

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

Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate

Adriana da Silva Thoma

A exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos isto deixa de ser naturalizado, passando a ser problematizado. Como atender a tantas diferenças em um mesmo espaço físico, a sala de aula, por educadores/as formados para o atendimento educacional de um perfil normal de crianças? Estas e outras questões são o foco do presente artigo, que objetiva refletir sobre o atual contexto educacional brasileiro e convidar educadores/as para um debate acerca daquilo que comumente classificamos como normalidade e anormalidade, partindo do entendimento que as invenções modernas tem se encarregado de classificar/nomear/narrar/incluir ou excluir os sujeitos, em um mundo cada vez mais difuso e fragmentado.

Palavras-chave: Educação, inclusão, pessoas com deficiências.

1 Focalizando o tema

Nos últimos anos, a educação inclusiva surge como uma proposta que visa atender, indiscriminadamente, a todos os alunos e alunas em um mesmo espaço escolar, sob a crença de ser esta uma alternativa para superar formas segregadoras e discriminatórias de ensino. De forma conceitual, a sociedade inclusiva pretende que todos tenham acesso às oportunidades e participação sociais, porém tende-se a reduzir, inúmeras vezes, a inclusão social à experiência escolar dos alunos com as chamadas necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

A tradição Iluminista tratou de classificar e dividir os sujeitos em categorias de normalidade/anormalidade, fazendo-se crer que todos os sujeitos são passíveis de enquadramento e criando saberes sobre eles capazes de colocá-los em posições de normalidade² e anormalidade, de inclusão ou exclusão. Não nos cabe, aqui, tomar partido sobre a positividade ou negatividade da proposta inclusiva, mas tenciona-la a partir dos discursos que a vêm conduzindo.

As discussões acerca da educação e/ou da sociedade inclusiva parecem deixar de lado noções fundamentais acerca de Identidade e Diferença, pois a complexidade deste processo fica oculta se pensarmos que, para incluir os sujeitos deficientes nas escolas regulares ou na sociedade maior, a questão é facilmente resolvida com a divulgação de informações sobre os surdos, os cegos, os deficientes mentais, físicos e sobre os superdotados, do tipo: "os surdos têm uma linguagem própria"; "os cegos utilizam, o Braille como forma de escrita e leitura"; "os deficientes físicos necessitam de rampas" etc. O que quero dizer é que, até o presente momento, há uma forte tendência a reduzir os sujeitos deficientes à sua deficiência, esquecendo-se que estes não são, sob hipótese alguma, iguais – nem possuem uma essência capaz de explicá-los de forma clara e de fácil apreensão. Se assim fosse, seria válido explicar também aos chamados incluídos de forma homogênea, mas não há nenhuma fórmula conhecida do tipo: "os que andam, os ouvintes e os videntes são pessoas calmas" (em contrapartida aos cadeirantes, surdos e cegos, muitas vezes tidos como revoltados). Ou, ainda, como explicar a existência de cegos que não utilizam (nem mesmo conhecem) o Braille, de surdos que não conhecem nem dominam a língua de sinais etc?

No bojo das atuais políticas sociais e educacionais, parece não haver distinção entre diversidade e diferença, onde o primeiro termo tem sido facilmente substituído pelo segundo e apontado para a necessidade de uma sociedade preparada para lidar com a pluralidade. Falar em diversidade, como muitos autores têm apontado (Bhabha, 1998; Skliar, 1999), leva ao apagamento das diferenças e ao ocultamento dos conflitos sociais, pois entende os chamados excluídos como sujeitos pertencentes a uma categoria homogênea, cujos traços de identidade resumem-se ao pertencimento a um determinado grupo (mulheres, negros, velhos, homossexuais, deficientes). Acreditando ter-se dado um largo passo na diminuição das desigualdades sociais, a diversidade é entendida como uma característica das sociedades modernas a ser aceita e tolerada, ao passo que a diferença é uma construção social, política, histórica e lingüística imbricada em relações de poder que afetam a cada um e a todos nós.

