

A CONSIDERAÇÃO DA IMPREVISIBILIDADE E DA LIBERDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

LA CONSIDERACIÓN DE LA IMPREVISIBILIDAD Y DE LA LIBERTAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

RECKONING WITH UNPREDICTABILITY AND FREEDOM IN THE CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE SCHOOL

José Eduardo de Oliveira Evangelista LANUTI¹

RESUMO: As bases conceituais e legais da inclusão escolar nem sempre são problematizadas de modo a provocar uma ruptura com concepções e práticas pedagógicas voltadas à integração. Ao analisar o meu próprio trabalho de professor e pesquisador, encontrei na imprevisibilidade e na liberdade os pilares sobre os quais, a meu ver, a educação também pode ser edificada para acolher a todos, indistintamente. Neste ensaio, meu propósito é compartilhar, por meio da narratividade, o que penso sobre a inclusão no atual cenário brasileiro. Espero que as minhas experiências contribuam para que os professores repensem o que é um verdadeiro compromisso pedagógico com a inclusão e que, com isso, não admitamos toda e qualquer tentativa de retrocesso diante daquilo que o Brasil já conquistou nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Ensino. Diferença. Política nacional de educação especial.

RESUMEN: *Las bases conceptuales y legales de la inclusión escolar ni siempre se problematizan de manera que provoque una ruptura con las concepciones y prácticas pedagógicas relacionadas a la integración. Al analizar mi propio trabajo como docente e investigador, encontré en la imprevisibilidad y en la libertad los pilares sobre los que, en mi opinión, la educación también puede ser construida para recibir a todos, sin distinción. En este ensayo, mi propósito es ofrecer, a través de la narratividad, lo que pienso sobre la inclusión en el escenario brasileño actual. Espero que mis experiencias ayuden a los docentes a repensar lo que es un verdadero compromiso pedagógico con la inclusión y que, con eso, no admitamos todos y cada uno de los intentos de regreso delante de aquello que el Brasil ya conquistó en ese sentido.*

PALABRAS CLAVE: *Inclusión escolar. Enseñanza. Diferencia. Política nacional de educación especial.*

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas – MS – Brasil. Professor Adjunto e Presidente da Comissão Multidisciplinar Permanente de Acessibilidade. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI/UFMS). Doutorado em Educação (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6055-1494>. E-mail: eduardo.lanuti@ufms.br

ABSTRACT: *The legal and conceptual bases of school inclusion are not always discussed in a way to instigate a rupture with concepts and pedagogical practices towards integration. By analyzing my own work as a professor and researcher, I found in unpredictability and freedom the pillars on which, in my perception, education can be built to welcome all, indistinctly. In this essay, my aim is to share, through narration, my thoughts on inclusion in the current Brazilian scenario. I hope that my experience expressed here invites the teachers to rethink what real teaching commitment with the inclusion is and, with that, we ought to prevent any setback attempts to what Brazil has already achieved in this sense.*

KEYWORDS: *School inclusion. Teaching. Difference. National social education policy.*

Introdução

Há um bom tempo venho estudando como a inclusão escolar é discutida e implementada por pesquisadores, professores e demais envolvidos na área. O que tem me afetado, enquanto professor e pesquisador, está relacionado ao modo como se revisitam e atualizam as bases conceituais e os fundamentos legais da inclusão e como esses movimentos têm causado impacto no cotidiano escolar, sobretudo no ensino.

Meus estudos e pesquisas têm me levado a confirmar aquilo que sempre suspeitei, desde a época em que era aluno da Educação Básica: a escola, ao atender às exigências seletivas dos sistemas de ensino, acaba desconsiderando o aluno como ele é, pois se baseia em padrões preconcebidos. Tais idealizações distanciam as metas pedagógicas da realidade escolar e transformam escolas em lugares hostis àqueles que refutam o modelo idealizado de estudante, seja pelo modo que se comportam, se desenvolvem academicamente, interpretam os fatos ou expressam suas ideias.

