

... Cadernos :: edição: 2004 - Nº 23 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

ESCOLA INCLUSIVA: a Educação Especial em foco

Fabiany de Cássia Tavares Silva

As palavras têm o poder de aprisionar ou libertar o objeto de que tratam, mas o reconhecimento desse seu duplo papel, colocado em curso na ação dos indivíduos, já denota a possibilidade de pensar adequadamente sobre essa realidade. Nesse movimento ambíguo que as palavras têm sobre o objeto que pode pensar, neste texto, sobre a ambigüidade da escola inclusiva, da inclusão, da exclusão e da Educação Especial. Dessa forma, no reconhecimento da ambigüidade das palavras, como característica do indivíduo que a usa, como a possibilidade de captar adequadamente a realidade, procuro à luz da Teoria Crítica da Sociedade, sem utilizar fórmulas que possam contribuir para o estereótipo, polemizar sobre um assunto polêmico.

Palavras-chave: Inclusão, Escola Inclusiva, Teoria Crítica da Sociedade.

Introdução

É paradoxal que, numa altura em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada "sociedade inclusiva", a exclusão ainda não tenha sido suficientemente debatida e a escola, que chamamos "para todos", se desenvolva com a preocupação de proporcionar o acesso a todos na base da igualdade de oportunidades.

As palavras têm o poder de aprisionar ou libertar o objeto de que tratam, mas o reconhecimento desse seu duplo papel, colocado em curso na ação dos indivíduos, já denota a possibilidade de pensar adequadamente sobre essa realidade. Nesse movimento ambíguo que as palavras têm sobre o objeto, que pode pensar, neste texto, sobre a ambigüidade da escola inclusiva, da inclusão, da exclusão e da Educação Especial.

Dessa forma, no reconhecimento da ambigüidade das palavras, como característica do indivíduo que a usa, como a possibilidade de captar adequadamente a realidade, procuro à luz da Teoria Crítica da Sociedade, sem utilizar fórmulas que possam contribuir para o estereótipo, polemizar sobre um assunto polêmico.

A deficiência jamais passa despercebida provocando diferentes reações humanas frente a essa condição, uma vez que surpreende, desorganiza e imobiliza ao corporificar o que "escapa" ao familiar, ao usual, ao esperado. A população deficiente forma o grupo que atraiu sobre si a necessidade de destruição, gerada por uma ordem social extremamente hegemônica. A história atesta que, tendencialmente a ação do Estado em relação aos deficientes esteve sempre calcada em políticas de exclusão, seja por considerá-los diferentes e/ou improdutivos. Pensar uma sociedade ideal era defender a aplicação de medidas eugênicas, como uma maneira de fortalecer a unidade do Estado.

Os mecanismos de exclusão desses indivíduos avançaram pela história e foram tomando formas mais "requintadas", na perspectiva de purificação das relações econômico-produtivas no espaço que assumia características urbano-industriais. Mas, certamente, as maiores causas para o aumento numérico (absoluto e proporcional) das frações deficientes, bem como para o aprofundamento das condições miseráveis de sobrevivência, ainda são de natureza econômica, especialmente ligadas à necessidade de produção através da disciplina do corpo, do tempo e do trabalho.

Para Adorno e Horkheimer (1986), quando uma nova forma de vida social surgia na história universal juntamente com uma nova religião e uma nova mentalidade, derrubavam-se os velhos deuses, juntamente com as velhas classes, tribos e povos, isto é, o esclarecimento dos tempos modernos.

Passo, então, a considerar a expressão inclusão, considerada por muitos como uma questão vital para a humanidade recuperar o humano, a tentativa de esclarecimento da modernidade atual.

Entretanto, parece encerrar a multifacetada transformação em curso dos nexos da existência humana, isto é, pode tanto dividir como unir, divide enquanto une e as causas da divisão são historicamente idênticas às que visavam promover a uniformidade. Essa construção da inclusão com base naquilo que as pessoas partilham, no que têm em comum, conduziu inevitavelmente a diferentes formas de exclusão econômica, social, política, social e cultural.

Entendendo o processo de socialização como resultado da história e da cultura, há que se pensar em diversidades dentro da mesma cultura e em culturas diferentes. Assim, para tornar-se indivíduo há

que se seguir a lógica da adaptação pela sobrevivência na qual a imposição da igualdade tem se dado em função dessa adaptação, o que concorre para a o acirramento das diferenças, constituidoras da humanidade como resposta aos conflitos presentes nesse processo.

