

Diversidade, educação e sociedade inclusiva

Sadao Omote

Como citar: OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 15-32. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p15-32>



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).

Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva

Sadao Omote

O Homem fez opção muito cedo, na sua história evolucionária, para viver em coletividade, e a vida coletiva vem sendo contínua e progressivamente aperfeiçoada, no decorrer dos milênios. Dos bandos relativamente pequenos, no início, às sociedades globalizadas de hoje, as coletividades humanas envolveram-se por meio de revoluções talvez as mais espetaculares. Às leis naturais de sobrevivência, tanto coletiva quanto individual, foram somando-se regras fundadas em ideologias, muitas vezes apenas para aumentar o privilégio dos mais fortes, mas outras vezes também para a proteção dos mais fracos, em aparente oposição às leis fundadas na natureza animal do ser humano.

Nessa longa caminhada, a oposição entre o individual e o coletivo marcou um modo de equacionamento de algumas das grandes questões e a organização dos respectivos conhecimentos em construção. As sociedades humanas vêm progressivamente reduzindo essa oposição, procurando uma visão integrada entre os pólos aparentemente opostos. Na verdade, a *diversidade* ou a *variabilidade intra-específica* e as *diferenças interindividuais* se constituem, do ponto de vista natural, em um enorme patrimônio para a humanidade. As diferenças individuais – em especial a sua expressão e as reações sociais diante delas – correspondem a um dos fenômenos mais importantes para a compreensão da dinâmica da vida coletiva. Ao mesmo tempo em que podem representar a infinita possibilidade de o Homem adaptar-se às diferentes demandas do meio, podem trazer igualmente à memória dificuldades de todas as ordens, para conciliar as tendências individuais e o seu ordenamento para viabilizar a vida coletiva.

As pessoas são diferentes umas das outras em atributos, comportamentos e tendências a ações. Tais diferenças resultam de diferentes fontes ou estão associadas a diferentes condições. Podem fazer parte da variação natural que decorre do rico patrimônio genético da espécie humana. Podem resultar de condições transi-

tórias, duradouras ou definitivas, tais como a idade cronológica, gênero, variáveis psicossociais e socioeconômicas, cultura e etnia. Especialmente relevantes, para os propósitos da presente discussão, são as diferenças que resultam de patologias, congênicas ou adquiridas posteriormente.

Embora a ampla variabilidade das mais diversas características seja um importante patrimônio natural da humanidade, é preciso considerar que, do ponto de vista natural, nem todas as diferenças apresentadas pelas pessoas são vantajosas. Algumas diferenças são intrinsecamente vantajosas e outras, desvantajosas. A complexidade do fenômeno das diferenças se amplia, ao se levar em conta que o caráter vantajoso ou desvantajoso de muitas diferenças não é inerente ao atributo em si mesmo, mas depende da relação que elas guardam com o meio. Se a diferença representa uma qualidade importante para o funcionamento adequado ou eficiente do portador, será mais ou menos naturalmente considerada vantajosa. Isso pode ser determinado pelo ambiente tanto físico quanto psicossocial, construído pelo homem. Portanto, uma qualidade pode ser vantajosa em um ambiente e pode não sê-lo, em um outro ambiente.

Pode-se admitir que algumas características são intrinsecamente vantajosas, uma vez que podem favorecer a adaptação ou a sobrevivência de seus portadores, face às demandas relativamente constantes e imutáveis do meio ou talvez até independentemente das demandas do meio. Deve-se também admitir que há características intrinsecamente desvantajosas. Assim, do ponto de vista dos processos naturais, as diferenças e a diversidade apresentadas pelas pessoas podem ser funcionais ou não, em diferentes extensões e em diferentes situações.

Toda essa variedade de características, vantajosas ou desvantajosas intrinsecamente ou de acordo com as demandas do meio, pode originar-se da variabilidade própria da espécie humana, de alterações ocorridas no organismo (mutações, patologias, traumatismos etc.) e de variações no ambiente (físico-químico, psicossocial e etnocultural). Por conseguinte, ao se falar em diversidade, está-se falando igualmente de diferenças que derivam de processos patológicos, os quais podem ser profundamente degenerativos e incapacitantes, não representando nenhuma forma de vantagem para as pessoas acometidas nem para seus pares, sob perspectiva nenhuma. A extensão em que diferenças dessa natureza podem limitar o indivíduo é ampla, chegando eventualmente a confinar o seu portador a uma vida vegetativa. Não podem ser vistas, entretanto, como obstáculos inevitáveis à vida normal de seus portadores; nem podem ser consideradas necessariamente como fontes potenciais para o desenvolvimento de todos – seus portadores e aqueles que

com estes convivem. Tudo isso dependerá de novas conquistas do homem, na sua busca incessante de novos conhecimentos e de novas tecnologias.

