

Política social e coação: uma combinação perigosa

Josemar Figueiredo Araújo¹

Elaborado em 10/2015

Publicado em 11/2015

Fonte: <http://www.abrasd.com.br/anais/anaisVcongabrasd.pdf> página 901

Referência:

<http://www.abrasd.com.br/congressos/ícong2014/gpp/gpp06/PoI%C3%ADtica%20Social%20e%20Coa%C3%A7%C3%A3o%20Uma%20Combina%C3%A7%C3%A3o%20Perigosa.pdf>

RESUMO:

Percebendo o sentido dos comandos inclusivos rígidos que obrigam as escolas regulares (públicas e privadas) ao recebimento de alunos com deficiência, nos limites destas linhas, procurou-se entender o que a criminalização da recusa de alunos com deficiência tem produzido para a redução das discriminações, bem como para a melhoria do aprendizado e da formação deste grupo social no Brasil. Aceitando que os comandos capazes de garantir o acesso não necessariamente garantem o aprendizado, após algumas observações e entrevistas, verifica-se que os comandos inclusivos rígidos têm desempenhado um papel de produzir divisão de espaços escolares entre alunos com e sem deficiência, algo bastante diferente de inclusão social e educacional. Com esta percepção, sugere-se que a sociologia jurídica passe a contribuir para uma melhor compreensão destes fatos sociais.

Palavras-chave: comandos inclusivos rígidos; pessoas com deficiência; educação; escolas; direito penal.

ABSTRACT:

Understanding the meaning of the rigid Law enforcement which mandates regular schools (public and private) to receive students with disabilities, we try to clarify what the criminalization for denying the acceptance of these students has brought out to reduce discrimination as well as to improve the learning process for this social group in Brazil. Since the Law enforcement that guarantees access does not necessarily guarantee actual learning, and after some observations and interviews, it appears that the rigid Law enforcement has played a role in dividing school spaces between students with and without disabilities, something very different from social and educational inclusion. Whoth this perception, it is suggested that legal sociology comes to contribute to a better understanding of these social facts.

Keywords: rigid commands inclusive; people with disabilities; education, schools; criminal law.

¹ É professor da Universidade Veiga de Almeida (UVA) e do Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro. É Doutorando e Mestre em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É advogado militante com atuação destacada para a defesa de direitos humanos.

Introdução

Em um ambiente de insatisfações com o assistencialismo que norteava as relações do Estado brasileiro com as pessoas com deficiência, incluiu-se na Constituição Federal de 1988 uma série de direitos que teriam a finalidade de reduzir a marginalização deste grupo social. Foi em decorrência destes dispositivos constitucionais que surgiu a Lei Federal 7853 de 24 de outubro de 1989, que dentre algumas providências que deu, criminalizou certas condutas. É certo que o despreparo das escolas constitui-se em fato sobre o qual existe certo consenso. Convém, entretanto, destacar que a pesquisa teve como objetivos principais mostrar as consequências sociais da criminalização e entender onde estão os preconceitos, após a formalização da inclusão educacional.

Evidentemente, não se trata de construir uma visão maniqueísta sobre benefícios e malefícios da criminalização e suas consequências, muito menos de agir de forma determinista concluindo se as consequências da criminalização significaram ou não avanços sociais. É fato que existe certa simbiose entre os pontos antagônicos, mas a realidade das pessoas com deficiência recebidas em escolas despreparadas é preocupante em decorrência do medo que a criminalização impõe, e em torno disto serão os estudos e as conclusões deste trabalho.

Recusar estudantes com deficiência em estabelecimento de ensino, seja ele público ou privado constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa, conforme previsão da Lei 7.853 de 1989. O artigo 8º da referida Lei contém comandos legais que não permitem qualquer flexibilidade relativa à inclusão pretendida. Neste trabalho, procuramos apresentar algumas questões relativas a um processo inclusivo que tem por base a criminalização de condutas tidas como excludentes.

Aqui, não se trata de externar um ponto de vista contrário ao processo de educação inclusiva, muito menos de defender as escolas especiais, sejam elas públicas ou privadas, onde a convivência é do deficiente com o próprio deficiente. O que deve ser feito é o questionamento do processo. O Estado brasileiro entendeu que era necessário integrar e incluir as pessoas com deficiência na sociedade. No que toca à educação, resolveu fazer isto coativamente, obrigando estabelecimentos de ensino a receber portadores de deficiência, o que ocorreu sem qualquer preparação ou adequação mínima dos educandários às especificidades de cada deficiência. A lógica da integração foi determinista, e de forma irrefletida, entendeu o legislador que integração e inclusão se fazem “misturando” os desiguais no espaço social ocupado pelo grupo não discriminado. Não se pensou no inverso,

ou seja, levar estudantes sem deficiência para estudar em escolas públicas especiais. O processo de inclusão vem se dando, com base no sacrifício do discriminado e com a imposição de medo ao autor da discriminação.