Quanto mais se acentua a complexidade do organismo social, menos ele tolera a interrupção do curso ordinário da vida. É preciso que tudo continue hoje como ontem e amanhã como hoje (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p. 101).

A desconsideração das diferenças, no entanto, é um processo puramente negativo que pode explicar a solvência de um sistema, mas não é suficiente para explicar a idealização e a permanência de uma ordem hierárquica mais abrangente. Podemos, certamente, entender a incrível adesão da sociedade à idéia de tornar-se inclusiva, simplesmente supondo uma fé quase ilimitada nas suas possibilidades de ser diferente do que é.

Entretanto, se essas possibilidades continuarem a ser construídas na ausência da experiência e da reflexão que são os pilares da constituição do indivíduo, é improvável uma outra constituição social. De um lado, porque será impossível falar em indivíduos com autonomia de consciência e espontaneidade da experiência e, de outro, o medo da indiferenciação, a consciência de que todos poderiam ser individuados, mas não o são.

Entender os impulsos para a individuação, existentes na sociedade, é uma tarefa complicada porque o ideal da adaptação social leva à perda da individualidade, ao prometer integração, proteção e compromisso. Insuflando, portanto, o narcisismo coletivo, a sociedade torna-se anti-individualista em nome de uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação. Os processos de trabalho, que poderiam constituir-se em possibilidades sociais reais, não exigem mais as propriedades especificamente individuais. Seria ingênuo, contudo, pensar que a individuação não envolve continuamente um movimento de adaptação.

A partir do conceito de dialética negativa, entende-se a natureza humana como natureza transformada, não mais repetitiva e, com a reflexão, podendo vir a ser natureza humana identificada e diferenciada. Contudo a pressão do geral dominante sobre o diferente leva-o à perda da sua identidade e de seu potencial de resistência, uma vez que esta representaria a possibilidade de felicidade, porque escapou a versão normativa de homem civilizado. E precisamente porque não consegue realizar a identificação com os modelos padronizados socialmente que acabam por incorrer na desocultação do mecanismo gerador da menoridade.

O problema que se impõe à diferenciação, portanto, não é o entendimento de que a igualdade seria a única possibilidade de resistir às tensões de uma sociedade em constante mudança, mas que ela oculta uma vinculação com os objetivos racionais dessa mesma sociedade. A racionalidade social se expressa na adesão imediata, não refletida, "na naturalização dos indivíduos e dos demais fenômenos tendo a sua verdade já fixada a priori, ou melhor, aquilo em que se converteu a verdade: a descrição do objeto" (CROCHIK, 1997, p. 111).

Certamente entre a diferenciação, a ameaça, a igualdade e a identificação, as idéias e os acontecimentos são entendidos, na pior das hipóteses, como estando a serviço da humanidade. O absurdo dessa situação de limitação das relações sociais à busca da igualdade e, conseqüentemente, de integração, é dar forma aos instrumentos de dominação e de autodomínio. Sobretudo porque a indiferenciação reflete a irracionalidade objetiva da sociedade, como racionalidade da manipulação das massas.

Enquanto os indivíduos buscarem ser iguais, enquanto a igualdade implicar na oposição entre a coletividade e o indivíduo, a exclusão será uma componente objetiva da dominação. A igualdade é fetichizada: ela absorve a diferença. Assim, não é possível postular a ocorrência de uma objetivação formal da razão que, como ciência-técnica, enquanto força produtiva se coloca entre o indivíduo e a realidade, levando à perda da capacidade de experimentar o objeto como algo que não se constitui unicamente como objeto de dominação, negando a confrontação entre a realidade e o conceito, dissolvendo-a nele próprio. A dominação sobrevive como fim em si mesmo, sob a forma do poder econômico.

No capitalismo, o indivíduo aparece como produtor e consumidor, ao mesmo tempo que "dono" da sua força de trabalho e dos instrumentos para produção. No progresso social a idéia de produtividade é ligada ao trabalho individual e, tendo como base a questão econômica, os indivíduos edificam leis próprias para a defesa de seus interesses. Ao considerarmos que estamos todos em um mundo em constante mudança cujos efeitos são plenamente desiguais, a identificação com o contrário é possível, desde que esse contrário possa ser removido para o alcance da igualdade.

