo que esse atendimento seja complementar à educação escolar e não permitindo que seja seu substitutivo. Assim, a escola inclusiva garante que esse atendimento seja oferecido preferencialmente em seus espaços, o que não significa que as instituições especializadas deixem de ofertar esse atendimento especializado.

As ações educativas inclusivas devem ter como elemento norteador o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência

significativa para o aluno, pois o contempla em sua individualidade dentro da coletividade. Portanto, dar atenção à diversidade significa o planejamento de ações concretas que considerem a todos em todas as suas especificidades e não apenas aos alunos considerados problemas; significa oferecer respostas educativas para todos, de acordo com suas necessidades. Construir essa escola que absorva a todos os segmentos da população implica em considerar as necessidades de todos e de cada um dos alunos e reestruturar o sistema educacional a partir delas.

Essa escola tem que ser o desenho feito pela vida de todos e de cada um que nela está. Um desenho feito a muitas mãos e muitos “pensares” e por isso mesmo, muito mais rico e colorido e palpável e palatável e audível e sonhável e factível.

Para isso é preciso assumir a responsabilidade de todas as consequências que advêm dessa escola. A inclusão é um movimento de muitas consequências, e cada um de nós tem responsabilidades com elas.

Inclusão é antes de tudo, acolhimento. Acolher o desafio de conhecer. Acolher o desafio de fazer. Acolher o desafio de mudanças e, principalmente, acolher o desafio da humildade.

A manifestação da humildade se apresenta no reconhecimento do outro enquanto diferente, pois cada um é uma individualidade com todas as particularidades que cabem em si. E é preciso ser humilde para acolher essa diferença, assim como é preciso ser humilde para conhecer os valores de cada um e respeitá-los. E essa tarefa compete a todos nós, que buscamos essa educação pautada no respeito ao valor maior de todos, que é o direito de SER.

Mas também é preciso ter em mente que não há exclusão antes de uma inclusão. Embora se atribuam muitos sentidos à exclusão e à inclusão, há um sentido que é permanente: estar excluído é estar fora de algo por uma decisão que não é produzida pelo próprio excluído. A exclusão é determinada pelo outro, de forma individual ou coletiva.

A exclusão é muito mais cultural do que social; é uma questão de civilização que inclui e exclui através de um conjunto de valores que a orienta.

A exclusão se faz por meio das instituições, das normas, dos saberes, das técnicas e de outros mecanismos que, em nossa cultura, atravessam os discursos: a interdição, a rejeição, a educação, a organização

do saber em disciplinas, os discursos autorizados. Em Foucault (1987), a exclusão está relacionada ao movimento originário de separação sobre o qual se instala uma cultura e que se reproduz indefinidamente. E o excluído é sempre o diferente.

Segundo Saavedra et all (2003):

Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. Os veículos de discriminação vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas. (p.24).

Vozes silenciadas, tornadas invisíveis por uma escola que não contempla o aluno real que nela se inscreve, que não considera as diversas manifestações de individualidades, no exato instante em que menospreza o saber do aluno, que o inferioriza e ignora, que coisifica e dilui sujeitos em uma pasta homogênea em favor de interesses hegemônicos.

São violências e violências se manifestando, gritantes, silenciosas, silenciadas, invisíveis. Violência simbólica. Muitas vezes naturalizada por professores, pais, colegas, nas suas diversas manifestações: humilhação, menosprezo, desqualificação, rotulação e outras formas de preconceito e discriminação quanto ao traço da diferença.

O conceito de violência simbólica, cunhada por Bourdieu, descreve o processo de imposição da cultura hegemônica sobre culturas “minoritárias”, dominadas. A perpetuação da violência simbólica tem na escola uma grande aliada, na medida em que, enquanto agente educacional, legitima o poder da cultura dominante, pelo conteúdo da mensagem transmitida e pelo poder autoritário que a relação pedagógica instaura. Ao ignorar as diferenças, a escola se constrói para um aluno “padrão”, distante do aluno real que está presente. Para Bourdieu e Passeron (1970), a cultura ou o sistema simbólico, é arbitrário, pois não se assenta numa realidade dada como natural. É uma construção social cuja sustentação é fundamental para a perpetuação

de uma determinada sociedade, pela interiorização da cultura por todos os seus membros.