A desconsideração da singularidade de cada estudante, isto é, de sua diferença, aliada ao descompromisso de gestões escolares e sistemas educacionais com a inclusão, tem resultado em frequentes tentativas de desmonte da educação inclusiva. Tendo em vista esse preocupante cenário, por meio da narratividade, compartilharei algumas considerações a respeito do atual cenário político-educacional brasileiro.

A narratividade é o caminho pelo qual construo um entendimento sobre determinado assunto. A escrita, por sua vez, me possibilita organizar essa construção subjetiva. Escrever, para mim, é um “trabalho minoritário de pensar a vida” (LOPES, 2016, p. 4).

Resgatarei, a seguir, alguns resultados da minha pesquisa de Doutorado², desenvolvida entre os anos de 2016 e 2019. Trago esse estudo como forma de contestação às ideias

² Pesquisa intitulada *O ensino de matemática – sentidos de uma experiência* (LANUTI, 2019), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), orientada pela

defendidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a), que preconiza a volta de classes e escolas especiais para alguns alunos e buscou instituir a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020 – um retrocesso educacional.

Espero que minhas experiências aqui narradas e atualizadas contribuam para que professores, gestores e familiares não admitam e nem se intimidem diante de qualquer tentativa de retrocesso nos inúmeros avanços que o Brasil já conquistou em relação à inclusão escolar.

Notas sobre a perspectiva inclusiva da educação escolar brasileira

Mais de uma década se passou desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). É possível afirmar que a inclusão ainda constitui um projeto desafiador a ser encarado pela maioria das escolas brasileiras. Isso pode ser explicado por diversos motivos, tais como: interpretações equivocadas de leis voltadas à Educação que, muitas vezes, trazem afirmações dúbias, possibilitando leituras equivocadas; políticas educacionais baseadas em ideais integracionistas; leis e decretos que desrespeitam a Constituição Federal de 1988; formação docente baseada na interpretação médica¹ da deficiência e na compreensão de que o ato de ensinar é nada mais que uma transmissão de conteúdo e formações docentes que concebem o ato de aprender como a mera aquisição e reprodução do que foi transmitido, conforme Lanuti e Mantoan (2018) criticam.

A ideia, ainda muito veiculada na área educacional, de que a avaliação da qualidade do ensino passe pela uniformização da aprendizagem, vem gerando tentativas de segregação daqueles alunos que, por qualquer motivo, não apresentam habilidades e competências valorizadas pela escola.

A expressão máxima dessa ideia foi traduzida pelo MEC com a publicação do Decreto 10.502, que pretendeu “atualizar” a Política de 2008. Tal polêmica “atualização”, na verdade, consiste em um projeto de desmonte da PNEEPEI e, em consequência, da perspectiva inclusiva da educação brasileira. Atualmente suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF), o referido Decreto prevê a segregação daqueles alunos que, supostamente, “não se

professora Doutora Maria Teresa Eglér Mantoan e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, CAAE: 54026216.6.0000.5404.

beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020a, art. 2, VI).

Além disso, a proposta contida na PNEE de 2020 (BRASIL, 2020b) desconsiderou a própria organização do sistema educacional brasileiro. A Lei 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), determinou em seu Artigo 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a “garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996). Ocorre que as escolas especiais, defendidas pela PNEE, não são organizadas a partir de etapas e não se estendem até o nível superior.

A Educação Especial, enquanto modalidade complementar à escolarização, segundo a LDB, não constitui um subsistema, tampouco um sistema de ensino paralelo ao comum e, portanto, as escolas especiais não podem substituir as instituições regulares. Conforme sabemos, a segregação é uma violação do direito que cada estudante tem de se desenvolver plenamente e ter acesso aos níveis mais elevados de ensino *segundo a sua capacidade*, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Todos os desafios que a inclusão nos apresenta devem nos impulsionar para mudar as bases conceituais da escola e não para retirar dela aqueles que, injustamente, são desestimados. O não enfrentamento das (bem-vindas) instigações e imperfeições que a diferença humana traz tem feito com que uma velha e superada dúvida seja resgatada e trazida novamente para o debate educacional: quem pode e quem não pode estar na escola comum?