Aqui, estou colocando duas idéias básicas: na condição de seres humanos, nenhum de nós está isento de emoções, sejam elas de que natureza forem, desencadeadas pela diferença objetiva; nessa mesma condição, não estamos imunes ao desejo de perfeição e harmonia diante da desorganização provocada pelo estranhamento, à ameaça representada pela condição da diferença. Perdendo a

capacidade de se relacionar com o "diferente", com algo efetivamente exterior, permanece apenas a capacidade de fazer referência à representação que se tem desse outro externo.

Todavia, nossa moral e as escalas de valores sociais estão, explicitamente, configuradas em um ideário humanístico (da bondade e da paz) e em alguns mecanismos de rejeição, destacadamente o de superproteção e indiferença. As formas correntes das ações humanistas têm-se constituído pela possibilidade de atenuação das diferenças e pela crença nos mesmos indícios de produtividade dos indivíduos "iguais", já as de rejeição se inserem na perspectiva de formação reativa — espécie de mascaramento dos conteúdos do objeto. Em outras palavras, decorrente desse modelo, aprendemos a desenvolver uma forma de pensar que exclui a reflexão sobre outras possibilidades de vida, dentre essas a dos deficientes. Nesse sentido, podem ser entendidos como vítimas e não como responsáveis pelas suas condições de sobrevivência.

O exame das causas e das conseqüências sociais da inclusão não se tem configurado na possibilidade de uma investigação ideológica do processo de exclusão, tendo em vista que esse processo não afeta a todos da mesma maneira e proporção. Os desconfortos da existência individual se acirram diante da perspectiva de descontextuar-se da igualdade que, em última instância, se contrapõe àqueles que são considerados diferentes. Assim, o princípio da igualdade não é só causa, é também efeito da frieza e da apatia humanas.

Esses sentimentos apontam tanto para o distanciamento dos indivíduos, em relação ao conteúdo dos objetos, quanto para a mediação da sociedade com as suas leis, normas e códigos que tendem a afastá-los dos impasses dessa mesma sociedade.

As práticas humanas que o conceito de inclusão está tentando captar com os recentes desenvolvimentos tecnológicos — a globalização — correm o risco de petrificar-se caso a relação dos indivíduos com essa não seja alterado. Ao tornar-se "fato material", a inclusão delega aos indivíduos a capacidade de incluir-se. Isso por um lado, aponta para a autonomia, por outro, encobre as condições sociais que não são permissíveis.

Em decorrência dessa leitura, toma forma a idéia de homogeneização, ou seja, para serem produtivas, as relações sociais devem ser homogêneas nos mais diferentes segmentos sociais, dentre esses, a escola. A escola também necessita ser produtiva e, no seu percurso histórico, tenta responder a essa aparente produtividade por meio de processos que, na verdade, não têm garantido o sucesso de escolarização a todos os indivíduos que indistintamente nela ingressam.

O valor na organização escolar é o valor de troca que, conseqüentemente, ao orientar as relações educativas revestem-nas, por um lado, da certeza de que seus membros terão acesso a bens considerados limitados a uma pequena parcela da população, por outro, da consideração de que, como cidadão, aquele indivíduo diferente poderá ser considerado produtivo.

A tentativa de ordenação desse processo produz uma falsa harmonia na qual a inclusão prepara para exclusão e/ou progressiva segregação espacial. Isso se expressa na distinção reiterada de "culturas" que diferentes grupos, povos, raças, gêneros tentam assegurar. O que, para alguns, se constitui inclusão, sinal de liberdade, para outros, significa violência, destino indesejável. Há que se ressaltar que os deficientes não vivem em uma cultura separada dos demais indivíduos, entretanto seu potencial "inclusivo" é tão limitado quanto seus recursos, pois sua inclusão é pensada para espaços determinados — escola e mercado de trabalho — como definidores do processo maior, a sociedade.

A escola pode ser considerada uma instituição, dentre todas as existentes na sociedade moderna, que objetiva preparar o indivíduo para uma inserção adequada nessa mesma sociedade, aliada à autonomia e à espontaneidade. Mas, contraditoriamente, tem sido essa instituição um fator que obstaculiza as experiências de inserção professadas.

Tal como uma fábrica, a escola vem diferenciando o material com o qual trabalha, submetendo-o a tratamentos particularizados, valorizando as características de seus alunos que são julgadas como naturais, conformadoras, portanto, dos valores sociais. Em outros termos, a escola pensa as diferenciações ligadas a critérios objetivos, isto é, a melhoria do desempenho do aluno e jamais sobre a possibilidade de que seus métodos sejam deficitários e balizadores da diferenciação.