Até aqui tratamos da diversidade e das diferenças como fenômenos naturais. No entendimento correto da diversidade e das diferenças humanas, há necessidade de direcionar o foco de atenção para a maneira como o homem lida com elas. A existência de infinitas diferenças entre as pessoas é universal e não estranhamos, em princípio, a sua ocorrência. Possivelmente causariam estranheza as semelhanças excessivas entre duas ou mais pessoas. Algumas diferenças também causam estranheza especial. Não é a sua ocorrência rara nem a sua visibilidade imediata, mas é a possibilidade de romper com o esperado e de quebrar a expectativa que pode causar o espanto.

A combinação de determinadas qualidades que as pessoas julgam como sendo uma incongruência causa especial estranheza e pode mobilizá-las a buscar meios de redução ou eliminação dessa dissonância, sentida como cognitivamente desconfortável. Assim, pode não ser bem aceita a possibilidade de uma criança deficiente mental ser bonita e esperta, uma pessoa surda ser atenta e eloqüente, na sua comunicação, um cego agitado e hostil, e assim por diante.

A Dimensão Social das Diferenças

A história da humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados diversos tratamentos, no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes. A homossexualidade, a prostituição, a cegueira e a bruxaria são alguns desses exemplos. As terríveis cicatrizes e mutilações resultantes de luta em batalhas podem levar os seus portadores, em tempos de guerra, à posição privilegiada de heróis, e a serem admirados e valorizados. Contudo, em tempos de recessão e dificuldades, após o término da guerra, podem perder seus privilégios e sofrer segregação e exclusão.

Os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante díspares, em diferentes circunstâncias. O significado

efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender essencialmente da combinação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. Até mesmo atos que, à primeira vista, parecem universalmente abomináveis, dentro de qualquer sistema de crenças, como os assassinatos, podem receber interpretações diametralmente opostas, dependendo de quem é o ator e/ou quem é a audiência e/ou as circunstâncias nas quais ocorre o julgamento¹.

De um modo geral, esses três elementos são componentes essenciais do processo de caracterização de um atributo ou comportamento como uma diferença abominável. Entretanto, particularmente no caso de comportamentos, pode haver necessidade de se levar em conta igualmente dois outros elementos: o alvo e a extensão do eventual dano causado. A conjugação desses fatores faz com que o mesmo ato receba interpretações tão díspares quanto aquelas atribuídas à ação que ainda hoje certamente está marcadamente presente na mente das pessoas: o seqüestro de aviões de passageiros, pelos terroristas, para arremessar-se com eles contra o World Trade Center. Ao mesmo tempo em que milhares de pessoas, horrorizadas e incrédulas, assistiam atônitas à cena, exibida à exaustão por vários canais de televisão no mundo inteiro, cena essa que talvez nem efeitos especiais de nenhum filme-catástrofe tenha conseguido criar, de torres gêmeas vindo abaixo em meio a nuvem densa de poeira e fumaça e, possivelmente, sob estrondo ensurdecedor, havia outras tantas pessoas com a mais sincera expressão de júbilo, com as ruas tomadas por crianças, mulheres e adultos, civis e militares, em grande comemoração, como aquela que só se vê diante de grandes conquistas nacionais que levam as multidões a se esquecerem, por um momento, das enormes dificuldades enfrentadas cotidianamente. Neste caso, a magnitude tanto do luto quanto do regozijo só é compreensível se levarmos em conta também o alvo do atentado e a extensão do dano causado ao destinatário da ação.

Na compreensão de atributos e comportamentos que podem levar os seus portadores ou atores ao descrédito social, é indispensável ampliar o campo visual e examinar rigorosamente todo o contexto no qual essa ocorrência se verifica. O exame da natureza do próprio atributo ou comportamento, como se o desvio fosse propriedade inerente a eles, pode levar o estudioso a conclusões profundamente equivocadas. Com essa análise descuidada que ignora a dinâmica sociocultural, o estudioso pode, por exemplo, interpretar equivocadamente como erro de diagnóstico o desencontro crônico que se verificou, nas décadas de 70 e 80 do século

1 Deve-se apontar que alguns atributos e comportamentos parecem ser quase universalmente abominados. São, por exemplo, as deformidades craniofaciais, infanticídio e incesto.

passado, nas escolas públicas brasileiras, entre os critérios de elegibilidade à classe especial para deficientes mentais, claramente expressos em documentos legais, e as características de alunos encaminhados a esse recurso de educação especial. As ocorrências dessa natureza precisam ser tratadas não como erros ou equívocos, mas como fenômenos que fazem parte integrante dos processos de percepção e relações interpessoais que envolvem os portadores daquelas condições. Significa que os julgamentos que a audiência faz da deficiência precisam ser tratados como parte do fenômeno social das deficiências, como repetidas vezes reiteramos.