A Educação Especial se constitui em um campo que tem buscado dar conta do atendimento educacional dos denominados deficientes mentais, surdos, cegos, deficientes físicos e superdotados e, inúmeras vezes, os profissionais da área são chamados a dar conta destes alunos, como se estes se tratassem simplesmente de mais um grupo da diversidade (homogêneo, portanto) a ser aceito e incluído ao resto. É neste contexto que a educação inclusiva das pessoas com "necessidades educativas

especiais” aparece como discurso educacional, visando a aceitação e o respeito a estes “outros”, como se a exclusão fosse um “privilégio” destes. Portanto, quando tratamos da questão da inclusão escolar de crianças, jovens ou adultos com as chamadas necessidades educativas especiais, devemos refletir, antes de qualquer coisa, sobre as possibilidades e os limites de um projeto educacional com qualidade para todos.

Historicizando o atendimento em Educação Especial no Brasil (THOMA & SEBASTIANY, 1999), até a década de 60, assim como em outros países, os sujeitos denominados portadores de deficiência eram atendidos somente em instituições especializadas, pois eram considerados fora dos padrões da escola regular, não podendo ser por ela atendidos. A isto se deveu o aumento do número das instituições especializadas, ficando seus alunos limitados a um contato social restrito junto aos professores/as e a seus pares.

Da década de 70 em diante, houve a introdução de princípios da Psicologia, e uma tendência ao ensino mais individualizado, que procurava observar as características peculiares de ensino-aprendizagem de cada indivíduo, numa tentativa de saber para incluir e incluir para excluir (Veiga-Neto, 2001). A partir de então, visa-se, cada vez mais, a agregação dos normais aos anormais deficientes como forma não discriminatória de atendimento educacional no país, chamando-se a este processo de integração escolar, cujo respaldo filosófico, político-educacional e legal encontra-se:

“ na Declaração universal do direitos do homem de 1948;

“ na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante, em seu artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”;

“ na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989;

“ na Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida na Espanha em junho de 1994, que reafirmou o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças, enfatizando que a educação de pessoas portadoras de deficiência é parte integrante do sistema educativo;

“ e na Política Nacional de Educação Especial de 1994.

Em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), há, novamente, a priorização do atendimento educacional dos deficientes no sistema de ensino comum, sendo a Educação Especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Somente a partir da década de 90, aparece um movimento que preconiza a inversão dos papéis, defendendo a idéia de que o meio deve adaptar-se para atender as necessidades de todos e de cada um, sejam eles portadores de deficiência ou não. Este movimento é o que hoje denominamos inclusão, seja ela escolar ou social.

Acreditamos que a Educação Especial deva buscar, cada vez mais, uma aproximação as discussões mais gerais da educação, pois, historicamente, esta fatia da educação, dentro das próprias políticas públicas, teve seu espaço especializado e mantido fora daquilo que hoje buscamos compartilhar.

2 Alguns impasses ao voltar a olhar a questão

Sabemos (e isto não é nenhuma novidade) que a educação no Brasil atravessa por um já longo período de (re)definição do seu papel. Atender a um grande número de crianças que têm permanecido à margem da escola e da sociedade se constitui em um desafio, cujas variáveis para a melhora deste

atendimento são inúmeras. Começamos por pensar na proposta de formação dos professores, que prevê (segundo a lei de diretrizes e bases 9394/96) que para atuar no magistério, todos os professores deverão ter formação superior até o ano de 2006. Porém, em menos de quatro anos depois de veiculada e posta em execução esta proposta, o governo lança uma alternativa supostamente democrática e de universalização do ensino, indicando que a formação dos professores se dê em menos prazo e com menores custos, através dos Institutos Superiores de Educação, assimilando um modelo europeu que, em nenhum sentido, diz respeito à realidade sócio-cultural tão diversa como a brasileira.

A grande questão que se coloca, quando se fala em educação inclusiva, diz respeito à necessidade de formação e informação para os professores/as do ensino regular, mas como promover esta formação em tão curto espaço de tempo? Está certo que não pode mais haver uma superespecialização e medicalização do atendimento pedagógico em educação especial, como os tradicionais modelos desejavam, mas também é certo que há a necessidade de conhecimentos básicos sobre os modos de vida das pessoas chamadas “deficientes” para uma melhor atuação pedagógica. Mas é, novamente com Veiga-Neto que podemos perguntar: saber para incluir ou saber para excluir?