1. Informações metodológicas

Bourdieu advertia para o cuidado que o sociólogo deveria ter em não substituir suas impressões pessoais pelas impressões do entrevistado, chamando atenção inclusive para o fato de que:

A maldição das ciências humanas, talvez, seja o fato de abordarem um objeto que fala.. Com efeito, quando o sociólogo pretende tirar dos fatos a problemática e os conceitos teóricos que lhe permitam construir e analisar tais fatos, corre sempre o risco de se limitar ao que é afirmado por seus informadores. Não basta que o sociólogo esteja à escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõem: ao proceder dessa forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do "cientista" e da sociologia espontânea de seu objeto. (Bordieu et al, 1999: 48)

Visando a evitar estas pré-noções, além das entrevistas, foram estudadas 3 escolas públicas e uma particular, observando-se 4 aspectos deste processo de inclusão, os quais tratamos por capacitação do corpo docente, contato entre deficientes e não deficientes, acessibilidade e aprendizado

2. Capacitação do corpo docente

Por limitarem funções variadas do indivíduo, as deficiências apresentam-se diversamente a quem deve trabalhar no sentido de minimizar seus efeitos. Isto significa que um portador de deficiência física tem necessidades diversas de um deficiente mental, que tem necessidades diferentes de um deficiente visual que por sua vez tem necessidades distintas de um portador de deficiência auditiva. Apesar disto ser aparentemente lógico, o estigma no qual a deficiência se constitui faz com que esta obviedade aparente seja uma grande dificuldade social.

Alguns podem hesitar em tocar ou guiar um cego, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo, como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligada ao estereótipo. Por exemplo, podem pensar que estão sujeitos a um tipo único de avaliação, supondo que o indivíduo cego recorre a canais específicos de informação não disponíveis para os outros. (GOFFMAN, 1978: 15)

Na convivência entre alunos com deficiência e professores, que é uma relação social como tantas outras, isto não haveria de ser diferente. É evidente que com o decorrer da convivência entre alunos com deficiência e docentes, tais dificuldades podem facilmente desaparecer, todavia, as especificidades de cada deficiência são muito mais profundas que as relações referidas nas palavras de Goffman (1978). Por estas razões, existem os cursos de capacitação e especialização de docentes para o atendimento a pessoas com deficiência.

É fato corriqueiro, sobretudo após a criminalização descrita, que professores, nos primeiros dias de aula, deparem-se com alunos deficientes. As reações são as mais diversas e vão desde a indiferença até o acolhimento protecionista. Os cursos de especialização, nos quais o Estado investe muito pouco, tem como finalidade capacitar e preparar os docentes para o ensino de pessoas com deficiência, fazendo com que estes profissionais conheçam as especificidades de cada deficiência e saibam como ministrar o conteúdo.

A realidade do processo inclusivo brasileiro é diversa do preconizado na Declaração de Salamanca². Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica, Em 2012, existiam 820,4 mil alunos na educação especial em todo o Brasil, número 9,1% maior do que o verificado em 2011. O ensino fundamental era a fase escolar que concentrava maior parte das matrículas da educação especial (610 mil alunos), sendo que 79,6% estudavam em escola pública. Do total de 820,4 mil alunos matriculados na educação especial em 2012, 620,7 mil estudantes estavam em classes comuns, enquanto 199,6 mil alunos estavam em classe especial ou escola exclusiva, número 3% maior do que o de 2011. Para falarmos do censo 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, 1,5 milhão de pessoas declararam possuir alguma espécie de deficiência, porém, 12 anos depois, o Ministério da Educação registra apenas 820,4 mil alunos na educação especial³. Um grande contingente de pessoas com deficiência em idade escolar, estimado em cerca de 1,5 milhão de pessoas, são atendidas em

² Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmaram o compromisso dos Estados ali representados em defesa da Educação para Todos, reiterando a necessidade e urgência de que fossem adotadas providências em favor da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. O documento produzido naquele encontro é denominado “Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial”.

³ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda não divulgou todas as informações do Censo 2010 sobre as pessoas com deficiência. Entre os dados ainda não divulgados, estão aqueles relativos à idade escolar.

instituições especiais de ensino livre, que não estão submetidas às normas gerais de ensino, mesmo quando deveriam estar frequentando obrigatoriamente instituições credenciadas de ensino regular.