A violência simbólica na prática pedagógica se manifesta como um risco cotidiano, nas metodologias, regras e técnicas adotadas como dogmas ao não ser flexível, ao reproduzir preconceitos. Ao impor discursos de transmissão de saber de caráter totalitário, a violência simbólica na escola acarreta severas consequências, pois priva o aluno da elaboração de sentidos próprios, usando somente os sentidos dados pela palavra de quem domina e impõe as regras.

A violência também se manifesta na privação de direitos, quando não há mecanismos que assegurem eficazmente o direito a não-discriminação e de violência simbólica, que encontra no estereótipo sua forma mais comum. A violência também assume formas silenciosas e, por isso mesmo, perigosas como no caso da invisibilidade dos sujeitos. A invisibilidade é projetada pelo preconceito. Conforme Soares (2005, p. 176), “o preconceito provoca a invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata, que nada tem a ver com ela”.

Em setembro de 2001, mais precisamente dois dias antes do atentado às torres gêmeas, foi concluída em Genebra a 46ª Conferência Internacional de Educação, organizada pela UNESCO, cujo tema de discussão foi *Educação para Todos para aprender a viver juntos*, tema eleito para reflexão sobre alguns dos paradoxos do século XX.

Embora o século XX tenha sido de avanços significativos na escolarização universal, esses avanços não impediram que mais de 180 milhões de pessoas fossem intencionalmente mortas por outras, nem solucionou os conflitos que têm afligido, durante anos, muitos países, e nem deteve a expansão do HIV/AIDS. O século XXI também acordou com a cara da exclusão estampada, em continuidade ao século anterior. A reunião de Genebra debateu estas contradições propondo ainda uma cultura mundial para a paz, a ser desenvolvida principalmente através da educação.

Partindo da constatação de que a educação do século XX não é pertinente para o propósito de aprender a viver junto no século XXI; que os processos de aprofundamento das interdependências econômicas, culturais e sociais atuais devem ser vistos por meio de novo equilíbrio entre a educação local, nacional e mundial e que, para viver juntos

é necessário que todas as culturas tenham uma educação de base, que permita a participação na vida pública, nos conhecimentos e, conseqüentemente, na produção e redistribuição dos benefícios da riqueza mundial, perguntamos: Como melhorar o esforço de escolarização iniciado há séculos? Que responsabilidades a educação tem nas crises, conflitos intergeracionais e interétnicos, perseguições e discriminações religiosas e de outras naturezas? Como a educação pode contribuir para o distanciamento da morte e para dar sentido à vida de todos? Que elementos ela pode oferecer para que se consiga viver junto e em paz?

Estas perguntas e as reflexões em torno delas são de importância capital. Apesar dos avanços empreendidos pelas instituições públicas e sociedade civil, os problemas de disparidade social continuam imperando.

A escolarização e o aumento de seu nível vêm sendo apontados como elementos para redução dos vieses da exclusão. Mas a despeito da posição que a educação ocupara na sociedade e das políticas públicas necessárias para tal, a condição prévia para que cada um possa determinar seu próprio futuro consiste em assegurar para si melhores condições de vida.

Então, não será uma responsabilidade muito grande para a educação, a melhoria das condições de convivência quando a humanidade se encontra dividida em dois mundos e que em um deles as mães não sabem se seus filhos comerão amanhã e se terão onde morar; os níveis de educação e a expectativa de vida são baixos; o conceito de direitos humanos não significa nada; e crianças, homens e mulheres são mortas aos montes?

Hoje, mais do que apontar os conhecimentos que os sistemas educacionais devem priorizar, concentrados no fornecimento dos conhecimentos adequados e na elaboração de listas de instrumentos, habilidades e competências para os alunos, as comunidades acadêmicas deveriam estar atentas ao impacto determinante das condições de vida de cada pessoa, pois sem moradia, alimento, proteção à saúde, segurança adequada e acesso a educação básica, as pessoas não podem ter vida digna, e, portanto, não podem ser responsabilizadas pela construção de seu futuro.

A capacidade de encontrar condições de vidas melhores, principalmente nas sociedades mais enfraquecidas, será um fator decisivo para a construção da tão falada sociedade para todos.