Essa compreensão é especialmente necessária, considerando que, contrariando aparentemente a lógica dos processos naturais, nem todas as condições que limitam expressivamente o seu portador recebem a interpretação de algo especialmente desvantajoso. Do mesmo modo, uma condição que não implica nenhuma limitação natural, como a extrema feiúra ou a cor da pele, pode ser interpretada pela audiência como desvantajosa e levar os seus portadores ao descrédito social e eventual exclusão. Assim, é necessário que se levem em conta as conseqüências sociais que resultam da limitação ou da posse de alguma característica considerada desvantajosa; é preciso que se examine a construção social do desvio.

Modelos de estudo das deficiências

A maneira como a deficiência é concebida e tratada se constitui em uma importante condição para a compreensão do próprio fenômeno das deficiências. Uma limitação ou dificuldade, que pode não ser intrinsecamente determinada pelas características inerentes a uma pessoa, pode ser tratada como uma deficiência ou não, dependendo da concepção adotada. Portanto, no estudo das deficiências, é necessário que se tenham em vista a concepção que orienta a pesquisa e as práticas de intervenção, a produção de conhecimento e a sua aplicação.

Há muitos modelos que podem ser identificados nas nossas práticas em relação ao estudo das deficiências e ao atendimento de pessoas com deficiência. Esses modelos se baseiam em duas tendências bastante distintas: abordagem centrada na pessoa deficiente e abordagem centrada no meio. Na abordagem centrada na pessoa deficiente, considera-se que os fatores orgânicos, como lesões e malformações, congênitas ou adquiridas, se constituem em causas primárias da deficiência. Na abordagem centrada no meio, os fatores ambientais, como a miséria e pobreza, estimulação e tratamento inadequados, e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal, são tratados como sendo causas primárias das deficiên-

cias. A maioria dos modelos de estudo das deficiências adota ambas essas posições, alguns com mais ênfase nas causas orgânicas e outros com mais ênfase nas causas ambientais. A visão interacionista entre fatores constitucionais e ambientais certamente representa a abordagem predominante, na atualidade. O estudo de concepções sobre as deficiências, realizado junto a acadêmicos dos cursos de Terapia Ocupacional e Fisioterapia, evidenciou que a visão interacionista era a predominante entre esses futuros profissionais da área de saúde. Adicionalmente, os estudantes de Terapia Ocupacional apresentaram também altos escores de concepção social de deficiências (MAIA, 2007).

É importante notar que, mesmo levando em conta os fatores ambientais, inclusive os do meio social, os modelos de estudo das deficiências consideram a deficiência como uma condição inerente à pessoa identificada e tratada como deficiente, já que as limitações, dificuldades ou inadequações são apresentadas por ela. Entretanto, não são limitações, dificuldades ou inadequações quaisquer que são reconhecidas como deficiências. Há, nesse aspecto, a concorrência de fatores de outra ordem, não relacionados diretamente com características comportamentais ou atributos do indivíduo deficiente, que acabam por definir a deficiência. Dentre tantas limitações, dificuldades ou inadequações, algumas são tratadas como deficiências, em função de algum critério. A escolha de uma condição como sendo deficiência depende da importância que a coletividade, num determinado momento histórico, atribui a determinadas competências. Se estas forem afetadas, as condições funcionalmente relacionadas a elas têm grande probabilidade de serem tratadas como deficiências.

Essas competências não são igualmente valorizadas em diferentes épocas e por diferentes grupos, nem estão relacionadas necessariamente à sobrevivência ou à qualidade de vida das pessoas individuais e da coletividade. Por conseguinte, em última instância, a caracterização de uma condição como deficiência ou não depende de critérios antes políticos que científicos ou técnicos. Nessa perspectiva, Becker (1977) salienta que os desvios não podem ser explicados pelos fatores orgânicos ou pelos fatores sociais; eles são criados pela sociedade. Segundo esse autor, “os grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio” (p. 60).

Apenas a título de exercício de raciocínio, na perspectiva de Becker, considere o leitor a seguinte ponderação. Parece inquestionável que a privação da visão limita muito acentuadamente a pessoa cega. Mais ainda, essa limitação parece ser uma decorrência rigorosamente natural da própria cegueira. Admitamos, porém, que possa existir um mundo dos cegos. Nesse mundo, quem tiver um olho será rei? Certamente o mundo dos cegos seria construído de maneira a prescindir da

visão, de tal sorte que a condição de ser vidente não traria nenhuma vantagem em especial. Ao contrário, corre-se o risco de algum vidente que vier de outro mundo ser tratado como um desviante em função do seu funcionamento diferente e do modo de interação com o meio, talvez incompreensível para os nativos cegos. A visão tem tamanha importância na nossa vida, porque construímos o nosso mundo orientado em grande extensão por pistas visuais.