Apesar de não ser possível precisar o número de docentes com algum tipo de especialização, as escolas públicas enfrentam condições de ensino extremamente penosas, inclusive no que toca aos estudantes sem necessidades educacionais especiais. Ainda assim, a pesquisa buscou saber como vem se dando o processo de inclusão brasileiro, o qual se faz com base no poder coativo do Estado.

As principais explicações para a falta de especialização consistem no fato de que é muito raro haver deficientes matriculados, ou que os docentes não têm tempo para fazer tais cursos, eis que os baixos salários os obrigam a cumprir cargas de trabalho maiores para o suprimento de suas necessidades. A raridade de alunos com deficiência nas escolas reforça o argumento estatal de que a inclusão deve ser feita por meio da criminalização, visto que só desta forma haverá um número cada vez mais significativo de estudantes deficientes nas escolas, o que obrigará a uma reciclagem dos professores da rede regular. Em sentido contrário, algumas associações de pessoas com deficiência argumentam que existem muitos deficientes em cursos livres porque os professores da rede regular não estão preparados para recebê-los e todos os esforços na tarefa de aprender são do próprio deficiente.

Há ainda o argumento governamental no sentido de que as escolas não estarão preparadas enquanto não houver muitos deficientes para atender, visto que não estiveram até agora. Trata-se da concepção de que o docente não deve estar preparado para atender o público com deficiência, o público com deficiência necessitando de atendimento fará com que o docente se especialize. Surge o ciclo em que a grande maioria das pessoas com deficiência não procura a rede regular porque esta não está preparada e o Estado não faz com que ela se prepare porque o número de pessoas com deficiência nela estudando é pequeno.

A.F.S, 22 anos, portadora de deficiência visual bilateral (baixa visão), servidora pública municipal, concluiu o ensino médio no Colégio Pedro II no bairro de São Cristóvão no Rio de Janeiro, relata que: “Um ponto negativo está em você acompanhar a aula e não entender o que está sendo colocado no quadro porque não está vendo. O professor fala que isso mais isso dá aquilo e você não sabe o que é isso e aquilo muito menos. Aí você não entende a aula, perde primeiro o interesse naquela matéria, depois você perde o interesse em assistir aquela aula, e por fim você só estuda para não ser reprovada”.

E.C.P, 27 anos, portador de deficiência visual bilateral (baixa visão), técnico em informática, concluiu o ensino médio no Colégio Estadual Souza Aguiar no Centro do Rio de

Janeiro, sobre os professores que teve, relata: “Tive excelentes professores, mas que não tinham especialização, eles me ajudavam porque tinham boa vontade e seguiam minhas próprias orientações. É claro que teve outro lado, também tive professores que fingiam que eu não existia, para acompanhar o conteúdo, eu contava com a ajuda de alguns colegas que não me discriminavam. Saí do ensino médio sem saber matérias importantíssimas, tais como química e geografia, preferi agir como se eu realmente não existisse, estudava para não ser reprovado”.

Percebe-se que o processo de inclusão, na grande maioria das escolas públicas vem sendo feito sem uma política de capacitação. A política de criminalização parece ser mais barata, assim, quando o deficiente ingressa na escola comum, o que se faz é resolver o problema em que ele se constitui com base na boa vontade de alguns docentes e nos próprios esforços do deficiente. Cabe a ele suprir com atitudes próprias as obrigações que o Estado não cumpre, ou seja, a falta de uma política efetiva de capacitação dos professores para o tratamento com pessoas deficientes, faz com que problemas simples virem grandes questões.

O inconveniente da política que criminaliza a recusa do deficiente pelas escolas regulares, mas não desenvolve ações efetivas no sentido de oferecer as necessárias condições educacionais está no fato de que nem todos os deficientes atingem o mesmo nível de “superação”. Desta disparidade surgem os “exemplos”, aqueles que estudaram, venceram as barreiras propositalmente mantidas pela política do Estado pseudo social de esquerda e os coitados, que não conseguiram “superar suas limitações”. O aluno sem deficiência que abandona a escola o faz por muitas razões, o aluno deficiente, segundo o senso comum, o faz “porque é deficiente e não está em condições de aprender”. Esta lógica do Estado que não investe na capacitação dos professores é talvez um dos grandes obstáculos à educação de pessoas com deficiência.

Ao longo da pesquisa, conversamos com a mãe de um aluno, a qual pediu que seu nome não fosse divulgado. Seu filho é portador de deficiência mental e não conseguiu acompanhar as aulas na Escola Municipal Mário Cláudio. Em dado momento, um representante da direção da escola a chamou e disse que os professores estavam incomodados com a presença de seu filho, que não prestava atenção nas aulas nem deixava com que os outros alunos prestassem. Por acontecer em níveis muito variados, a deficiência mental pede um trabalho de inclusão individualizado. Porém, socializar, adaptar o currículo e apostar na autonomia do aluno com deficiência mental são tarefas que devem ser desempenhadas por todos na instituição de ensino. Para adaptar-se um currículo de forma que as potencialidades deste aluno deficiente mental sejam valorizadas e aproveitadas, exige-se o mínimo de

conhecimento sobre as especificidades. A deficiência mental não é como a deficiência visual em que um pouco de “boa vontade” e os esforços do próprio deficiente são suficientes para ensinar ao aluno, ainda que precariamente.