Algumas escolas regulares se especializam no atendimento a um tipo de deficiência, contando com docentes especializados e salas de recursos para auxiliar no atendimento aos alunos e alunas. Porém, a grande maioria permanece fixa no entendimento desta situação como integradora, o que significa dizer que o critério básico para o atendimento deve-se, quase que exclusivamente, às possibilidades do sujeito adaptar-se a escola e ao seu modelo excludente de ensino, pois o objetivo central da proposta de integração é encontrar a melhor situação para que um aluno se desenvolva o melhor possível, podendo assim, variar segundo as necessidades dos alunos, segundo os lugares e a oferta educacional existente. Na sua atuação pedagógica, entretanto, muitos professores/as do ensino regular sentem-se apreensivos em aceitar alunos com "necessidades especiais" em suas classes pela crença de que, para atendê-los, são necessários procedimentos, metodologias e recursos muito especiais e sofisticados.

Seguindo uma tendência global, a proposta da escola, da educação e da sociedade inclusiva, pretende atender a todos de forma anti-sexista, anti-racista, anticlassista e antidiscriminatória, sem que haja uma devida discussão e distinção do que seja diferença e do que seja diversidade, como já apontado. Desta forma, criam-se estratégias redutoras e simplistas de atendimento educacional que apostam na homogeneidade dos grupos a serem incluídos.

3 Para pensar de outro modo: as mudanças nos discursos e nas representações

No campo da Educação Especial, se mantém a tradição Iluminista de separação e divisão dos sujeitos em pólos contrários, pois entende que as identidades são normais ou anormais, que os sujeitos são completos ou incompletos e, com base nesse raciocínio, desenvolve seus discursos, representações e formas institucionais de atendimento. Nesse campo do conhecimento também se mantém, como temos visto, uma forma de entendimento que fala sobre os surdos, os cegos, os paraplégicos, os deficientes mentais ou com alguma síndrome, como se estes fizessem parte de grupos homogêneos, nos quais o que vale a pena considerar é a falta existente em seus corpos. Como consequência disso, investe-se cada vez mais em práticas de normalização aliadas agora a áreas tecnológicas e suas promessas de cura definitiva. A Educação Especial, assim, pode ser equiparada a um "campo minado" em que devemos tomar cuidado a cada passo que damos, sob pena de explodirmos uma discussão que oscila entre o politicamente correto e o politicamente incorreto.

Para cada palavra pronunciada ao nomear os sujeitos há uma gama de adeptos ou de profissionais que a ela se opõem: para muitos está correto denominar os sujeitos da educação especial simplesmente como deficientes; para outros, a palavra deficiente trata-se de um adjetivo que marca a inferioridade dos sujeitos e não abre espaço para se falar sobre as suas potencialidades; para outros, ainda, o correto seria denominá-los "sujeitos com necessidades educativas especiais", o que, porém, abre um leque muito grande de possibilidades e leva ao inchamento das classes e escolas especiais.

Poderíamos ir adiante na busca pelos eufemismos que denominam os sujeitos da educação especial, mas importa aqui chamar a atenção para o quão complexo tem sido pensar em práticas oposicionais dentro desse campo, uma vez que, independente do nome que devemos utilizar para nos referir aos cegos, aos surdos, aos deficientes mentais, aos deficientes físicos (a quem falta algo) ou mesmo aos superdotados (como a categoria da educação especial que foge da normalidade por ter inteligência em excesso), todas as formas de nomear são pensadas dentro da lógica binária de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão.

Os discursos são historicizados, como nos alerta Foucault (1996) e, por isso mesmo, não encontraremos uma resposta verdadeira ou mais apropriada para nomear os sujeitos da Educação Especial. O discurso sobre os sujeitos da educação especial, assim como qualquer outro, é marcado por descontinuidades e rupturas, mas o que temos presenciado, na quase totalidade dos discursos que os nomeiam, é uma espécie de domínio, de colonização e de fixação de seus corpos que resultam em práticas de normalização cada vez mais refinadas.