Nesse sentido, a formação que oferece dizendo respeito à internalização da cultura pelos indivíduos como promotora da diferenciação, é reveladora de uma democratização dos bens culturais que acabou nivelando por baixo a educação. Expressando, portanto, um tratamento superficial na apresentação e na incorporação dos dados culturais, a educação leva a cabo uma pseudoformação.

Essa pseudoformação se alimenta da secundarização dos elementos que dariam suporte à estimulação do pensar a complexidade da sociedade e de suas culturas, como característica da simplificação e da subjugação do pensamento à técnica e a realidade imediata de autoconservação. Prova disso, é o culto às necessidades individuais escolares na perspectiva de auxiliar na criação e na manutenção de condições ideais para evitar-se a individuação.

Não é atual a idéia de que a escola precisa lidar com as diferenças sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas. A inserção de alunos com diferenças — étnicas, culturais, lingüísticas ou necessidades especiais —, através do apoio ou da assistência, deslocam o eixo das dificuldades “intrínsecas” das crianças consideradas diferentes para as suas potencialidades, conseqüentemente, para a ação escolar.

Historicamente, o movimento de inclusão pode ser reconhecido como integrante de uma série de movimentos que tentam garantir ao indivíduo a igualdade dos direitos de participar dos vários bens sociais, de usufruí-los e de permanecer com eles, em destaque, a educação.

Naturalmente, a escola não reconhece que sua prática tem sido diferente do que é esperado, acreditando não poder ser acusada de relativista, na medida em que não polariza todas as suas ações como inerentemente “boas” ou “más”. Legitimista ela também não se reconhece, uma vez que, embora perceba as diferenças no seu interior, não são essas as características descritas tendo como referência a perspectiva dos “iguais”.

Assim, a universalidade objetivada pela escola tem-se constituído no mesmo tecido daquela almejada pela sociedade, qual seja, a de pensar que as diferenças não são expressões necessárias de preconceito. No entanto, as diferenças podem também ser provocadas pelo preconceito. Cabe ressaltar que essas diferenças são sempre dos indivíduos que se encontram inseridos em uma escola que tem sido singularizada como produto das estruturas macrosociais (de um lado, das estruturas da produção material, de outro, das políticas educacionais em curso).

Paradoxalmente, a educação, na tentativa de idealizar os processos de relacionamento entre os indivíduos, acaba por isolá-los de seu meio, alimentando um terreno propício para a criação de estereótipos (estigmas). Sendo co-produtora desse fenômeno aliada a outras instâncias — família e meios de comunicação de massa —, a educação preconiza uma solidariedade que, longe de ser marcada pela identificação com o outro, incide diretamente sobre o medo da identificação com aquilo que diferencia.

Ainda que a escola inclusiva seja possível, em tese, a todos os excluídos, referindo-se a qualquer grupo que sofra discriminação, na prática da escola brasileira, ela não está sendo considerada dessa forma. A tendência predominante tem sido a de se pensar a política de inclusão, como sendo, exclusivamente, referente a alunos com deficiência ou a outros categorizados como “alunos com necessidades educacionais especiais”.

Essa idéia está fundamentada nas práticas evidenciadas pela escola diante das diferenças de ordem biológica, as quais levam à apresentação de elementos de ordem subjetiva e objetiva que acabam por corporificar a segregação. Isso não quer dizer que esses elementos sejam a expressão pura da ação de exclusão, mas são eles que legitimam uma escola onde os direitos são para todos na base da capacidade individual.

É esse estatuto adquirido que guia essa escola ao longo de quase todo o século XX, existindo, apesar disso, uma certa tensão entre o seu desenvolvimento e a desarticulação entre ela própria e o tecido econômico e social, muitas vezes expressa através do insucesso escolar — caracterizado, nesse contexto, pelo fato de certos alunos não atingirem o sucesso. Em outras palavras, uma escola que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem seus parâmetros, gera continuamente a necessidade do estabelecimento de estigmas como forma de defesa de seu projeto.

A criação da Educação Especial responde, portanto, a uma racionalidade circunscrita pela exclusão-inclusão não constituidora apenas da identidade escolar, mas da relação dessa identidade com a cultura. Não se trata só de uma referência à educação comum, ou seja, do reconhecimento de seus limites e diferenças, mas da convivência com uma outra escola que teima em se diferenciar pela negação das diferenças.