A deficiência mental exige muito mais que “carinho”, muito mais que “boa vontade” não há como aplicar-se a política em vigor atualmente no país, onde o Estado garante por meio da criminalização o acesso do deficiente à escola e sua educação é tentada na base do “unidos venceremos”. As palavras bonitas utilizadas por pedagogos, tais como união, amizade, carinho, respeito etc., não suprem a falta do conhecimento específico daquela deficiência. Destaque-se, ainda, que por apresentar muitas variações relativas ao comprometimento intelectual, cada caso de deficiência mental exige uma espécie de atendimento e, em muitos casos, ao contrário do que ocorre no caso das deficiências sensoriais, o portador de deficiência mental não sabe explicar o atendimento que precisa.

Ocorre também que se uma pessoa de baixa capacidade intelectual tem algum tipo de problema, a dificuldade é mais ou menos automaticamente atribuída a um “defeito mental”, enquanto que se uma outra de “inteligência normal” tem dificuldade semelhante, esta não é considerada como sintoma de qualquer coisa particular. (GOFMAN, 1978: 17)

Verificamos assim, como a falta da especialização pode ser suprida nos casos de algumas deficiências e deixa de poder em outros. Argumentariam os defensores da política de inclusão que a igualdade de oportunidades está dada quando se garante o acesso de todas as pessoas à escola. A isto responde-se que não basta garantir o acesso de todos à escola sem garantir, igualmente, o acesso ao conteúdo ensinado na escola, o que só se faz por meio da capacitação e especialização do corpo docente.

3. Contato entre alunos deficientes e não deficientes

3.1 As barreiras culturais

A política de inclusão brasileira apresenta outro aspecto que deve ser tratado com um pouco mais de atenção. A sociedade vive na busca da perfeição e de um padrão de beleza que muitas vezes não se encontram em determinadas pessoas em razão da própria deficiência. O caminho seguido foi tentar entender como vêm se dando as relações sociais entre estudantes com deficiência e estudantes sem deficiência no processo de inclusão.

É certo que as relações entre deficientes e não deficientes nas escolas tendem a ser incentivadas ou prejudicadas conforme a participação e os ensinamentos dos adultos. Em

regra, quanto menores são as crianças, mais necessária se faz a influência do adulto para o convívio sadio. Apesar de não estarem totalmente eliminados os preconceitos, verificamos que no ensino médio, este preconceito torna-se mais velado que nas séries do ensino fundamental. A criança que recebe orientações preconceituosas, seja por intolerância, desconhecimento ou indiferença, tende a externá-las com maior facilidade, mas se bem instruída por educadores, também apresenta maior facilidade de despojar-se de tais valores.

No ensino médio, onde a grande maioria dos estudantes é formada por adolescentes, o preconceito existe, porém, ele é escondido pelo “preconceito de ter preconceito” e torna-se mais difícil para o educador minimizá-lo, sobretudo quando decorre de indiferença ou intolerância. Na base do processo de inclusão, parece existir certa falta de uma política efetiva de integração das diferenças.

P.M.F, 21 anos, estudante, é portadora de atraso mental e deformidades físicas no tamanho dos pés e das mãos, que segundo a família decorrem de meningite contraída nos primeiros dias de vida. Ela relatou-nos: “Minha primeira escola foi o Chapeuzinho Vermelho, onde não estudavam deficientes, tive uma professora que me tratava com muito preconceito, me chamava de robozinho, escrevia nas minhas provas: robozinho, não tive tempo de corrigir sua prova e me deixava sem nota. Alguns colegas acabaram por ter preconceito em relação a mim por causa dela, mas a consequência disto foi que fiquei com trauma de escrita, eu não queria mais escrever, só venci isto quando mudei de escola.”

O medo dos comandos legais que cominam pena de prisão aos responsáveis por escolas que se recusam a receber estudantes com deficiência tem produzido uma nova forma de discriminação: as instituições de ensino, por meio de seus gestores, fomentam a discriminação dos colegas contra o educando deficiente, levando-o a desistir de estudar naquele espaço, criando-se uma situação que, teoricamente, foge ao controle da escola e sobre a qual seus diretores não podem ser penalmente responsabilizados.