A Educação Especial, nesse sentido, pode ser vista, antes de qualquer coisa, como um conjunto de técnicas e de dispositivos de recuperação do corpo que não ouve, não vê, não pensa ou não interage segundo a norma estabelecida. Como um campo marcadamente normalizador, a educação especial não só absorve os sujeitos com "deficiências" ou com "necessidades especiais" em suas práticas institucionais de educação e reabilitação, senão que toma conta do universo da vida desses sujeitos: dita normas de comportamento e práticas que devem ser assumidas pela família e pela sociedade em geral.

Mas as práticas de colonização dos sujeitos da Educação Especial, no entanto, têm nos mostrado que as representações sobre suas mentes e corpos nem sempre são aceitas como legítimas por aqueles a quem se referem: há, cada vez mais, manifestações de grupos organizados de pessoas com "deficiências" que lutam por uma maior espaço de participação nas esferas trabalhistas, nas universidades e na sociedade como um todo, nos mostrando contra-estratégias nas políticas de representação³.

Na atualidade, o discurso da inclusão social e educacional dos anormais deficientes aparece com força total, mas é preciso que o analisemos mais profundamente. Ao mesmo tempo em que o

politicamente aceito é a participação de todos/as, respeitando-se as diferenças individuais, os anormais deficientes continuam vivendo sob fortes práticas segregacionistas. Para a suposta inclusão dos "deficientes" no mercado de trabalho, por exemplo, a educação está, na maioria das vezes, voltada a prepará-los para postos de trabalho específicos. Por outro lado, há os que defendem que a tecnologia pode "igualar os homens" promovendo o investimento em artefatos que levem à "normalização" o mais possível do corpo deficiente, como é o caso das cirurgias e implantes de córneas para cegos e cocleares para os surdos, ou os membros mecânicos implantados em pessoas com deficiências físicas ou paralisadas.

A distribuição dos sujeitos em grupos totalitários (homens ou mulheres; crianças, jovens ou velhos; brancos, pretos, amarelos ou vermelhos; deficientes ou não deficientes; anormais ou anormais etc) proposta pela modernidade vem sendo questionada e a multiplicidade de fatores que constituem as identidades passa a ser considerada. Assim, os anormais deficientes dispõem da possibilidade de não serem mais pensados somente a partir do seu significante biológico que institui a falta.⁴

Avançando um pouco mais nessa discussão, Skliar (1999) propõe que a deficiência, de um modo geral, deva passar de um simples entendimento biológico e ser problematizada epistemologicamente. Isso significa inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual, ou seja, significa:

compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros (SKLIAR, 1999, p.18).

Alguns grupos, como os denominados Disability Studies, tem empreendido estudos, na Inglaterra e nos Estados Unidos, que levam em conta a produção dos processos sociais, culturais, históricos e econômicos através dos quais as "deficiências" têm sido inventadas, narradas e controladas. Por isso, esse campo não deve ser simplesmente traduzido como "Estudo das Discapacidades", senão como um campo que visa desconstruir os saberes e poderes que têm constituído o outro deficiente como anormal, patológico, inferior e como um corpo colonizado.

Os Disability Studies se propõem, segundo Mitchell e Snyder (1997), compreender como produzimos as disabilitys e como estas são utilizadas pela cultura, aproximando-se do campo dos Estudos Culturais, quando estes se interessam por entender como a diferença é produzida, narrada e consumida através dos artefatos culturais que as representam. Porém, os Disability Studies "não rejeitam nem reprimem as incertezas e limitações das condições biológicas", mas "expõem os investimentos que dão prazer e que sustentam os discursos que produzem, expandem e tediosamente detalham catálogos taxonômicos das trajetórias patológicas da disabilitys" (MITCHELL e SNYDER, 1997, p. 19).

Os Disability Studies se constituem em um território irregular por onde transitam vários olhares em diferentes tradições – entre elas, a pós-estruturalista –, mas que têm em comum o interesse por investigações associadas a atividades políticas e culturais, sendo, ao mesmo tempo, um território de investigação e de militância política. Os Disability Studies são um território crítico cujas raízes metodológicas podem também ser encontradas no pensamento de Foucault, pois questiona os investimentos disciplinares e normalizadores para as disabilitys, optando por problematizar esses investimentos, em vez de tomá-los como naturais.