Ao associar os alunos considerados com deficiência à incapacidade de aprender, a PNEE (BRASIL, 2020b) resgatou ideias ultrapassadas, próprias da PNEE de 1994. Um exemplo dessas ideias foi a definição de quem poderia estar na escola comum: “aqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

A escola inclusiva, aquela que acolhe a todos incondicionalmente, ainda tem sido definida por muitos como algo inalcançável. Isso se dá, em grande parte, pelo fato de o ensino ser organizado e desenvolvido com base em ideais que não correspondem à realidade. Além disso, a formação docente em serviço quase sempre se reduz a um treinamento para a mera aplicabilidade de currículos prescritivos, centrados no bom desempenho nos exames padronizados de larga escala. Com base nesses ideais e metas, diversas ações são desenvolvidas nas escolas, como a definição de competências a serem alcançadas por todos os alunos e a espera de resultados homogêneos nas avaliações, que supostamente refletiriam os

conhecimentos adquiridos. Por meio dessa racionalidade distintiva, arbitrariamente se define e compara o desenvolvimento dos alunos. Em decorrência dessas comparações, alguns são excluídos.

De fato, a inclusão escolar nos coloca, o tempo todo, muitos questionamentos! A impossibilidade de respondê-los imediatamente é uma abertura para um mundo que ainda não desabrochou, como um espaço reservado ao sonho ainda não realizado, mas que pode ser. Uma utopia que nos seduz, como definiu Schérer (2009).

Notas sobre a imprevisibilidade na escola

Embora seja desenvolvida em uma instituição normatizada, com perfil organizacional predominantemente burocrático, a educação escolar se dá, de fato, no encontro de pessoas, únicas por natureza, e que possuem modos imprevisíveis de lidar com o que lhes afetam. Assim sendo, por mais que o ato educativo deva ser planejado, é impossível prever completamente como se dará o encontro de todos/as que participam de uma aula.

A Pedagogia, enquanto ciência, está fundamentada na criação e no desenvolvimento de mecanismos que subsidiam o professor na tentativa de controle da aprendizagem. Há, nessa perspectiva, a ideia de que a aprendizagem é previsível e está totalmente condicionada ao ensino. É por isso que os sistemas de ensino ainda definem currículos escolares com base em habilidades e competências que desconsideram a singularidade humana e interpretam o seu alcance, por parte dos estudantes, como a prova da qualidade do trabalho docente.

Durante a pesquisa de Doutorado que desenvolvi, ao investigar uma formação docente em serviço (da qual também atuei como formador), busquei compreender inicialmente quais eram os entraves que impediam os 35 professores participantes de entender o que é a inclusão escolar e, em decorrência, quais eram as demandas das escolas.

Nos dois anos de formação em que acompanhei o planejamento e desenvolvimento das aulas, observei atentamente as atividades de ensino desenvolvidas e pude problematizá-las com o grupo docente. Constatei que a exclusão nas escolas em que aqueles professores atuavam tinha uma questão de fundo: a ideia de que seria possível definir quais alunos aprenderiam e quais não aprenderiam, bem como a necessidade de um ensino diferenciado/adaptado para eles.

Para entender melhor as concepções daqueles professores sobre a inclusão, busquei compreender como eles relacionavam o ensinar e o aprender. Passei a analisar algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países e constatei que o entendimento da

aprendizagem como algo passível de controle vinha justificando, há um bom tempo, as tentativas de classificação do modo como alguns alunos aprendiam e, portanto, justificando a exclusão de muitos deles.