Conversando com alunos sem deficiência que se aproximavam de alunos deficientes e com eles até fazem amizade, a maioria afirma ter se aproximado por curiosidade de saber como vivem os “colegas especiais”. Outros afirmam que esta aproximação se deu a pedido de professores, os quais solicitavam que ajudassem os colegas. Contrariamente ao que ocorreu com P.M.F, uma menina de 12 anos que estuda na Escola Municipal Mário Cláudio relatou que aproximou-se de um colega com deficiência auditiva porque ficou com pena dele, depois que um professor o ofendeu chamando-o de moucarrão.

Na política de inclusão brasileira, é fato, que se por um lado esta relação se constrói eliminando preconceitos decorrentes do desconhecimento, por outro, os adultos, em geral (a

família, professores etc.), podem ser extremamente nocivos para este contato ao incutirem sentimentos de indiferença e de intolerância no corpo discente infantil. Sobre o tema, comentou a entrevistada A.F.S ao ser perguntada se já sentira discriminação: “Eu não sei se a palavra certa é discriminada, mas eu me sentia mal, me sentia constrangida por exemplo com prova, folha A3. O professor chegava na sala e distribuía a prova de todo mundo. Aí eu perguntava: Professor, cadê minha prova? – e ele respondia: Ah! Sua prova é a ampliada né? Aí pegava aquela prova enorme, parecendo prova de jornal... a turma toda ria e eu ficava constrangida. Que vergonha! Eu me sentia mal, e aí, eu, que normalmente sentava na frente, era colocada lá atrás para ninguém colar de mim. Fazer o que? Como alguns professores colocavam a matéria no quadro, era preciso contar com a ajuda de outros colegas. No terceiro ano, peguei uma turma difícil de emprestar caderno, era uma turma que não gostava de emprestar material para agente. A gente sentiu uma certa resistência no terceiro ano, não sei o porquê. No terceiro ano, a maior dificuldade era com a turma, nem tanto com os professores.”

A escola, como várias outras instituições sociais, realiza sua produção. Ainda que possa não gerar novidades no conhecimento, ela o reproduz. Ao agir preconceituosamente, seja no emprego do material didático, seja na transmissão do conhecimento, o preconceito e a discriminação contra o aluno com deficiência também podem se reproduzir para os demais, juntamente com o conhecimento transmitido. Conforme explica Crochik

O processo de racionalização social descrito por Weber impregna todos os setores sociais. A mesma lógica administrativa pertinente à organização da produção dos bens materiais serve de modelo para a constituição do indivíduo, para a funcionalização da família e para o aperfeiçoamento da escola na transmissão de conhecimentos que são reduzidos, por aquele processo, em informações. (Crochik, 2006: 123)

Ainda que não se atribua todas as dificuldades de relacionamento entre estudantes sem deficiência e estudantes com deficiência ao papel dos educadores, o que seria um reducionismo inaceitável, aquele educador que apenas escreve no quadro sabendo que há alunos cegos em classe está, mesmo sem querer, excluindo. Da mesma maneira, as provas em tamanho A3 se constituem em uma forma de discriminação, visto que a letra ampliada cabe em papel ofício ou A4. Nestes pequenos exemplos, é que se verifica o quanto os procedimentos adotados por educadores podem influenciar positiva ou negativamente nas relações entre estudantes sem deficiência e estudantes deficientes. Como afirma Crochik:

a cultura deve, por seu próprio princípio, ser cada vez mais inclusiva, ou seja, permitir o convívio de diferentes pessoas com diferentes habilidades, credos, cor etc., e se a necessidade de autoconservação leva os indivíduos a competir entre si, o progresso contém o potencial de eliminar a luta pela sobrevivência diária. (Crochik, 2006: 118)

Neste sentido, a criminalização da recusa pode atuar de maneira extremamente negativa e até contraproducente, visto que forçada a matricular um aluno deficiente, a direção do estabelecimento de ensino pode atuar sistematicamente no sentido de constranger o estudante com deficiência, prejudicando-o, discriminando-o e tornando baixa sua autoestima. Estas práticas podem ser realizadas livremente, eis que a política de inclusão não as criminalizou e, em muitos casos, é isto o que ocorre, utilizando-se para isto o próprio corpo discente das escolas.

3.2 As barreiras arquitetônicas

A criminalização da recusa de alunos com deficiência impôs às escolas a obrigação de receber alunos com deficiência. Desta obrigatoriedade deveria ter decorrido também o dever de que fossem eliminadas as barreiras arquitetônicas. As edificações deveriam ser projetadas ou reformadas de modo a propiciar condições de acesso a estudantes e professores com deficiência.