Esse movimento fica evidenciado nos objetivos identitários da Educação Especial, quais sejam: proporcionar a crianças com visíveis alterações orgânicas, tais como a cegueira, a surdez, o retardo mental, acesso à cultura socialmente valorizada, bem como oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades necessárias a uma vida relativamente útil; o de contribuir para a separação e a segregação dos divergentes, que atrapalhavam a nova ordem social e que necessitavam ser enquadrados; e o de conformação de subjetividades acerca dos indivíduos que a ela se incorporam, através das práticas institucionais.

Entretanto, a escolarização dessas crianças parece cumprir um papel amenizador das contradições do ensino regular, porque oculta uma de suas funções básicas nas sociedades capitalistas modernas, qual seja, a de instrumento de legitimação da seletividade social. Contudo, não encontramos ainda formas de dissociar a educação e seus processos de seleção da análise de contradições socialmente mais abrangentes, nas quais se definem as deficiências e os caminhos assumidos.

A orientação para uma escola inclusiva, inclusive para os indivíduos deficientes, vertente fundamental da Declaração de Salamanca (1994), coloca que as escolas regulares são:

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (p. IX).

Implícita a essa orientação está o estudo das formas e das atitudes pelas quais a escola encara as dificuldades educativas de seus atores. A cultura do local de trabalho passa a ser objeto de análise, uma vez que, por estar impregnada de conceitos, práticas e crenças, partilhados pelos atores (consciente ou inconscientemente), influencia o ambiente de aprendizagem, determinando as formas pelas quais é visto/construído o trabalho pedagógico e, sem dúvida, os alunos.

O princípio de realidade escolar vigente é o princípio do desempenho, que faz os indivíduos envolverem-se com trabalhos pedagógicos e relações educativas alienados. O trabalho educativo se justifica apenas pela sua utilidade perdendo totalmente sua potencialidade para auto-reflexão e criticidade, conseqüentemente, as relações educativas se coisificam, tornando-se despersonalizadas. Uma das características dessa coisificação é manter-se restrita a si mesma, junto com sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo.

Dessa forma, a relação do indivíduo com a aprendizagem se dá pela incapacidade do pensamento em se impor, uma vez que já se encontra, à espreita, a necessidade de enquadramento e subordinação à autoridade do conhecimento científico. "As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência"(ADORNO, 1995, p. 70).

Em outros termos, o congelamento da ação escolar acaba revelando o que tenta ocultar, que a realidade está em constante processo de transformação e que o homem é um agente privilegiado dessa mudança. Nesse entendimento, a ação pedagógica estaria sendo prevista sob a ótica de condicionantes internos e externos que tendem à padronização, isto é, para aqueles indivíduos que conseguem se manter dentro dos percursos organizados pela escola.

Os indivíduos possuidores de alguma diferença, dessa forma, assistem ao esgotamento de suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos se apresentarem um suposto padrão considerado normativo.

Portanto, inclusão não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados nessa escola que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem e altos níveis de evasão e repetência. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento — esclarecimento —, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos.

Com esse propósito, a escola inclusiva estaria voltada para a realidade sem desconsiderar seu impasse histórico, a predisposição dos indivíduos para o preconceito, fruto da relação desses com a cultura. Esse conflito traria à tona, de acordo com Adorno (1995), aquilo que foi negado historicamente ao indivíduo, vítima de preconceito, a possibilidade de modificação dessa realidade pensada nos seus próprios termos, para que a vida escolar não se torne resignação.

Essa compreensão pode levar a uma afirmação da escola não como o lócus privilegiado para a garantia da mudança social, mas como condutora da possibilidade de ruptura como o caráter mistificador dessa racionalidade. Para essa escola, tal ruptura parece repousar na edificação de condições mais favoráveis ao sucesso da aprendizagem em sala de aula, o qual seria alcançado por meio da flexibilização e da dinamização do currículo para os grupos em que a inevitável diversidade é considerada um fator de enriquecimento e um motor de desenvolvimento.

A ênfase no currículo e na sua função de conservação e de transmissão culturais da educação tem-nos impedido de prestar atenção ao fato de que toda educação, e em particular a do tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração de conteúdos dessa mesma cultura, a serem transmitidos. Os equívocos dessa leitura podem levar a escola a reconhecer no conhecimento uma autonomia que poderia levar à inclusão, desconhecendo que esse mesmo conhecimento é também produto de uma prática que o instrumentalizou e degenerou.