Continuando o raciocínio, o que ocorreria com uma pessoa que fosse desprovida de um outro sentido, digamos o olfato? Embora possamos imediatamente reconhecer algumas limitações que podem resultar da privação do olfato, parece rigorosamente natural que essa condição não impõe ao seu portador desvantagens de tal ordem a requerer tratamento especial, submetendo-o a intervenções especializadas. Agora, acompanhe-nos o leitor na seguinte suposição. Se, por alguma razão, o homem tivesse privilegiado o sentido do olfato para construir e organizar o seu mundo, de maneira que os principais indicadores para fins de comunicação, organização do espaço de convívio, educação etc. fossem olfativos e não visuais, qual seria a situação da pessoa desprovida do olfato? E a daquela desprovida da visão? A inexistência de classe especial para deficientes olfativos não é mera decorrência do fato de o sentido do olfato ter naturalmente menos importância que o da visão ou da audição.

As limitações são apresentadas por pessoas específicas. Tais limitações podem afetar ou não os seus portadores a funcionarem de modo competente, na sua comunidade, em função da valorização que é feita das competências afetadas. Há um outro ingrediente a ser acrescentado a esse quadro. Mesmo que as limitações impostas pelas condições como a cegueira ou a surdez impliquem acentuada desvantagem, por comprometerem competências altamente valorizadas e exigidas, nos diferentes espaços sociais, a extensão em que seus portadores podem funcionar de modo adequado e competente depende, em grande medida, das respostas da coletividade face à existência de pessoas assim acometidas.

A história da humanidade é rica em exemplos, em todos os tempos e em todos os cantos do mundo, de busca da superação de limites impostos pela natureza do homem e, em particular, por condições incapacitantes que vitimam parte da população. O desenvolvimento de recursos, desde os artefatos simples até os de tecnologias avançadas, é uma notável resposta do homem às suas limitações.

A visão interacionista das deficiências e o ponto de vista de Becker acerca da construção de desvios são essenciais para o entendimento dos princípios que norteiam a educação inclusiva. Na medida em que o discurso sobre a inclusão se institucionalizou no nosso meio, no decorrer dos últimos dez anos, algumas

importantes mudanças ocorreram na nossa concepção sobre as deficiências. Uma consequência altamente positiva, que pode contribuir para uma reforma radical no modo de enfrentamento das dificuldades manifestadas por escolares, diz respeito à mudança no foco de atenção. Tradicionalmente, sempre que se planeja alguma forma de intervenção em busca de solução para problemas apresentados por alunos, estes têm sido o foco principal senão único de atenção, por se entender que é neles que se encontram as dificuldades, limitações ou inadequações. O discurso da inclusão está redirecionando esse foco para o meio, que deve ser o alvo de intervenções para adequá-lo às necessidades de cada aluno.

Esse novo olhar precisa ser acompanhado com muita atenção. A preocupação excessiva em tirar o foco de atenção, que recaía sobre o deficiente, pode conduzir-nos ao erro de procurar intervir apenas no meio, entendendo que somente ele precisa ser modificado e adaptado, para poder acolher as pessoas com toda e qualquer diferença, independentemente da sua origem e natureza. Evidentemente, o ambiente – seja ele físico-arquitetônico, psicossocial ou sociocultural – precisa adequar-se para incorporar pessoas com toda a variedade de diferenças, em suas características. Por outro lado, é imprescindível também o empenho no sentido de cada uma das pessoas, equacionando convenientemente as diferenças que possa apresentar, seja capacitada para adequar-se às demandas do meio.

Em vez de ênfase quase exclusiva na capacitação do indivíduo, como era comum no passado recente, ou nas adaptações e adequações do meio, como por vezes parece sugerir a tendência atual, necessitamos encontrar um equilíbrio entre essas tendências. Esse equilíbrio precisa ser bastante dinâmico, variando amplamente na extensão e no nível de capacitação do indivíduo ou de adequações do meio, de conformidade com a natureza das limitações ou dificuldades que cada pessoa apresenta e com as demandas que a atividade ou o meio impõem.

Uma história da Educação Especial

No decorrer dos milênios de evolução e aperfeiçoamento da vida coletiva, o Homem adotou diferentes formas de se lidar com a presença de indivíduos com deficiências ou diferenças expressivas em alguma característica considerada importante em cada época. Esse tratamento possui uma longa história, desde as formas extremas de exclusão, como a eliminação física ou abandono, até as formas atuais em que se luta para pôr em prática a política de inclusão. Essa longa caminhada se caracteriza pela progressiva humanização do tratamento destinado a de-

ficientes, reconhecendo-lhes as mesmas qualidades humanas de qualquer pessoa e, conseqüentemente, os mesmos direitos de que goza qualquer cidadão.