O Colégio Estadual Souza Aguiar, uma das instituições estudadas é o maior exemplo da ineficiência da política de inclusão pela criminalização. Qualquer estudante com deficiência que preencha os requisitos pedagógicos pode matricular-se naquele educandário. Se a instituição recusar-se a matriculá-lo, incidirão sobre o responsável por impedir a matrícula as penas da Lei. O referido colégio possui o andar térreo e mais três andares. No andar térreo há um pátio, a cantina, dois banheiros, uma quadra de esportes e um estacionamento. As salas de aula ficam todas localizadas a partir do primeiro andar, mas o colégio não possui elevadores. Ex-alunos do Colégio relatam que entre 1995 e 1997, estudou naquela instituição um discente que locomovia-se através de cadeira de rodas. Sempre que ele precisava subir ou descer, pelo menos duas pessoas o carregavam na cadeira pelas escadas do colégio sob os olhares tranquilos da direção, que sequer dava importância à possibilidade de ocorrer um acidente.

As demais instituições de ensino estudadas apresentam falhas muito semelhantes às falhas detectadas no colégio Souza Aguiar. O colégio da Cidade, unidade do Méier, Rio de

Janeiro, por exemplo, ainda que apresente algumas adaptações, impõe a utilização de degraus para acesso às salas de aula. Sobre o assunto, Grasiela Cardoso e Vanessa Sayuri Nakasato, em reportagem sobre o encontro DNA Brasil – 50 Brasileiros Param para Pensar a Vocação do País, em Campos do Jordão, São Paulo, entre os dias 16 e 18 de setembro de 2006, com o tema “Educar para quê?”, relatam que:

Na opinião do educador e escritor Rubem Alves é muita hipocrisia falar em inclusão de deficientes nas escolas. As instituições educacionais são feitas em linhas de montagem. Muitas têm lindos projetos, belas ideias, mas são poucas as que adaptam seus ambientes. Não tem como tratar a inclusão de deficientes sem espaço físico para elas. O consenso de todos os debatedores do assunto é que as barreiras arquitetônicas são apenas o começo de um enorme problema. E para o processo inclusivo acontecer, é preciso que haja acessibilidade a todos⁴.

Antes de discutir-se como fazer a política inclusiva, é preciso discutir qual é a espécie de estado que implementa a política de inclusão. A problemática da acessibilidade nada mais é que um item onde se economiza. As edificações, na grande maioria das instituições de ensino foram e são pensadas para pessoas sem deficiência e fazem parte da produção social dos coitados e dos heróis deficientes. A política do Estado brasileiro é a da inclusão para a redução dos custos, e de alguma forma, com a oferta de mão de obra qualificada, a partir dos esforços do interessado em ter sua força de trabalho explorada. Se o Estado Brasileiro realmente tivesse a pretensão de melhorar a acessibilidade, não promoveria a outorga de licenças para obras que fogem às normas internacionais de acessibilidade.

Assim como os deficientes visuais enfrentam inúmeras dificuldades na leitura de informações escritas em quadros, assim como os deficientes mentais enfrentam dificuldades de toda ordem para acompanhar as aulas, os portadores de deficiência física, (usuários de cadeiras de rodas, amputados e usuários de muletas, dentre outros) vivem cumprindo seu papel na política inclusiva brasileira, convivendo e tentando superar os obstáculos nos quais se constituem as barreiras arquitetônicas, para receber, futuramente, os parabéns e o reconhecimento da sociedade e do Estado. A sociedade o verá como um deficiente vencedor, o Estado como um contribuinte de quem poderão ser cobrados tributos, e tanto o Estado quanto a sociedade ganham um deficiente consumidor.

O senso comum afirma que o problema da inclusão no Brasil, sobretudo no que toca à questão da acessibilidade, decorre da falta de vontade política. O que percebemos durante as pesquisas para este trabalho é que há uma política muito clara para a inclusão: é necessário garantir o acesso às escolas, pouco importando as condições de atendimento. Os objetivos

⁴ Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/eficientes/info/artigos_210904.htm, Acesso em 28 de dezembro de 2006.

dessa política no Brasil consistem em receber, não em atender. Depois de garantido o acesso, estuda-se uma forma de atendimento. Essa análise quanto à melhor forma de educar não é rápida e às vezes sequer é feita, os custos educacionais disto são suportados pelos educandos com algum tipo de deficiência. Trata-se de uma política que prima pela manutenção das dificuldades, produzindo, “por tabela”, heróis e coitados a custos baixos.