E a educação é sim importante para que se alcance isso, mas não é o fator mais determinante, pois na realidade, as sociedades fazem com que a educação progrida mais do que a educação faz com que as sociedades progridam. Como exemplo disso poderia perguntar: quem é realmente responsável pela morte de milhões de crianças e jovens por causa da AIDS na África? Seus pais analfabetos e as escolas ineficazes ou as condições econômicas e políticas prevaletentes e os interesses das multinacionais?

O que define a inclusão educacional é a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação das aprendizagens especiais).

A inclusão tem a ver com o tornar a educação realmente especial o que ultrapassa o âmbito dos alunos com necessidades educacionais especiais, englobando-os, sem dúvida. Este especial da educação é requerido para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. Em outras palavras, este especial qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo bem mais amplo de aprendizes está desmotivado, infeliz, marginalizado pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

É certo que os alunos com necessidades educacionais especiais constituem uma grande preocupação para os educadores, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são pessoas que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!

Em vista disso, perguntamos: como o currículo tem contribuído (ou não) para a construção da inclusão educacional? A perspectiva pós-estruturalista nos levaria a questionar além: Quem inventou os currículos

em uso? Onde foram criados? Quando foram criados? Para quem? Ou ainda, *“Que diferenças estão sendo produzidas por determinados discursos curriculares, entendidos como práticas?”*. (MAUÉS, 2007).

Nessa perspectiva, o currículo buscaria ampliar no espaço escolar, visto como espaço de produção de significados, o espaço político-social, como forma de possibilitar maior reflexão que trate o currículo como prática cultural e de significação.

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes, de cunho pós-estruturalista, ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 1999, p.27).

A passagem de uma concepção excludente de sociedade e escola para uma outra, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional, refletindo principalmente na construção de novos sentidos éticos e morais para a vida em sociedade.

Ao se adotar a diversidade como um primado da existência humana, as relações interpessoais tomarão outro significado para todas as pessoas: não mais se considerarão os alunos com deficiência como os únicos beneficiários de sua inserção escolar. Com certeza, a construção dos aspectos éticos e morais de todos os sujeitos envolvidos numa prática educacional inclusiva será profunda e positivamente afetada.

É preciso considerar essas questões se quisermos realmente construir a educação inclusiva. É preciso conhecer os elementos constituintes do paradoxo inclusão/exclusão e pensar que todos estamos em permanente desenvolvimento e atuação em todos os campos. Mazzotta relata uma parábola a respeito de certo homem e o diabo:

Passavam ambos por uma rua de movimentada cidade, quando vi-ram um homem alcançar e agarrar no ar uma ideia bela e válida. - Você viu? Não está com medo? Uma boa ideia pode crescer tanto e tornar-se tão poderosa a ponto de destruir você, disse o compa-nheiro do diabo; ao que este respondeu: - Não, não tenho medo. Eles primeiro darão um nome à nova ideia. Em seguida irão organizá-la e promovê-la. Então, surgirão tantas ideias sobre a forma de utilizá-la que se estabelecerá a controvérsia e a confusão entre eles. A boa ideia, enfraquecida, será destruída por si mesma. Não, ela não me causa medo. (MAZZOTTA, 1981, P. 9).

É preciso, pois, estar atentos para que todas essas ideias tão boas não se transformem em controvérsias tão grandes que se inviabilizem e se destruam por si só.

E, *inconcluído* com Silva:

Na era da clonagem, da engenharia genética, da realidade virtual, dos transplantes e dos implantes, dos ciborgues, fica difícil manter não apenas as antigas distinções entre natureza e cultura, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, mas sobretudo as distinções entre o humano e o não-humano. (1999, p.109)

REFERÊNCIAS

BORGES, J.L. *El idioma analítico de John Wilkins*. In: **Prosa Completa. Otras inquisiciones**. Vol. II, Barcelona: Bruguera, 1980.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa, 1970.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. 13. ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MAUÉS, J. **O currículo sob a cunha da diferença**. Disponível em: www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaJMM.pdf. Acesso em 06/12/2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1981.