Podemos encontrar diversos estudos que abordam tentativas de padronização dos processos de aprendizagem dos alunos. Talvez sejam esses os referenciais que vêm sendo adotados nas formações docentes (às quais me referi anteriormente) e que têm influenciado fortemente as concepções dos professores.

Dunn, Dunn e Price (1982), por exemplo, dedicaram-se à definição de modos característicos e dominantes pelos quais um indivíduo “absorve” informações. Trabalhos mais recentes sobre esse assunto, como os desenvolvidos por Fleming (2001), Leitão (2006) e Almeida (2010), trazem o termo “estilos de aprendizagem” para categorizar os diversos modos de aprender em visuais, auditivos e cinestésicos.

Pela perspectiva inclusiva, condicionar o bom ensino à possibilidade de verificação e definição de um estilo ao qual a aprendizagem pertence inferioriza o sujeito que aprende em relação àquele que ensina. Tal condicionamento fere o princípio de igualdade intelectual, defendido por Rancière (2007). Toda pessoa é capaz de aprender e isso não significa que todos aprendam do mesmo modo (RANCIÈRE, 2007).

Se os professores compreendessem que todas as pessoas aprendem, inclusive além do que lhes é ensinado, não sentiriam a necessidade de definir e comparar a aprendizagem, mas sim, de avaliar se o ensino oferecido provocou igualdade ou desigualdade. Sobre isso, Rancière (2007, p. 11) afirmou que:

Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida” ou uma igualdade a ser verificada.

Se ignorarmos o princípio de igualdade intelectual, continuaremos a comparar o desenvolvimento dos alunos com base em um perfil preconcebido que, hipoteticamente, detém o verdadeiro conhecimento que, portanto, precisaria ser reproduzido; cairemos na armadilha de comparar “ritmos” de aprendizagem e, ainda, propor um ensino diferenciado a cada grupo de estudantes que, supostamente, apresentaria o mesmo estilo de aprender – uma prática que vai na contramão de uma educação inclusiva.

Voltando à formação que conduzi com os professores em minha pesquisa de Doutorado, estudamos a filosofia deleuziana para analisar o modo como eles organizavam

suas aulas. Identificamos que a ideia equivocada de que seria possível prever como os estudantes aprendiam e, a partir daí, diferenciar o ensino para cada grupo com rendimento semelhante era o que impedia que a inclusão acontecesse. Verificamos que em razão desse entendimento, os professores modificavam as atividades para alguns alunos: reduziam os enunciados, acrescentavam ou retiravam figuras, facilitavam os problemas matemáticos e simplificavam as atividades e seus objetivos – o que, segundo Mantoan (2013), constitui uma adaptação que exclui alguns alunos.

Ao compreender o ser humano como capaz de se modificar a cada situação que vive ou enfrenta, Deleuze (2006) fragilizou a certeza de que a aprendizagem pode ser definida, mensurada, comparada, prevista. Se uma pessoa não é capaz de controlar o que lhe afeta, como pensar, por exemplo, que uma diferenciação curricular lhe garantirá a aprendizagem? Como prever quais adequações seriam necessárias nos conteúdos para que um aluno aprenda se é ele próprio quem realiza uma acomodação do que lhe é oferecido em uma aula, conforme defendeu Lanuti (2019)?

A imprevisibilidade, quando foi tomada como verdade na sala de aula, libertou aqueles professores da falsa convicção de que seria possível determinar o que, como, em que tempo e de que forma um aluno aprenderia. As aulas ganharam, então, uma nova dinâmica: atividades de livre escolha, entrevistas, seminários, aulas passeio e pesquisas foram propostas a fim de que cada estudante pudesse decidir quais meios o ajudariam a avançar, segundo a sua capacidade. Em decorrência, os alunos e os professores não viam mais sentido em oferecer e realizar as atividades adaptadas.

Penso que partir da ideia de que aprender é uma predisposição do aluno e que nem mesmo ele tem controle absoluto de tal processo é um modo de garantir que todos os tipos de conhecimentos, diversos talentos, aptidões e formas de expressão sejam valorizadas na sala de aula.