4. Aprendizado

As instituições de ensino não têm, em regra, um plano de ensino que contemple pessoas com deficiência. Depois de matriculado o portador de deficiência na escola é que se estudam as formas de atendê-lo. Dependendo da deficiência do indivíduo, seus esforços e um pouco de “boa vontade” de docentes sem especialização podem fazer com que o portador aprenda. As dificuldades, porém, podem simplesmente não serem vencidas e aí, como não é crime deixar de garantir o aprendizado do aluno com deficiência, a lógica do processo inclusivo brasileiro passa pela máxima de que “o que não tem remédio, remediado está”. A.F.S, sobre sua experiência como aluna do Colégio Pedro II relata: “Fazer educação física no colégio onde estudei é muito difícil porque você se tiver uma deficiência física, não tem acesso a vestiário, piscina, quadra... acesso para deficiente físico não tem. Houve uma época em que disseram que nós, deficientes visuais, não precisávamos fazer aula de educação física, depois mandaram fazer trabalho...”

A mãe de um deficiente mental que estudou na Escola Municipal Mário Cláudio relatou-nos que seu filho foi proibido de praticar educação física porque ele atrapalhava a turma, fazia gol contra no futebol e não entendia os exercícios que os professores mandavam fazer. Segundo informações passadas pela escola, o garoto fazia tudo errado e os colegas riam e não faziam o que era determinado pelos professores. A solução foi impedi-lo de participar.

O problema, além de envolver a educação física e as demais disciplinas curriculares, envolve também o ensino da informática, como relata E.C.P: “Eu e outros colegas com deficiência visual total não fazíamos educação física durante o ensino médio, apresentávamos trabalhos escritos e era só isto. Nossa educação física era totalmente teórica, enquanto os demais alunos corriam, jogavam futebol, e outras coisas mais, a gente ficava em frente à quadra conversando e esperando para responder a chamada. Meus colegas totalmente cegos também tinham de esperar a chamada quando alguma das aulas era no laboratório de informática. Como os programas não eram adaptados, eles não participavam das aulas”.

Estes fatos, que decorrem diretamente da obrigatoriedade em que as escolas recebem portadores de deficiência sem que sejam obrigadas a adequarem-se revelam a pouca importância que o Estado dá ao aprendizado. O fato relevante socialmente é que o indivíduo com deficiência tenha a oportunidade de estar na escola, o fato dele ser oficialmente discriminado é “mais uma barreira” para que ele vença, afinal, ele, mesmo não aprendendo, “quando tudo corre bem”, sai da instituição com um diploma, mesmo sendo deficiente, e isto é “louvável” do ponto de vista social.

Para que a inclusão se complete, o portador de deficiência tem de recolher tributos e consumir, então, o Estado garante a ele, por meio de outra Lei, pelo menos 2% das vagas nas empresas privadas e no mínimo 5% das vagas disponíveis nos concursos públicos, o custo disto é mais baixo que fazer uma política inclusiva priorizando a capacitação dos docentes, a acessibilidade e o aprendizado. Talvez seja um equívoco relacionar todos os desvios da política de inclusão educacional aos custos, porém, é no mínimo coincidência que as escolas especializadas tenham perdido tantos recursos e as escolas regulares não recebam investimentos.

Conclusão

Não são desconhecidas as discriminações suportadas pelas pessoas com deficiência que frequentam escolas regulares. Certamente seria possível que o processo de inclusão se desse de forma menos abrupta e gravosa para as pessoas com deficiência, porém o Estado brasileiro inverteu o caminho previsto na própria Declaração de Salamanca: primeiro colocou deficientes em escolas regulares despreparadas, utilizando-se do direito penal e impondo aos diretores de escola o medo da prisão, agora faz políticas paliativas para reduzir os efeitos, quando o menos gravoso e mais caro seria adaptar e depois iniciar a dita inclusão.

O argumento dos defensores da política de inclusão compulsória, segundo o qual a política é vitoriosa porque já existem, em várias cidades do Brasil, escolas reconhecidas como modelo de inclusão educacional, não se mostra convincente. Este fato é uma realidade no município do Rio de Janeiro onde há a Escola Helena Antipoff; em Niterói há a Escola Estadual Anne Sullivan, e em outras cidades país afora encontraremos alguns outros exemplos. É evidente que as instituições de ensino que são referência também são as mais procuradas, em consequência, faltam vagas. Famílias que moram distante da escola fazem

grandes sacrifícios para levarem seus deficientes à escola e a lógica inclusiva de colocar as pessoas com deficiência estudando perto de onde residem se perde.

Como outra questão a observar, deve ser dito que são tão raros os casos de escolas com algum sucesso na proposta inclusiva que seus nomes podem ser facilmente decorados. No caso do Município do Rio de Janeiro, por exemplo, podemos mencionar uma ou duas escolas em um universo de centenas. Se as escolas com algum sucesso na política de inclusão representam uma ou duas por cidade, se concentram alto número de pessoas com deficiência, as escolas especiais não representam algo tão desprezível como tentam demonstrar os defensores da inclusão compulsória, uma vez que os modelos de instituições educacionais inclusivas vivem a lógica de escolas especiais. As poucas escolas de modelo inclusivo de algum sucesso são públicas, o que revela também que a rede particular preocupa-se muito mais em cumprir a lei, e não em incluir.