SAAVEDRA, A. *et.al.* **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, B.S. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 48, junho/1997. Coimbra, 1997.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

_____. (Org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, L.E.. *Invisibilidade por preconceito ou indiferença*. In: ATHÁÍDE, C., MVBILL. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lino de Macedo

RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre o desafio, agora proposto à Escola Fundamental, de incluir alunos com necessidades especiais (deficientes mentais, crianças com limitações sensoriais ou neurológicas etc.). Como proporcionar, no espaço e no tempo escolares, um conhecimento para todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, de saúde ou suas possibilidades relacionais? Nossa hipótese é de que, para isso, seja necessário repensarmos o modo de funcionamento institucional, pautado na lógica da exclusão, em favor de outro, pautado na lógica da inclusão. Quais são essas duas lógicas? Como nosso raciocínio se organiza preferencialmente em termos de uma ou de outra? Quais são os desafios, as mudanças de hábitos, as reformulações pedagógicas necessárias para se substituir um modo de raciocínio por outro? Como aprender com os excluídos? Questões como essas serão colocadas a seguir.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, HOJE

Como cuidar, integrar, reconhecer, relacionar-se com crianças (e pessoas de um modo geral) com necessidades especiais e que, por isso, diferenciam-se ou utilizam recursos diferentes dos normalmente conhecidos ou utilizados, sempre foi um problema social e institucional.

Essa tarefa estava, antes, restrita à família ou a alguma pessoa que, por alguma razão, assumisse esse papel, bem como às instituições públicas (hospitais, asilos, escolas especiais etc.), especialmente dedicadas ao problema. Agora, espera-se que as escolas fundamentais incluam crianças que apresentem limitações.

Refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva significa analisar o que está na base, apóia, e – mesmo que não tenhamos consciência, que não tenhamos obrigação de trabalhar em sala de aula –, está presente e de alguma forma regula nosso trabalho. É fundamental refletir sobre isso, procurar saber e tomar uma posição sobre o que pode estar definindo as características de nosso trabalho.

Como base de reflexão, convém colocar a premissa de que há, pelo menos, dois modos de organizarmos nossa vida e nosso trabalho na escola: pela classe ou pelo gênero¹[2]. Um modo não exclui o outro: coordenam-se, ora como meio, ora como fim. O que define a exclusão é como os articulamos e como negamos um ou outro. Na Educação Inclusiva, propõe-se uma forma de articulação entre eles diferente daquela à qual estamos acostumados.

Há, agora, dispositivos legais favoráveis à inclusão, ou seja, aos relacionamentos pela lógica do gênero e não mais preferencialmente pela lógica da classe; relacionamentos em um contexto de integração, de presença de uma coisa em relação à outra. É conveniente analisar os aspectos positivos da inclusão; mas, também, seu lado perverso e negativo que já pode ser observado. Talvez seja útil começar analisando os aspectos positivos da classe, da forma de organizar a vida por classes. Convém lembrar, também, os aspectos negativos que todos nós chegamos a sofrer na própria pele ou, então, na pele de nossos filhos, de nossos pais, de nossos amigos, ou de quem quer que tenha alguém próximo e excluído na sociedade.

O que é organizar o conhecimento, a vida, pela lógica da classe? Por que isso é positivo e, também, perverso ou negativo? Primeiro, a ironia pode estar contida na expressão Educação Inclusiva. Se considerarmos como excluídos, além dos portadores de alguma deficiência, também os pobres, analfabetos, famintos, os que não têm onde morar, os doentes sem atendimento, então, a maioria de nossa população estaria na categoria dos excluídos. A minoria “normal” seria de vinte ou

trinta por cento. Então, se os excluídos são a maioria, a Educação Inclusiva é uma proposta tardia de colocar essa maioria junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e de ensino na escola e que podem receber uma educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não-especial ou excepcional.