Assim, podemos encontrar nos Disability Studies um espaço produtivo para pensar as representações e discursos sobre as alteridades deficientes, pois os discursos e representações nada mais são do que o resultado da forma como as sociedades e os grupos culturais vêm construindo noções acerca da normalidade e anormalidade.

Uma outra forma através da qual podemos pensar em propor mudanças mais efetivas no campo da educação – em particular no campo da educação especial, que nos interessa aqui – é através de estudos que buscam entender como os artefatos da cultura –enciclopédias, livros, currículos escolares, produtos da indústria cinematográfica e a mídia de um modo geral – contribuem, como lugares privilegiados, para nos ensinar sobre as "verdades" desse mundo – verdades que narram o "outro" como diferente, inferior, primitivo, exótico, estranho, anormal... tomando como referência a si próprio, como normal, constituindo uma política da representação que inclui e exclui os sujeitos através de discursos "científicos" comprovados. Investir nestas investigações, tomando como objeto os artefatos da cultura, tem sido um investimento produtivo para propormos mudanças nas/das representações e identidades e, com base, neles, podemos propor mudanças legais e simbólicas mais efetivas, como nos propõe Skliar (2001).

Temos muito ainda a discutir, embora já tenhamos dado passos importantes na luta pelo reconhecimento das vozes historicamente silenciadas e excluídas. Não há, portanto, como nos posicionarmos de forma favorável ou contrária a inclusão escolar, pois as experiências tanto podem ser bem como mal sucedidas, dependendo da perspectiva da qual se olha os sujeitos implicados neste

processo.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. Os anormais: curso no Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997c.
- MITCHELL, David T. and SNYDER, Sharon L. (Eds). The body and physical difference. University of Michigan Press, 1997.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: Educação & Realidade. Porto Alegre. v.24 n.2 jul/dez. 1999.
- _____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. Pro-posições. Campinas, SP, v.12, n.2-3, jul/nov. 2001.
- THOMA, Adriana da Silva. & SEBASTIANY, Giana. Diesel. Relatório do Programa Integrar. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Notas

2 A norma, marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar. Foucault, inspirado em Nietzsche, desenvolveu um método arqueológico, escavando nos discursos os sentidos atribuídos na história à normalidade e à anormalidade, e com sua genealogia buscou descobrir a história das formações discursivas sobre o normal e o anormal. Sua leitura genealógica, assim, implica em uma perfuração arqueológica. Foucault desenvolve uma genealogia da anormalidade, descrevendo como se constitui o domínio da anomalia ao longo dos séculos. Para ele, o conceito de anormalidade foi utilizado como forma de normalizar as diferenças.

3 Na perspectiva pós-estruturalista, em autores como Foucault (que utilizava o termo representação de uma forma mais estrita, estando preocupado com a produção de saberes e não de significados através do discurso, não apenas da língua) representação é uma noção que se estabelece discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia.

4 Essa discussão, no campo da educação especial, ainda é bastante limitada, mas algumas pesquisas na área da educação de surdos em particular têm estado voltadas para o estudo das identidades, entendendo os/as surdos/as como sujeitos multifacetados, nos quais a perda auditiva é um dos recortes que os coloca como excluídos/as. Na contramão, aparecem versões mais aceitas e divulgadas pelos discursos oficiais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial (1994) vigente hoje no Brasil, que classifica os “deficientes auditivos” somente a partir dos traços biológicos faltantes: [a surdez] “É a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como: surdez leve/moderada (...) e surdez severa/profunda (...). Os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem [oral]”.

Correspondência

Adriana da Silva Thoma - Rua 7 de abril, 445/apto 34 - Bairro Floresta - Cep: 90220-130 - Cidade Porto Alegre - RS. E-mail: asthoma@terra.com.br

Recebido em 13 e junho de 2003

Aprovado em 14 março de 2004

Edição anterior

Página inicial

Próxima edição

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