As sociedades humanas, na sua história de aperfeiçoamento da vida coletiva, vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde os tempos remotos. Exceto em algumas partes do mundo, em que ainda prevalecem governos totalitários ou reina a miséria absoluta, a qualidade de vida das populações vem melhorando progressivamente, revelando-se na forma de aumento na liberdade e longevidade, e de acesso crescente às variadas oportunidades e facilidades. Do mesmo modo, o atendimento aos deficientes e outras categorias de pessoas com incapacidades temporárias ou permanentes vem modificando-se progressivamente, desde as formas extremas de exclusão até aquelas que podem ser consideradas inclusivas. Podem ser identificados, na história de tratamento de pessoas deficientes, três modos relativamente distintos de atendimento, em função da natureza de serviços prestados. Caracterizam-se como paradigma de institucionalização, paradigma de serviços e paradigma de suporte (ARANHA, 2000).

Os primeiros serviços organizados e relativamente sistematizados para atender a pessoas deficientes fundamentavam-se na idéia de que elas seriam mais bem protegidas e cuidadas em locais especialmente destinados para elas, separadas de seus familiares e da comunidade. A colocação e a manutenção em instituições totais, em cujo interior eram realizadas todas as atividades, eram práticas iniciais consagradas como atendimento especializado a pessoas deficientes. As concepções e práticas que amparavam esse tipo de atendimento são identificadas como *paradigma de institucionalização*.

Não tardaram críticas à institucionalização total de deficientes, considerando que não deveriam ser privados do convívio com seus familiares. Como alternativa para a segregação total, foram criadas instituições com regimes parciais, que permitiam a seus internos passar apenas parte do dia em atendimento especial, permanecendo o resto do tempo com suas famílias. As instituições, com novos formatos, em regimes de semi-internato e de externato, passaram a oferecer programas de treinamento que capacitassem os deficientes para o convívio na sociedade. Ampliaram-se bastante os atendimentos destinados a pessoas deficientes, com tal propósito. Essa prática caracteriza o *paradigma de serviços*.

O *paradigma de suportes* foi paulatinamente esboçado como decorrência mais ou menos natural da evolução do paradigma de serviços. A intenção era preparar o deficiente para o convívio na sociedade e, para fazê-lo, paradoxalmente ele era segregado em ambiente restrito e especial. A crítica ao modelo integracionista conduziu à construção de novas concepções e práticas, no sentido de se garantir

a participação contínua de pessoas deficientes nas principais atividades e espaços sociais comuns da sua comunidade. A evolução dos modos de enfrentamento das diferenças tidas como desvantajosas, e das deficiências, em particular, levou finalmente à compreensão de que, em vez de isolar os portadores dessas condições, a sua presença e a participação nos principais segmentos da sociedade deveriam ser preservadas. Supõe-se que tanto os deficientes quanto os demais membros da comunidade ganham em seu desenvolvimento pessoal e social, com essa convivência.

Essa abordagem implica obrigatoriamente ações que visam a capacitar o deficiente para o convívio na comunidade, no desempenho de diferentes papéis, e, ao mesmo tempo, ações junto à sociedade, a fim de que esta se ajuste para acolher o deficiente e com ele conviver harmoniosa e o mais produtivamente possível. Precisam ser desenvolvidos suportes de toda ordem, os quais favoreçam a participação e desempenho competente do deficiente, na sua comunidade.

Certamente, a conquista maior representada pela inclusão é essa compreensão de que, para transformar em realidade o ideal de que os deficientes possam estar plenamente integrados nas suas respectivas comunidades, com seus direitos iguais integralmente respeitados, não é suficiente buscar capacitação deles. Junto com isso, devem ser realizadas ações para tornar a comunidade inteira acessível, desde seus aspectos geográfico-arquitetônicos até os socioculturais, a pessoas com as mais variadas diferenças incapacitantes, possibilitando-lhes oportunidade plena de participação como cidadãos. Significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, acima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas. Convém destacar que atender às demandas do meio se constitui em uma dessas necessidades. Sem essa compreensão, corremos o risco de praticar uma forma de assistencialismo, cuja conseqüência pode ser uma perigosa incapacitação social e legitimação da incapacidade assim construída.

Perspectivas atuais na Educação Especial

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunato com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse.

A escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveitos dessa experiência. Ela é para todos, é desnecessário dizê-lo. E todos precisam cumprir os mesmos objetivos, com pouquíssimas exceções determinadas pelo absoluto impedimento para a aquisição de determinadas competências decorrente de alguma condição inerente a alunos com algum comprometimento. Por exemplo, a construção da leitura e escrita é uma meta central para todos os alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, para o aluno com comprometimentos neuromotores, que impedem a necessária coordenação visomanual para o desenvolvimento da escrita manual, a caligrafia não se constitui como um objetivo a ser alcançado. Pode-se alcançar a meta de construção da escrita por meio, por exemplo, do teclado de computador ou máquina de datilografia. Semelhantemente, a exigência da fluência na leitura pode ser adequada para o aluno cego que realiza a leitura por meio do braille.

As mudanças que se verificaram na educação brasileira, na última década, expostas sobretudo na forma de discursos acerca da inclusão, precisam ser analisadas com certo cuidado. A legislação brasileira assegura o direito à educação para todas as crianças e jovens em idade escolar, e estabelece como dever do Estado prover ensino gratuito para todos eles, indiscriminadamente. Todavia, a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos.

Além das condições precárias de ensino, em termos infra-estruturais, a escola pública, descontando algumas ilhas de exceções, apresenta uma persistente paralisia diante do desafio educacional representado pela ampla diversidade de condições com que seus alunos comparecem, incluindo não só a extensa variação nas experiências culturais e lingüísticas relacionadas às desigualdades sociais, mas ainda as dificuldades e impedimentos que resultam de inúmeras alterações expressivas nas capacidades funcionais decorrentes de patologias e outras alterações orgânicas. O resultado dessa paralisia foi, por várias décadas, o declínio progressivo na qualidade de ensino, sobretudo daquele destinado às parcelas da população mais acentuadamente desprivilegiadas. Do mesmo modo, os deficientes vêm encontrando condições extremamente adversas de ensino, na escola pública.

Um dos maiores acertos do discurso atual da inclusão refere-se ao foco de atenção nos procedimentos educacionais. Até o início da década de 90 do século passado, predominava a idéia de que, sendo os objetivos educacionais essencialmente comuns a todos os alunos, independentemente das suas condições, e admitindo que a dificuldade de um aluno era determinada por alguma característica própria dele, este deveria ser capacitado para fazer uso adequado das oportunidades oferecidas, para atingir os objetivos educacionais.

Embora as teorias de aprendizagem, independentemente do enfoque, forneçam abundantes evidências sobre a necessidade de se diversificarem as condições de aprendizagem, adequando-as para as peculiaridades e necessidades de cada aprendiz, os sistemas escolares sempre tiveram enorme dificuldade para incorporar à sua prática esses fundamentos. O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infra-estrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais.

A compreensão radical desse posicionamento e o conseqüente empenho de toda a comunidade escolar intra e extramuros, para o seu cumprimento, podem produzir uma enorme revolução na educação brasileira, já antevista e proposta em tantas reformas educacionais, mas jamais conquistada. Estamos, portanto, vivendo um momento privilegiado em que podemos conduzir as nossas práticas pedagógicas na direção da escola ideal tão sonhada e acalentada por tantos educadores, uma escola capaz de lidar com uma ampla diversidade de características e necessidades de seus alunos, uma escola capaz de prover ensino de qualidade para todos os seus alunos, uma escola capaz até de tirar proveito da presença dessa diversidade, no seu alunato. Ou, ao contrário, correremos o risco de mais uma vez ficarmos retidos na retórica, que tem sido tão cara na educação brasileira, simplesmente promovendo mudanças na terminologia e em alguns arranjos de natureza estritamente formal, senão burocrática.

A municipalização pode representar uma possibilidade de corresponder mais de perto aos princípios da educação inclusiva, na medida em que as instâncias decisórias podem estar mais próximas da comunidade atendida pela escola. Considerando uma ampla variação nas condições de vida e nas características e necessidades das populações, em diferentes regiões do país e do Estado, qualquer normatização rígida no âmbito nacional e estadual certamente reduz a direção de uma escola a adequar as condições de funcionamento às peculiaridades da comunidade atendida.

Encontrando-se as instâncias decisórias na própria comunidade assistida pelo sistema escolar, e com relativa descentralização de poder, cada escola pode buscar o modo de funcionamento mais adequado possível para as peculiaridades e necessidades dos seus estudantes e das respectivas famílias, nas questões que afetam a aprendizagem e o desempenho escolar. Com a municipalização, as instâncias decisórias podem conhecer de perto e melhor essas necessidades, responder mais prontamente às demandas que não podem aguardar trâmites burocráticos demo-

rados e personalizar mais as relações de trabalho, evitando a reificação das relações interpessoais envolvidas no desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Algumas observações em relação aos debates acerca da inclusão