LÓGICA DA EXCLUSÃO

A lógica da exclusão apóia-se na lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento, que nos possibilita definir a extensão dos termos que, por possuírem um critério comum, são equivalentes entre si, quanto a esse critério. Ou seja, classificar é uma forma de conhecimento pela qual reunimos, abstraindo as semelhanças, todos os termos que satisfazem a um critério comum, tornando-os, por isso, equivalentes entre si com relação a esse critério. Todos nós classificamos, necessitamos classificar para conhecer as coisas. Classificar é, portanto, uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que respondem ao mesmo critério, em um mesmo lugar, em uma mesma caixa. Iguais, significa, aqui, que os elementos – por terem sido reunidos e por se enquadrarem no mesmo critério, não guardam diferenças e por isso são equivalentes entre si, isto é, substituem-se uns aos outros. “Caixa” é uma metáfora da pertinência, pois os objetos, distantes ou inexistentes, podem estar dentro de uma caixa (a criança “normal”, que ainda não nasceu, já pertence à caixa dos normais). Fora da “caixa” ficam os que não se ajustam ao critério. Classificar, portanto, é reunir pessoas, objetos, que tenham uma propriedade comum e, por terem uma propriedade comum, são substituíveis uns pelos outros.

É o caso dos alunos em uma sala de aula. Do ponto de vista da definição, em termos de série ou ciclo escolar, todos são substituíveis entre si, pois obedecem ao mesmo critério. Esse é o poder da lógica da classe: abstrair diferenças.

Hoje, critica-se o lado negativo de se pensar ou organizar o conhecimento pela classe. É importante, porém, aprendermos a analisar os dois lados de cada coisa. O “bem” e o “mal” que lhe atribuímos. Como desfrutar o bem e conviver com os impasses do mal, considerando que nem sempre eles podem ser dissociados?

A ideia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob um certo critério, sob uma certa condição, se substituem, ou seja, se equivalem, é uma ideia muito poderosa na prática. Poderosa, porém, na condição de que, para reunir, seja necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Esses formarão, agora, o grupo dos sem-critério, sem-categoria, o grupo dos excluídos. No que diz respeito aos excepcionais, aos portadores de deficiência auditiva, física, visual, foi esse o raciocínio reinante na nossa educação até há bem pouco tempo. Eles estavam, de certa forma, excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formava uma outra classe de pessoas, uma outra classe de alunos. Em alguns casos, uma classe que dispunha de alguns recursos, de bom atendimento; mas, infelizmente, em muitos casos, um depósito de pessoas que, a partir de um certo momento, não se conseguia saber o que era pior nelas, se era a sua cegueira ou tudo aquilo que, podendo ser normal, tinha sido destruído, prejudicado – em nome de uma dificuldade nossa em ver o cego além da sua cegueira – ver aquilo que um cego compartilha com os videntes e que, muitas vezes, são todas as outras funções. Então, na verdade, muitas vezes, a nossa cegueira – se é possível usar essa metáfora – é maior do que a cegueira do cego, nossa surdez maior do que a do surdo, nossa limitação maior do que a do mutilado ou do excepcional.

O problema da classe, em outras palavras, é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora do critério. Se, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista teórico, do ponto de vista de conhecimento, isso é muito simpático, é muito potente; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática, situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis.

Dizer que a exclusão se apoia na lógica da classe não significa que classificar seja algo errado. Classificar é necessário e, por isso, bom. Todos necessitamos classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento. Pela classificação, pode-se separar, por exemplo, as frutas maduras das que ainda estão verdes, pode-se formar agrupamentos segundo um certo critério. Sem a classificação, é difícil aprender ou conhecer. O problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe, que cria preconceitos, separa, aliena.

Como, durante séculos, a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características. Essa atitude permanece até que um acidente, uma morte, uma doença em família nos lembre que essa é uma circunstância de todos nós, em algum momento de nossa vida. Alguns têm essa circunstância permanentemente; para outros, ela se torna permanente e, para outros ainda, ela é momentânea, ou seja, vem e vai.

O problema da classe consiste em estruturar as coisas numa relação de dependência, ou seja, depende-se do critério para estar dentro ou fora. É o critério, como forma, quem autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, ou seja, o critério é o referente; portanto depende-se de atender, ou não, ao critério para pertencer, ou não, a uma classe. Além disso, quem está fora do critério, ou seja, excluído em relação ao critério, não é nada. Em outras palavras, na lógica da exclusão, os que estão fora do critério compõem algo indefinido, por isso são frequentemente designados pelo termo “sem”: sem-terra, sem-teto, sem-projeto.

Na lógica da classe, a exclusão dos termos que não possuem o critério que define a classe é obtida pelo raciocínio do “sim” e do “não”. O “sim” afirma a pertinência, isto é, autoriza a inclusão. O “não” nega a pertinência, autoriza a exclusão.

