

Inclusão: da intenção à realidade Sadao Omote

Como citar: OMOTE, Sadao. *Inclusão: da intenção à realidade*. In: OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.36311/2004.85-98176-02-8.p1-10>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

INCLUSÃO: DA INTENÇÃO À REALIDADE

Sadao OMOTE¹

A Declaração de Salamanca está completando 10 anos...

A VII Jornada de Educação Especial pode representar uma oportunidade privilegiada para procedermos a um balanço das conquistas na área de atendimento educacional a pessoas deficientes nestes 10 anos. Nunca houve antes algum movimento em prol de deficientes que envolvesse tão amplamente tantos segmentos da sociedade em debates e busca de ajustes às novas idéias. Essa adesão apaixonada e pronta aos princípios da educação inclusiva recomenda cautela na avaliação dos resultados.²

As discussões sobre as mais variadas necessidades das pessoas com algum tipo de deficiência sempre estiveram confinadas a um círculo muito restrito de profissionais da área de educação especial e reabilitação bem como de familiares e amigos de deficientes, além dos próprios deficientes. Nunca foi fácil levar

¹ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. E-mail: somote@uol.com.br.

² Embora a educação inclusiva se refira ao ensino de uma ampla diversidade de condições que tornam o seu portador suficientemente diferente para requerer adaptações e adequações na avaliação e procedimentos de ensino, eventualmente até de seus objetivos, neste texto trataremos particularmente da educação de deficientes. Nesse sentido, serão empregados os termos *deficiência* e *deficiente*, em vez de *necessidades educacionais especiais* e *pessoas com necessidades especiais*.

essas discussões para os demais educadores, os quais entendiam que as questões relativas a pessoas deficientes precisam ser tratadas por especialistas da área.

A última década se caracteriza como aquela que definitivamente trouxe a discussão sobre as questões relacionadas a deficiências e pessoas deficientes para o cenário da educação de um modo geral. Em alguns poucos anos, os educadores em geral e vários segmentos da sociedade envolveram-se profundamente em debates sobre temas até então pouco familiares a eles, relativos a direitos iguais e acesso a oportunidades de pessoas deficientes e de outras com características acentuadamente diferentes de pessoas comuns.

Daí, freqüentemente passa-se a idéia de que, na década de 90 do século passado, iniciaram-se movimentos em prol da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Na verdade, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas há longos séculos. A história das conquistas humanas revela uma evolução inalcançável e inimaginável para qualquer outra espécie animal.

Na longa trajetória de conquistas, o Homem praticamente reconstruiu o seu mundo, tornando-o cada vez mais adequado para a satisfação das suas mais variadas necessidades. Dentre tantas conquistas, é notável a melhoria na qualidade de vida das pessoas em geral. Na mesma extensão, a qualidade de vida de pessoas com características diferenciadas, não médias, também melhorou. As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viu transformações tão radicais na concepção de vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos, como se viu na segunda metade do século passado.

A Declaração de Salamanca, firmada em 1994, nesse contexto, exerceu profícuo efeito sobre debates acerca de algumas questões essenciais da vida coletiva humana, promovendo buscas de alternativas de cumprimento da proposta de ensino de qualidade para todos, independentemente das mais variadas condições diferenciadas do alunato. A Educação Básica brasileira foi objeto,

nesse período, de intensas discussões e reformas procurando adequar-se às novas demandas.

Nesse período, assistimos também a uma impressionante movimentação de educadores em busca de qualificação para as novas demandas; igualmente um número crescente de pais de alunos busca assegurar o direito de o seu filho, independentemente da natureza das necessidades especiais, matricular-se na escola da sua comunidade e freqüentar as atividades da classe comum juntamente com seus pares não deficientes.

Já há um volume razoável de experiências acumuladas de ensino inclusivo ou aquelas referidas como tal. Essas experiências precisam ser avaliadas rigorosamente. A proposta de educação inclusiva já deixou algumas profundas marcas nos discursos educacionais. É hora de abandonar a retórica e buscar debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis com as evidências empíricas criteriosamente registradas. É hora de avaliar as alterações que foram introduzidas na rotina escolar a título de ensino inclusivo.

Nessa avaliação, é imprescindível levar em conta a concepção de educação que fundamenta a experiência escolar. Certamente a proposta de inclusão implica algumas profundas mudanças na concepção de educação. Os debates inspirados na pedagogia inclusiva parecem ter propiciado revisões na concepção de educação, resultando em uma ampla gama de variação até nos objetivos da educação escolar. Quanto mais se dá ênfase à formação integral do cidadão, com destaque nos convívios entre os diferentes como um importante ingrediente nessa empreitada, mais parece convincente a proposta de inclusão escolar. Ao mesmo tempo, a inserção indiscriminada de alunos com deficiências em contextos de ensino comum pode tirar do foco de atenção o ensino de conteúdos específicos de disciplinas visto como objetivo precípua da educação escolar.