A tão defendida inclusão, estudada com esmero pelos profissionais de educação tem uma história construída com base no direito penal. Esta história mostra-se cada vez mais simbiótica na medida em que as próprias pessoas com deficiência, ao verem-se privadas do direito de acesso a estabelecimentos de ensino, invocam a lei, aduzem a questão criminal e denunciam o infrator perante os órgãos instituídos para a ação penal. É a verdadeira disseminação do medo e da coação no processo de inclusão. É com esta vida em comum entre inclusão e direito penal que o tão decantado processo inclusivo caminha desde 1989 até os dias atuais.

Para um diretor de escola, um chefe de secretaria ou que outro nome tenha a função, considerar a possibilidade de ser condenado à pena de 1 a 4 anos de reclusão por não matricular certo indivíduo com deficiência soa muito mais atemorizante que ter, mesmo contra a vontade, de receber um educando com deficiência em uma escola social e tecnicamente despreparada. O medo de enfrentar processos criminais e receber penas de prisão, inculcado em responsáveis por estabelecimentos de ensino, faz com que os portadores de deficiência sejam apenas recebidos.

Efetivamente a infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele para puni-lo. Luta desigual: de um só lado todas as forças, todo o poder, todos os direitos, E tem mesmo que ser assim, pois aí está representada a defesa de cada um. Constitui-se assim um formidável direito de punir, pois o infrator torna-se o inimigo comum. Até mesmo pior que um inimigo, é um traidor, pois ele desfez seus golpes dentro da sociedade. Um «monstro». Sobre ele, como não teria a sociedade um direito absoluto? Como deixaria ela de pedir sua supressão pura e simples? E se é verdade que o princípio dos castigos deve estar subscrito no pacto, não é necessário, logicamente, que cada cidadão aceite a pena extrema para aqueles dentre eles que os atacam como organização? (FOUCAULT, 1977: 93)

O medo das penas, da reação social à recusa criminalizada tem levado inúmeros responsáveis por escolas a receber estudantes com deficiência apenas e tão somente porque entre a prisão e a má formação, deve prevalecer esta última. Prisão e cadeia são termos que assustam, enquanto deficientes com má formação educacional é algo dentro dos padrões socialmente normais.

Os entrevistados deste trabalho sofreram todas as discriminações relatadas porque aquelas discriminações fazem parte de uma política de Estado. Desde a Constituição Federal de 1988 existe uma forte opção estatal para que os estudantes com alguma espécie de deficiência sejam matriculados nas escolas regulares, reduzindo-se assim o papel das escolas especiais. Em muitos casos, estes estudantes são recebidos mas não são atendidos, e não há na política inclusiva quaisquer medidas práticas para assegurar o aprendizado do aluno recebido contra a vontade da escola. Em resumo, o que se garante é o acesso formal à escola, negando-se acesso real ao conhecimento.

O dilema do estado Brasileiro sempre esteve em saber se era melhor esperar que as escolas se preparassem física e tecnicamente para promover o ingresso de estudantes com deficiência ou se o ingresso deveria ser compulsório de modo a obrigar a que fossem feitas as adequações. Optou-se pela segunda, o ingresso passou a ser compulsório em 1989, porém, as adequações existentes revelam que a criminalização somente resolve o problema do acesso, porém, resultando na má formação dos estudantes deficientes, revitalizando estereótipos, perpetuando preconceitos e revigorando discriminações.

A sociologia jurídica, neste tema, tem a tarefa de compreender e aprofundar discussões sobre os principais aspectos e resultados de uma política de inclusão educacional construída e implementada com base no direito penal. Um estado que pune criminalmente educadores que recusam estudantes com deficiência, no mínimo, não possui políticas de mediação capazes de promover a inclusão consensual, estruturada e planejada.

Referências bibliográficas:

BRASIL. LEI 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

BRASIL. DECRETO 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BOURDIEU, Pierre, Chamboredon, Jean-Calud, Passeron, Jean-Claud. *A profissão de Sociólogo preliminares epistemológicas*. Tradução João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, Indivíduo e Cultura. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. tradução de Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª edição, 1978.

ONU. Organização das Nações Unidas. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em 08 abr. 2013.

UOL, Universo On Line. Projeto de inclusão de deficientes nas escolas não é o suficiente., disponível em <http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/eficientes/info/artigos_210904.htm> acesso em 03 abr. 2014.