Crianças (ou pessoas em geral) que não se encaixem em certos critérios estão fora e, portanto, entregues à própria sorte. Ou seja, a exclusão é o destino dos que não pertencem, por não satisfazerem aos critérios, a uma certa classe.

LÓGICA DA INCLUSÃO

Define-se a inclusão pela lógica da relação, por intermédio da qual um termo é definido em função de outro. A lógica da exclusão, como vimos, é definida pela extensão dos termos que possuem algo em comum, ou seja, atendem a um critério ou referente (exterior). A lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido.

Há um discurso simpático, politizado e bem intencionado, favorável à relação. Em tese, somos todos favoráveis ao raciocínio da relação; mas, é possível analisar os riscos de uma relação perversa que, nesse sentido, pode repetir o que já conhecemos sob o nome de classe ou exclusão. O que é relação?

Relação é uma forma de interação, de organizar o conhecimento, ou de pensar o que quer que seja, na perspectiva de outro. Do ponto de vista da classe, por exemplo, se uma mulher for casada com um alcoólatra, se o referente for beber, e se ela não beber, então, ao contrário de seu marido, ela é considerada não-alcoólatra, ou seja, está excluída da classe das pessoas que bebem. Em outras palavras, seu marido pertence à classe das pessoas alcoólatras e ela não; ele é dependente do álcool, ela não. Do ponto de vista da relação, dá-se o inverso. Se uma pessoa for casada com um alcoólatra, então, todas as pessoas que pertencem à sua família, também estão compreendidas por essa relação, ou seja, são mulher ou filho de um “alcoólatra”. Em outras palavras, pode ser que uma pessoa que pertença à família de um alcoólatra não beba uma gota de álcool, mas o fato de pertencer à mesma família, em termos relacionais, implica que ela, também, sofra as consequências do alcoolismo, pois é também parte de um mesmo todo.

A análise do tema inclusão / exclusão pode causar um certo embaraço, pois, em certos conteúdos, a exclusão é ruim, mas, em outros, proporciona a ilusão de liberdade. Pela lógica da classe, se um marido for impotente e sua mulher, não, a dificuldade dele não a atingirá, pois ela é potente. Do ponto de vista da relação, a impotência será algo comum ao marido e à mulher, ainda que os dois possam ocupar, quanto ao problema, diferentes posições. Isso pode parecer desagradável e difícil de suportar, mas esse é um dos princípios da lógica da inclusão. O objetivo desse texto é analisar o fundamento dessa lógica. Ou seja, não dá para ser contra a exclusão, em certos domínios, e, em outros, ser a favor, por se sentir menos mal, menos afetado. Por exemplo, pode ser que quem use droga seja o filho ou o irmão. Do ponto de vista da classe, é verdade; do ponto de vista da relação, é falso. Se o filho ou irmão é um drogado, os outros integrantes da família também estão envolvidos no problema. Assumir isso é, muitas vezes, a condição para um trabalho de recuperação do doente.

O que está sendo analisado aqui, em termos da relação entre o alcoólatra e sua mulher, pode ser pensado, igualmente, quanto à relação professor / aluno. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo didáticos, expectativas, etc.), pela lógica da classe, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter que estudar. Tudo isso altera muito a situação tradicional da escola, por mais que ela seja, também, julgada insatisfatória.

Classificar, como mencionado, é reunir coisas que tenham um critério comum e, portanto, sejam substituíveis entre si. Relacionar é reunir coisas que façam parte uma da outra, e que, nesse sentido, não valham por si mesmas, pois é a relação com o outro, e vice-versa, que as define. Consideremos, por exemplo, duas canetas, uma medindo 10 cm e outra, 15 cm. O fato de que, pela classe, ambas sejam canetas não anula o fato de que, pela relação, uma seja maior (ou menor) do que a outra. Portanto, na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação a outros, de diversos modos.