Desde os meados da década de 90 do século passado, sobretudo com a popularização da Declaração de Salamanca, firmada em 1994, na Espanha, algumas idéias sobre a inclusão se introduziram rapidamente em alguns setores da sociedade brasileira. Em alguns meios, como o da Educação, os princípios contidos naquele documento foram prontamente incorporados e muitos vocábulos passaram a fazer parte do repertório dos educadores. Esse pronto acolhimento do discurso da inclusão pelos educadores brasileiros pode sugerir que estava dormente a consciência coletiva sobre a imperiosa necessidade de uma revolução radical, na Educação, colocando de vez em prática os ideais democráticos tão acalentados nos discursos tanto acadêmicos quanto oficiais da educação brasileira. Pode também representar a adoção um tanto impensada de um discurso politicamente correto e de retórica impecável, o que talvez não deixe de ser algo sedutor para os educadores que sofrem com resignação o estado depauperado da educação brasileira.

A construção da educação inclusiva implica uma revisão radical de alguns dogmas e reorganização de práticas educativas. A facilidade com que certos fundamentos da inclusão têm sido verbalizados e algumas divergências ocorridas na interpretação dos preceitos da educação inclusiva recomendam chamar a atenção do leitor para os seguintes pontos.

1. A inclusão não teve início na década passada, nem aparece como uma alternativa em relação à integração. Na verdade, as sociedades humanas vêm-se tornando progressivamente inclusivas, há séculos. O resultado disso é a universalização dos direitos de cidadão, com inúmeras conquistas por parte das minorias, em diferentes partes do mundo, embora ainda persistam muitas desigualdades sociais e discriminações inaceitáveis em função do gênero, etnia, religião, posse de riquezas, condutas não convencionais, posse de patologias etc. Os princípios da normalização, propostos em fins da década de 50 do século passado, e a sua operacionalização, na forma de integração, constituíram-se em alicerces essenciais para a construção da proposta de inclusão. Os movimentos integracionistas passaram por avaliações e sofreram severas críticas, no passado recente, o que nos conduziu mais ou menos

naturalmente à proposição das idéias compiladas na proposta de inclusão. Entretanto, os princípios da normalização e da integração não estão sepultados. Na educação inclusiva, o foco de atenção não recai exclusivamente sobre o meio. Além de buscar os recursos que sejam adequados para as necessidades de cada aluno deficiente, este também precisa ser alvo de intenso empenho para adequar-se às demandas do meio. Ser capaz de funcionar como a maioria das pessoas da sua comunidade, fazendo uso dos recursos comuns, é evidentemente uma meta importante. Tanto cada comunidade necessita adequar-se à presença de pessoas com acentuadas diferenças, que impõem o uso de recursos diferenciados, quanto cada pessoa deficiente, ou não, deve envidar todos os esforços para aproximar-se do modo de vida da maioria da população. Portanto, a inclusão é uma continuação natural dos movimentos anteriores, incorporando os acertos e modificando ou rejeitando os desacertos das experiências anteriores (OMOTE, 1999).

2. Na defesa apaixonada da inclusão, tem sido veiculada a idéia de que ser diferente é normal. Evidentemente, as infinitas diferenças que fazem parte da variabilidade intraespecífica do homem são rigorosamente normais. Porém, as diferenças altamente incapacitantes que resultam de patologias não são diferenças quaisquer, uma simples variação do normal. Requerem, muitas vezes, atenção diferenciada e tratamento altamente especializado, não dispensados a pessoas comuns. A idéia de que toda e qualquer diferença faz parte da normalidade pode sugerir que não faz sentido o investimento em pesquisas e no desenvolvimento de tecnologias para prevenir a ocorrência dessas patologias ou reduzir o sofrimento de pessoas acometidas por elas e com graves seqüelas incapacitantes. Da mesma maneira, as grandes diferenças que resultam de desigualdades sociais não podem ser tratadas como variações da normalidade, sob pena de não se combaterem as desigualdades sociais. O que não se pode permitir é o tratamento dessas pessoas com diferenças altamente incapacitantes como sendo anormais, privando-as de direitos e de oportunidades, que lhes podem permitir construir a vida mais digna e plena possível, como um cidadão. As patologias incapacitantes e as desigualdades sociais, que devem ser combatidas, fazem parte da vida normal nas condições atuais das sociedades humanas, mas as suas conseqüências deletérias não podem ser tratadas como uma simples variação da normalidade.
3. Nos debates sobre a educação inclusiva, tem sido dada ênfase à colocação de todas as crianças, sem exceção nenhuma, em classes de ensino comum,