Como Deleuze (2006, p. 159), também acredito que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” e, nesse sentido, saber que alguém gosta de ver imagens, ouvir sons, ler, escrever, narrar suas experiências e até mesmo de silenciar, não possibilita a definição de um estilo único.

Novamente é Deleuze (2003, p. 4) quem nos diz que “aprender diz respeito essencialmente aos signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos”. A nossa aprendizagem, portanto, depende dos signos que nos afetam em um dado momento.

Com base nesse autor, entendo que a aprendizagem acontece quando há um encontro pessoal com um signo – um acionador do pensamento. O que representa um signo para um aluno pode não representar para outro, já que é precisamente a contingência do encontro que ocasiona a experiência. Assim sendo, não existe uma previsibilidade na emissão e na interpretação dos signos e, portanto, não há como saber, antecipadamente, o que afeta alguém. A única certeza, nessa perspectiva, é a de que em contato com outros temos mais chances de ser afetados por algo e, em consequência, de aprender.

Em contraposição a tudo isso, a PNEE de 2020 (BRASIL, 2020b) defende a volta das escolas e classes especiais para alguns estudantes. Parte justamente da ideia ultrapassada de que a aprendizagem de alguns alunos pode ser controlada “de fora”. Para os idealizadores desse retrocesso, determinados alunos deveriam ser atendidos em espaços educativos segregados, especializados, nos quais supostamente existiriam recursos suficientes para que isso ocorresse.

Como saber de antemão do que um aluno precisa para aprender sem considerar a imprevisibilidade das relações que permeiam tal processo? Por que não reformular o modo de organizar o trabalho pedagógico da escola comum para que ela tenha condição de acolher a todos os alunos, com recursos, materiais, espaços e serviços necessários? Quais práticas uma escola especial poderia oferecer e que não seriam oferecidas na escola comum? Quais conteúdos trabalhados à parte, em uma escola especial, seriam capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos?

A assimetria, o desequilíbrio, a estranheza e a discrepância são próprias das nossas relações e evocam a imprevisibilidade que, para mim, é o que há de mais importante na Educação. Mesmo que uma escola se proponha a criar meios para controlar comportamentos, supervisionar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, deduzir o que as turmas aprenderão, tornando o ato educativo o mais previsível possível, cada pessoa carrega consigo o imponderável.

Os processos de ensino e de aprendizagem não podem ser totalmente premeditados, o que oportuniza ao professor a revisão constante de seu trabalho e o questionamento sobre seu papel. A imprevisibilidade não anula a necessidade de planejamento de uma aula, mas nos ajuda a questionar os currículos definidos previamente, que desconsideram os interesses dos professores e dos alunos; as avaliações uniformizadoras, que buscam nivelar os conhecimentos; os agrupamentos dos estudantes por níveis de conhecimento, dentre outras práticas generalizadoras.

Pela imprevisibilidade, somos convocados a ensinar considerando a diferenciação que cada pessoa faz de si mesma. É por isso que, segundo Schöpke (2012), uma pessoa não pode ser comparada a outra. É preciso conhecer o que os estudantes já sabem sobre um dado assunto; que há diversos modos pelos quais os alunos podem se expressar e que determinadas características consideradas como deficiência não determinam as capacidades de alguém.

Quando os professores observam atentamente as perguntas que os alunos fazem em uma aula, suas constatações, curiosidades e interesses, concebem a aprendizagem como um processo livre e criativo. Entendem que não há como definir de antemão o que afeta o outro, que não há um recurso que garantirá que ele aprenda. Nessa direção, a definição de quem se beneficia ou não da escola comum perde completamente o seu sentido.

Diante de tudo isso, a definição dos “alunos que não se beneficiam da escola comum”, segundo a PNEE (BRASIL, 2020b), já mencionada anteriormente, está relacionada a uma perversa distorção conceitual sobre o aprender. Tal definição contempla a lógica escolar excludente.