Para a estruturação da flexibilização e da dinamização curriculares uma verdade se apresenta, a necessidade da passagem de uma visão estreita e mecanicista de ensino para a busca de contextos mais abrangentes da produção de conhecimento — família, comunidade — como formadores. Entretanto, é necessário apontar que as diversas instâncias sociais produtoras de conhecimento acabam por configurar o conflito ideológico e cultural na fundamentação do currículo².

É evidente que as estratégias de ensino não são imaginadas no vazio, que elas nascem das

percepções acerca da aprendizagem e dos alunos, mas, no caso específico da Educação Especial, essas percepções se apóiam em idéias, concepções advindas da Psicologia, ou seja, a absolutização de teorias cognitivas — principalmente, a comportamental e piagetiana — captadas como capazes de explicar e resolver todos os problemas que a prática pedagógica apresenta.

Essa absolutização ressalta uma autonomia das teorias em relação à prática capaz de desvirtuar o que elas próprias preconizam com relação à capacidade de aprendizagem dos indivíduos. Se a prática fosse o critério da teoria, ela, também, poderia não alcançar o que pretende, falsificando a teoria. Portanto, a busca por uma unidade determinista entre teoria e prática cristaliza a possibilidade da articulação real entre ambas. Essa articulação seria capaz de redefinir uma conduta básica da Educação Especial: a naturalização e a redução do aprendizado e da inteligência a uma explicação psicológica da deficiência como justificativa da divisão entre os aptos e os não-aptos.

Para a escola inclusiva, essa conduta se reveste de uma outra lógica não menos ideológica que tira o foco da deficiência e coloca-o sobre o chamado recurso natural da escola, os alunos, entendendo-os como fontes de experiências, de desafio, de apoio e inspiração. Essa lógica em uma escola que, tradicionalmente, se assentou na dominação e no controle do indivíduo, ao valorizar os alunos e suas diferenças pode significar o aumento do valor dos recursos culturais (de todos os grupos sociais, mas especialmente dos subalternizados), sem subestimar a importância daquilo que nos liga uns aos outros.

Nesse ideário, são apresentadas as teses da diversidade cultural em contraposição a uma visão positivada de cultura, em que as diferenças foram secundarizadas. À medida que a educação se apropria dessas teses, corre o risco de transformar essa diversidade em homogeneidade, reduzindo-se a um modelo reforçador de uma concepção quantitativa de diferença.

No caso específico da Educação Especial, a constituição da negação da diversidade entre os indivíduos parece estar respondida na histórica distinção categorial das deficiências que os entendia como um conjunto diferenciado de seres humanos quanto aos seus processos constitutivos, mas homogêneo dentro da categoria deficiência. Em outros termos, essa nomeação pode não ter permitido o entendimento de que esses indivíduos não são somente deficientes, antes são homens, mulheres, pobres, ricos, negros, brancos, pacíficos ou agressivos, etc. Por essa razão, o desafio da escola inclusiva não reside somente na perspectiva da generalidade dos alunos e, sim, nas modificações que essa experiência coloca a todos os indivíduos no espaço social.

Não se trata apenas da percepção das diferenças individuais dos alunos na escola, mas das diferenças individuais de todos na totalidade das relações sociais. Nessa percepção, está inscrita a possibilidade do indivíduo ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros, pois a inclusão é algo que só se realizará por manifestações individuais.

A tarefa básica dessa escola é, portanto: materializar o processo de iluminação/eliminação pelo esclarecimento das causas que produziram a exclusão; entender-se espaço para oferecimento da educação, para a contestação e para a resistência; enxergar que os indivíduos não podem ser explicados automaticamente a partir das condições da diferença; e fortalecer o desejo de libertar-se do passado.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- _____. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. & HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- AINSCOW, Mel (org.). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.
- CROCHIK, José Leon. Anotações em sala de aula da disciplina Tópicos Avançados em Educação. PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. 1º Semestre de 2000.
- _____. Preconceito: indivíduo e cultura. 2ª ed. São Paulo: Robel Editorial, 1997.
- FREUD, Sigmund. El malestar en la Cultura. In: Obras Escogidas. Buenos Aires: Amorrortu, 1987.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2004 - Nº 23 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**