Para analisar o problema da inclusão, é possível ser útil e usar exemplos, considerados ora na perspectiva da classe, ora na perspectiva da relação, e, algumas vezes, usar exemplos “fortes” para tomarmos consciência do preço do estarmos juntos, isto é, para refletirmos sobre uma certa idealização de que incluir sempre seja bom e tranquilo. Numa reunião de pais, podemos estar juntos com um alcoólatra, ladrão ou prostituta. Na relação “o meu e o seu filho são alunos dessa escola”, todos estamos compreendidos no mesmo contínuo. Suportamos isso? Suportamos, por exemplo, sentarmo-nos ao lado de uma prostituta e vê-la, nesse momento, apenas como a mãe de uma criança que, eventualmente, está tendo dificuldades? Porque os incluídos não são os deficientes mentais, os incluídos somos nós, e a inclusão não vale só para essas pessoas; vale para todos nós porque, caso contrário, estaremos novamente raciocinando pela classe, não pela relação.

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

Ivanilde Apoluceno de Oliveira concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. É membro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. Áreas de atuação: educação especial, educação de jovens e adultos, inclusão, Educação, educação popular, filosofia, Filosofia da Educação e ética.

JANE SIMONE MORAES DE MELO

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (1987), especialista em Ciência Política pela Universidade Federal do Pará(1995), mestre em Ciência Política - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro-IUPERJ (1999). Atualmente é professora adjunto II da Universidade da Amazônia-Unama e pesquisadora, Possui experiência na área de Ciência Política e Sociologia, atuando como pesquisadora principalmente nos seguintes temas: violência nas escolas e segurança pública.

LINO DE MACEDO

É graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1966), tem mestrado em Psicologia Social e Experimental pela Universidade de São Paulo (1970) e doutorado em Ciências Psicologia pela Universidade de São Paulo (1973). Atualmente é Professor Titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na Teoria de Piaget, atuando principalmente nos seguintes temas: construtivismo, educação, jogos, avaliação e psicologia.

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO CARDOSO DA SILVA

Possui Graduação em Letras, pela UFPA (1983), Especialização em Língua Portuguesa, pela UECE, Mestrado em Letras: Linguística, pela UFPA(1997) e Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral, pela USP (2002). Atualmente é professor Titular e pesquisadora, da UNAMA e professor Adjunto II e pesquisadora da UEPA. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Cartografia lingüística, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, educação, ensino, sociolingüística, saberes docentes e letramento.

WALDIR MACIEIRA DA COSTA FILHO

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Pará (1987). Atualmente é aluno do Mestrado em Direito do Estado da Universidade da Amazônia e Promotor de Justiça de 3a. entrância do Ministério Público do Estado do Pará, titular da Promotoria de Justiça de Defesa da Pessoa com Deficiência e do idoso da Capital. É Membro do Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência - CONADE, junto à Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Público, Direitos Humanos e da Cidadania (interesses coletivos e difusos), atuando principalmente nos seguintes temas: pessoas com deficiência, Idosos e saúde mental.

SCHELLA DE CASTRO ABBUD VIEIRA

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (1990). Atualmente é gestora regional norte do Programa TEC NEP da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Professor ad 4 - Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, inclusão social, necessidades educacionais especiais, educação profissional, formação continuada, Altas Habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Em todos os povos tem-se registro histórico quanto a pessoas com deficiência. Em determinadas culturas, matar ou abandonar pessoas com deficiência e entregues à própria sorte, era postura socialmente aceita. A clássica obra de Victor Hugo, *O Corcunda de Notre Dame* (1831), mesmo sendo ficção literária expressava valores da época medieval quanto aos maus-tratos a pessoas com deficiência. O avanço civilizatório dos tempos atuais, especialmente nos aspectos morais, éticos e políticos põe na pauta das transformações sociais o inadiável processo de inclusão social de pessoas com deficiência. Através das obras *Utopia* (1516) e *Cidade do Sol* (1623), Thomas More e Tommasio Campanella foram os primeiros autores da literatura clássica a sinalizarem a inclusão social irrestrita para pessoas com deficiência. A exclusão destes segmentos é milenar. A dívida social para com eles parece ultrapassar a de qualquer outro segmento historicamente excluído, especialmente quando se soma a condição deficiência à falta das mínimas condições de vida.

ISBN 978-85-7611-016-1



Unama
UNIVERSIDADE
DA AMAZÔNIA



FIDESA
INSTITUTO FIDELIDADE E JUSTIÇA