Notas sobre a liberdade na escola

Durante a formação docente que conduzi, conheci outro coordenador pedagógico da escola. Trabalhávamos juntos. Eu orientava o grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ele acompanhava os professores dos anos finais.

Conversávamos muito nos corredores da escola para planejar nossas formações e, ainda que eu não concordasse com boa parte do que ele dizia, suas ideias contraditórias me seduziam pelo exercício de reflexão ao qual elas me obrigavam. Ele orientava os professores a planejarem suas aulas com base na ideia de protagonismo dos alunos. No entanto, sua maneira de pôr em prática esse pensamento revelava um trabalho pedagógico que não estava baseado na emancipação intelectual, uma vez que a sua intenção era formar professores capazes de determinar e avaliar a inteligência de um aluno. Roubando as palavras de Rancière (2007), o propósito de meu colega de trabalho era formar um “professor embrutecedor”, que entende a aprendizagem como o retorno imediato do ensino oferecido e que elege um único tipo de saber como o correto.

Eu também gostava (e gosto) muito de pensar no protagonismo do aluno, porque isso implica a necessidade de garantir que exista liberdade na escola. Para mim, a liberdade é o que considero mais importante na Educação e, segundo o meu entendimento, isso não acontece na maioria das escolas. Vou explicar o porquê.

A Educação que acontece nas escolas é, quase sempre, subordinada à problemática ideia de que há um tipo de conhecimento hierarquicamente superior, que deve ser adquirido por todos. Ainda que o discurso pedagógico esteja voltado à valorização dos diferentes percursos que um aluno trilha para aprender, o que geralmente se espera é que todos eles alcancem o mesmo ponto de chegada, previamente determinado pelo professor, pelo currículo, e que comprovem isso! Os alunos, então, são submetidos à chancela alheia, de quem supostamente estaria capacitado a julgar se o conhecimento exposto pelo aluno é suficiente e, portanto, aceitável.

Nem sempre refletimos que, quando achamos possível verificar a aprendizagem, subvertemos a experiência educacional a um experimento, conforme Larrosa (2011, 2015) denunciou ao criticar o excesso de pragmatismo na escola. Infelizmente, a escola ainda está presa à ideia de experiência como algo que está longe das percepções imediatas dos alunos. Com isso, espera-se que os estudantes apresentem o que pensam por meio de uma linguagem considerada adequada e, necessariamente, coerente com uma habilidade determinada pelo currículo.

Voltando à pesquisa de Doutorado que desenvolvi, lembro-me que uma professora do 5º ano propôs uma aula passeio na qual os alunos observariam os números das casas nas ruas. Seu objetivo foi problematizar as observações da turma. Ao compartilhar os resultados de sua experiência em um dos momentos de formação coletiva, relatou que cada um de seus alunos trouxe conteúdos diversos a partir do passeio: números crescentes e decrescentes, números pares e ímpares, valor posicional dos algarismos, diferentes funções dos números (quantificar, codificar), dentre outros.

A comunicação entre os alunos, a valorização das diferentes percepções e a articulação entre as produções escritas e orais da turma, realizada pela professora, garantiu que todos aproveitassem a aula. A experiência que cada estudante construiu com a atividade proposta não foi reduzida a um experimento de verificação da aprendizagem, não serviu para classificá-los em quem “sabia mais” ou “sabia menos”. Outrossim, ajudou a professora a entender que ela não é a única que disponibiliza, aos alunos, oportunidades de aprendizagem, e que todos, sem exceções, aprendem, desde que não existam barreiras que imponham a um estudante uma situação de deficiência³.