Talvez fosse importante começarmos a rever os próprios objetivos da educação promovida por instituições escolares. É preciso reafirmar se o ensino de conteúdos de disciplinas específicas como português e matemática se constitui em objetivo precípua da educação escolar, em nível de Ensino Fundamental. Se o for,

evidentemente os alunos que, em função da presença de alguma profunda alteração, não têm condições de realizar essa aprendizagem não podem freqüentar a classe de Ensino Fundamental. Se não o for, talvez os ganhos decorrentes do convívio com seus pares não deficientes possam justificar a sua colocação em alguma classe de Ensino Fundamental.

Essa colocação em classe de Ensino Fundamental levanta algumas questões, entre as quais duas são especialmente pertinentes à presente discussão. Primeiro, ainda que a freqüência à classe comum possa ser socialmente benéfica para a criança deficiente, há que se verificar o benefício que a sua presença representa para o resto da classe. Em segundo lugar, mesmo colocando a socialização das crianças como objetivo precípua da escola, há que se considerar a existência de crianças deficientes com tal grau de comprometimento que não pode beneficiar-se da oportunidade colocada pela escola. Estas necessitam certamente de serviços de outra natureza, que não podem ser oferecidas em instituições educacionais.

Ao analisar algumas experiências declaradas como sendo de ensino inclusivo, verificam-se alguns projetos promissores em que há todo um empenho da parte da comunidade escolar em buscar a adequação da escola à diversidade do alunato atendido. Nas escolas com essa perspectiva, ocorrem tentativas de adequação da infra-estrutura física, do acervo de recursos de ensino, dos recursos humanos e outras condições essenciais para a promoção da educação integral e de qualidade a todo o alunato heterogêneo. Cria-se, nessas condições, ensejo para reflexões e práticas pedagógicas que podem levar a grande transformação da escola, com revisão da sua função, do seu modo de funcionamento e dos próprios objetivos.

Há, por outro lado, experiências em que parecem estar ocorrendo profundos equívocos, praticados a título de inclusão escolar. A rede pública de ensino expandiu bastante os serviços de Educação Especial durante as décadas de 70 e 80 do século passado. Esses serviços foram alvos de intensas críticas já no seu nascedouro. Na verdade, foram tratados como uma grande panacéia para todos os males da escola pública, que padecia de baixo nível

de aproveitamento escolar, evasões, retenções e problemas de comportamento de um número crescente de seus alunos.

Dentre tantas críticas, os serviços de Educação Especial, em especial as classes especiais para deficientes mentais, foram responsabilizados pela segregação de seus usuários. Nessas condições, do final da década de 80 para o início da década de 90, muitas vezes se ergueram em prol da extinção desses recursos para a cessação da segregação escolar e social, como se o caráter segregativo fosse inerente aos próprios recursos.³ Estava, portanto, criado o terreno fértil para serem acolhidas as idéias que norteiam a educação inclusiva e florescerem debates e defesas apaixonadas da inclusão.

Algumas experiências escolares declaradas como sendo inclusivas exigem uma análise cuidadosa, pois podem estar associadas a alguns dos problemas apontados a seguir e, em conseqüência, cometendo profundos equívocos. A análise de alguns discursos sobre a inclusão e de algumas práticas pedagógicas declaradas como inclusivas levanta a nossa inquietação com relação à possibilidade de estar ocorrendo: (1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de alunos deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar.

Em algumas situações, a experiência escolar é referida como inclusiva em função da presença de algum aluno deficiente em classe comum, ainda que este realize solitariamente alguma atividade diferenciada do resto da classe. Aparentemente não está em questão o ganho que esse convívio pode representar para o aluno deficiente e para o resto da classe. A diversidade que deveria constituir um contexto positivo de aprendizagem e de formação dos escolares não se constrói automaticamente com a introdução de um aluno deficiente. O isolamento deste na classe pode representar prejuízo para todos aí presentes, na extensão em que

³ Em várias oportunidades, apontamos que a segregação não é determinada intrinsecamente pelos recursos de Educação Especial; estes são utilizados de tal maneira a promover a segregação e conseqüentemente podem também ser utilizados para promover a integração (Omote, 1995 e 2000).

junto com ele confinam-se também as diferenças e dificuldades cuja busca de enfrentamento poderia representar uma ação coletiva positiva para toda a classe. Enfim, a mera inserção de aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva. Estaria, em princípio, excluindo a participação daqueles cujas necessidades não podem ser satisfeitas pelas condições atuais de funcionamento.