³ Pelo Modelo Social, a deficiência não está em um atributo físico da pessoa, em uma condição intelectual, mas na interação desse sujeito com uma barreira do meio que o impede de se desenvolver segundo a sua capacidade. Para Mantoan (2017, p. 41), “o uso constante e espontâneo de expressões como “pessoa deficiente”, “portadora de deficiência”, dentre tantos outros de uso frequente, vem da herança que nos legou o Modelo Médico e todas

A consideração da liberdade como um direito, conforme assegura a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), provoca uma reviravolta em toda forma de planejar, desenvolver e avaliar o ensino, pois ela nos convoca a valorizar a singularidade humana e a abandonar modelos previamente estabelecidos, a partir dos quais decorrem classificações dos alunos. Tal exercício nos intima a uma nova filosofia pedagógica, estruturada em valores que visam assegurar que nenhum estudante fique de fora da escola.

A Educação, por essa perspectiva filosófica, parte da impossibilidade de estruturar de forma linear a produção humana do conhecimento e da ideia de que nem sempre conseguimos expressar o que aprendemos da maneira como a escola deseja. A legitimação da experiência individual de aprendizagem do aluno é o que torna o ato educativo inclusivo, justamente por considerar a liberdade intelectual.

O direito à Educação é intransferível e inalienável e, portanto, é do aluno, indiscutivelmente. Segundo a nossa Constituição, saúde, dignidade, vida e a própria liberdade são direitos dos quais não se pode renunciar (BRASIL, 1988). Para atendermos aos preceitos constitucionais e assegurar que nenhum direito seja violado, não temos outra saída a não ser a reinvenção da escola, para que essa seja capaz de acolher todos os estudantes. Os investimentos públicos deveriam se voltar a uma boa formação docente nesse sentido.

Se a interpretação da prática educativa centrada na comprovação da aprendizagem do aluno é a brecha que os sistemas de ensino têm encontrado para classificar e excluir alguns deles, temos de superar esse paradigma, conforme Biesta (2006) defendeu. A liberdade na Educação está relacionada ao que Rancière (2007) definiu como emancipação, isto é, à não subordinação de uma inteligência à outra, no caso, a do aluno em relação a de seu professor.

Enquanto os processos de ensino e de aprendizagem forem relacionados à transmissão e aquisição, respectivamente, não haverá o ultrapassamento da visão puramente racional e, portanto, restritiva da Educação, que impede a experiência da liberdade.

Fato é que a PNEE de 2020 (BRASIL, 2020b) também se refere à liberdade, mas o sentido atribuído a ela no referido documento não tem a ver com a emancipação do estudante, com a capacidade que todos têm de aprender e de gerir a própria vida. A liberdade, segundo essa Política, diz respeito à possibilidade de escolha da família sobre em qual escola (comum ou especial) sua filha ou filho estudará. Como defender essa possibilidade se essa escolha retira do aluno seu direito indisponível à Educação?

as suas formas de retratar algumas pessoas, de identificá-las a um modelo pronto, fixo, compreensível e aceito pela maioria”. Defendo, portanto, a utilização da expressão “pessoa em situação de deficiência”.

Considerações finais

Vivemos uma crise política, educacional, identitária. O que nós, professores, alunos e familiares temos feito quando nossos desejos são anulados e temos nossa criatividade tolhida? Quando somos subservientes às ordens de um sistema educacional arquitetado para mostrar injustamente que nem todos os estudantes são bem-vindos às escolas?

Nesse cenário incerto, em que as rotas já traçadas demonstram sinais de esgotamento, como afirma Mantoan (2013), precisamos reinventar outros caminhos a partir do compromisso com a inclusão, pois somente ela nos faz desistir de cultivar modelos de aluno. Diante disso, cabe a nós educadores contestar toda e qualquer tentativa de comparação, de hierarquização de saberes. Encarar a impossibilidade de controlar a aprendizagem do outro, aceitar de uma vez por todas que a avaliação não revela a capacidade de um aluno, deixar-se contaminar pela incerteza imanente às relações humanas é estabelecer o verdadeiro compromisso com a inclusão.