As críticas formuladas nas décadas de 70 e 80 do século passado em relação aos serviços de Educação Especial na rede pública de ensino eram motivadas principalmente pelo fato de a sua existência não estar favorecendo a vinda à escola de alunos deficientes que se encontravam fora dela. As classes especiais, predominantemente destinadas a deficientes mentais, eram preenchidas comumente por alunos que já estavam freqüentando a escola; portanto, por alunos vistos e tratados até então como não deficientes. A criação de classes especiais para deficientes mentais resultava freqüentemente em migração de alguns alunos de classes comuns para classes especiais para lá permanecerem por um período prolongado de tempo. Muitos estudos evidenciaram sobejamente os equívocos no encaminhamento de alunos para classes especiais e na manutenção prolongada deles nessas classes especiais (Abramowicz, 1995; Almeida, 1984; Denari, 19884; Machado, 1994; Paschoalick, 1981; Piravano, 1996; Rodrigues, 1982; Schneider, 1974). Hoje, em nome da inclusão, não raras vezes o que se vê é a migração no sentido inverso do que se verificava no passado recente. Fecham-se classes especiais para deficientes mentais e os seus alunos retornam às classes comuns.⁴

⁴ Ocorre também uma situação bastante preocupante de alunos de classes especiais para deficientes mentais serem transferidos para escolas especiais.

No afã de desmontar alguns mitos, credences e estereótipos, vêm sendo empregados nos discursos de inclusão alguns conceitos que rapidamente se tornaram lugares-comuns. Destaca-se, por exemplo, a idéia de que: (1) todas as pessoas apresentam diferenças umas em relação a outras, fazendo crer que mesmo as mais graves patologias são apenas diferenças quaisquer; (2) a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas (“ser diferente é normal”); e (3) a convivência entre o deficiente e o não deficiente, com ênfase no ato de aprenderem juntos, fazendo crer que o simples fato de estarem juntos é necessariamente bom para todos. Evidentemente, essas afirmações têm toda a sustentação dentro de um contexto apropriado. Torna-se, entretanto, motivo de preocupação quando esses conceitos passam a ser utilizados de maneira descontextualizada e como se encerrassem em si alguma verdade incontestável. E aponte-se que alguns dogmas da inclusão vêm sendo construídos.

Do ponto de vista ético-moral, são absolutamente irrefutáveis os argumentos da inclusão. Entretanto, a realidade anátomo-fisiológica de determinadas diferenças altamente incapacitantes precisa ser reconhecida e acolhida para que sejam possíveis a prescrição e a utilização, com proveito, de terapêuticas e recursos especiais que podem auxiliar os portadores de tais diferenças a reduzirem suas limitações ou tornarem-se funcionalmente competentes para o enfrentamento de diferentes situações. A visão romanesca de inclusão, que negligencia a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências. De um lado, há uma enorme necessidade de que mitos, credences e estereótipos, infundados e inferiorizantes, acerca de deficientes precisam ser desmontados, para que a conduta em relação a estes não seja orientada por aqueles. Por outro lado, precisamos estar especialmente atentos para não criar situações que encorajem o processo de normificação, fazendo o deficiente passar por normal, simplesmente ignorando suas dificuldades, limitações e impedimentos. Argumentos superficiais e até levianos de que se trata apenas de diferenças quaisquer podem contribuir para a institucionalização da normificação.

A ênfase dada na necessidade ou conveniência de estarem os deficientes e não deficientes juntos e realizarem juntos as atividades de aprendizagem escolar, que pode ser inegavelmente uma oportunidade privilegiada para ambas as partes, pode também levar algumas pessoas a interpretar equivocadamente e fazerem uma supersimplificação de conceitos tão ricos como a aprendizagem na diversidade. Nessa confusão, os objetivos precípuos da educação escolar podem ser completamente desvirtuados, talvez para todos os alunos, talvez apenas para os alunos deficientes. Hoje certamente não há mais dúvida nenhuma de que à escola cabe parcela da responsabilidade pela formação integral da criança. Entretanto, ainda não estamos convencidos de que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos de disciplinas específicas como português e matemática possa ser uma meta secundária da escolarização. Sem o domínio competente dessas linguagens e de ferramentas fornecidas pelas diferentes disciplinas, certamente não há como alguém exercer a sua cidadania na plenitude. O tão necessário convívio com pares diferentes, desenvolvendo aí importantes noções e hábitos como solidariedade bem como a tão valorizada socialização não precisam ocorrer unicamente no contexto escolar. Na comunidade, precisam ser criadas outras oportunidades de convívio.

Diante dessas e tantas outras questões que tanto afligem alguns quanto mobilizam todo o entusiasmo de outros para se envolverem em debates, há, na verdade, uma enorme necessidade de buscar outros patamares de discussão, outros referenciais e argumentos de outra natureza, que permitam dar salto de qualidade nas discussões e propostas de ações pedagógicas. Há muitas questões para as quais necessitamos de respostas cientificamente fundamentadas e não mais de argumentos de retórica impecável. As intenções da proposta da inclusão, da educação de qualidade para todos, estão claramente explicitadas em vários documentos oficiais, inclusive em dispositivos legais no país. Muitas experiências em busca de atendimento a essas demandas estão em curso. É hora, portanto, de procedermos a uma rigorosa avaliação para que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1984.
- DENARI, F. E. **Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1984.
- MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 55-62, 1995.
- OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.
- PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.
- PIRAVANO, K. R. C. **Caminho suado – a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de educação especial para deficientes mentais em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo**, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, 1996.
- RODRIGUES, O. M. P. R. **Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção**, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 1982.
- SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.). **Desvio e Divergência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 52-81.