Mudar concepções e práticas não significa anular o velho, mas revê-lo e reconstruí-lo. Deixar-se contaminar pela imprevisibilidade e ter a liberdade como base da ação pedagógica pode fazer com que a inclusão não seja mais entendida como uma opção, mas como o único caminho para a construção de uma sociedade justa e democrática.

As mudanças educacionais que a inclusão escolar impõe são urgentes e não podem mais estar relacionadas à ideia de um processo que pode ser desenvolvido lentamente, com apenas alguns estudantes. O acolhimento incondicional dos estudantes na escola comum foi o grande avanço trazido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), e disso não podemos abrir mão. A exclusão não pode ser justificada como uma etapa que prepara o indivíduo para, posteriormente, ser incluído. Caso continuemos a aceitar isso, naturalizaremos o fato de que determinados alunos devem ser excluídos, legitimando os ideais integracionistas.

Não costumo finalizar um texto com uma citação, mas as palavras de Boaventura de Sousa Santos expressam muito bem o que penso sobre o atual cenário político-educacional brasileiro. A atual crise da Educação, das concepções sobre ciência, escola, ensino e aprendizagem nos convida a um novo entendimento da matéria: histórias locais no lugar da eternidade, “em vez de determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade” (SANTOS, 2010, p. 48).

Para alinharmos nossas concepções e práticas à inclusão, temos de olhar para a escola sem o uso de uma lente que atrapalhe a observação dos seus detalhes, que disfarce a urgência de mudança e que justifique toda e qualquer tentativa de retrocesso educacional. É preciso, então, olhar para a realidade como se usássemos uma lupa que amplia e revela tudo o que na escola deve ser problematizado para que ela se torne um espaço de todos.

Se olharmos atentamente ao que acontece em uma sala de aula, teremos argumentos de sobra para refutar toda e qualquer tentativa de retrocesso educacional, como todas essas que expus, ao tratar da PNEE de 2020. Quem perde com a exclusão são todos, impedidos de conviver e aprender com os desafios que a diferença do outro traz e com a maneira que ela convoca cada pessoa a uma reinvenção incessante de si mesmo.

AGRADECIMENTOS: À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento da pesquisa de Doutorado à qual me referi neste texto, sob Processo n. 2016/00978-9; À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pelo apoio na realização do presente trabalho - Código de Financiamento 001; À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MEC) - Brasil, pelo apoio na realização do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. R. Descrição e análise de diferentes estilos de aprendizagem. **Revista Interlocação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 38-49, 2010. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/73-240-1-pbdescricao-e-analise-de-diferentes-estilos-de-aprendizagempdf-92803yyjpv8w>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BIESTA, G. **Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future**. New York: Paradigm, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC; SEMESP, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DUNN, R.; DUNN, K.; PRICE, G. E. **Productivity environmental preference survey**. Lawrence, KS: Price Systems, 1982.

FLEMING, N. D. **Teaching and learning styles: VARK strategies**. Christchurch: N. D. Fleming, 2001.

LANUTI, J. E. O. E. **O ensino de Matemática: Sentidos de uma experiência**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/en/dissertacoes-teses/161990/teaching-mathematics-meanings-of-an-experience>. Acesso em: 15 maio 2021.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile**, Polyphonia, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/247>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 25 maio 2020.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITÃO, M. B. P. **Estilos de aprendizagem sob a ótica da psicologia evolucionista**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Departamento de Fisiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17379>. Acesso em: 25 maio 2021.

LOPES, R. B. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 277-308, maio/ago. 2016.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734005.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma Pedagogia da Diferença. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, Projeto Diversa, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18875106-Diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca.html>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 37-46, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 10 dez. 2021.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÉRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

Como referenciar este artigo

LANUTI, J. E. O. E. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1189-1203, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16990>

Submetido em: 27/12/2021

Revisões requeridas: 03/02/2022

Aprovado em: 29/04/2022

Publicado em: 30/06/2022

Processamento e edição: Editoria Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, padronização e tradução.