independentemente da natureza e do grau de comprometimento que possam apresentar. Há, entretanto, uma parcela de crianças e jovens com tal grau de comprometimento, resultante, por exemplo, de deficiência mental severa e profunda² ou de múltipla deficiência, que simplesmente não tem possibilidade nenhuma, pelo menos dentro das condições atuais de recursos didático-pedagógicos e de tratamento na área da saúde, de tirar proveito das oportunidades representadas pela participação em classes de ensino comum³. As suas necessidades atuais são outras e devem ser atendidas em outros serviços, especializados e destinados a usuários com tais necessidades e características. Alegam-se, por vezes, os benefícios representados pela oportunidade de convívio social com outras crianças, ainda que aquelas não tenham condições de beneficiar-se da atividade escolar oferecida em classes de ensino comum. De fato, a oportunidade de amplo convívio entre as crianças, independentemente das diferenças que possam apresentar umas em relação a outras, inclusive algumas com diferenças altamente incapacitantes, pode ser uma experiência bastante rica para todas elas. As comunidades, em especial o poder público local, precisam criar espaços e programas que favoreçam esse convívio, não entregando mais esse compromisso para a escola de ensino comum, a qual deve ter como objetivo precípuo a escolarização. Devemos reconhecer que nem todas as crianças e jovens podem ser escolarizados, em função do grau e natureza de comprometimento. Aliás, justamente a defesa da inclusão exige que atendimentos alternativos sejam oferecidos a eles, provendo serviços de qualidade capazes de atender as suas necessidades especiais, que não podem ser atendidas supridas em classes de ensino comum. Não se pode permitir, em nome da inclusão, alienar deles o direito ao serviço de qualidade para o atendimento de suas necessidades específicas, para cuja realização os recursos de classes de ensino comum forem absolutamente inadequados.

-
- 2 Pela terminologia atual, deveria ser *deficiência intelectual*, mas este velho e bom nome designa com maior precisão o quadro de comprometimento a que estamos nos referindo.
 - 3 Isto não significa que crianças e jovens com tal grau de comprometimento estejam colocados definitivamente à margem das atividades escolares. Novos conhecimentos e tecnologias em construção poderão abrir novos horizontes de possibilidades. Há algumas poucas décadas atrás, era quase inconcebível para muitos professores e pais a idéia de alfabetizar crianças com síndrome de Down ou com paralisia cerebral. Hoje, é amplamente aceita e praticada a possibilidade de escolarização de crianças com tais quadros, como resultado mais de mudanças na mentalidade e nas atitudes que das tecnologias.

4. Uma outra idéia que marca fortemente os debates em torno da inclusão escolar é a necessidade de aprenderem juntos. É marcante a ênfase que se dá à aprendizagem na diversidade. Evidentemente, tudo isso é altamente positivo para todas as pessoas que participam desse encontro em busca da aprendizagem escolar. Várias teorias psicológicas recomendam isso, para a formação do cidadão. Novamente, pode ser conveniente tratar desse princípio com um pouco de relativismo. A escola pode oferecer o convívio e a aprendizagem conjunta a todos os seus alunos, mas dentro disso, sob certas circunstâncias ou para a consecução de certos objetivos educacionais, pode ser conveniente compor subgrupos específicos, em função de necessidades, particularidades ou dificuldades especiais, da mesma forma que as aulas de reforço ou o ensaio da fanfarra podem não se destinar a todo o corpo discente de uma escola. A obediência cega ao princípio da aprendizagem na diversidade, que deve ser valorizado e respeitado, pode levar a uma situação paradoxal de, em nome da inclusão, privar alguns alunos com necessidades especiais de terem acesso a oportunidades adequadas de aprendizagem. O que deve ser combatido é a separação baseada apenas na categoria arbitrariamente definida e na qual o aluno é encaixado, independentemente das suas necessidades e possibilidades. Se, em algumas atividades do currículo escolar a ser desenvolvido em conjunto, em classes de ensino comum, alguns alunos apresentam dificuldades de tal ordem que requerem instrução em separado, com estratégias e recursos diferenciados não eficientemente aplicáveis em contexto de classe de ensino comum, então não deve haver impedimentos para que sejam oferecidas a esses alunos condições mais adequadas de aprendizagem e realização de tais atividades. O ambiente integrado não implica necessariamente realizar todas as atividades em conjunto. O ensino inclusivo pressupõe condições apropriadas de aprendizagem para todos os alunos que freqüentam as classes de ensino comum, independentemente das suas diferenças ou necessidades especiais. Por conseguinte, a possibilidade de divisão em grupos menores para determinadas atividades de aprendizagem ou mesmo instrução rigorosamente individualizada não podem ser descartadas do rol de possíveis recursos com que o professor pode contar, para o ensino inclusivo.

À guisa de conclusão

A educação inclusiva não implica, na verdade, nenhuma idéia nova em especial. Ela exige a revisão de alguns dogmas e crenças acerca da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. É preciso, acima de tudo, uma reorganização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior de cada sala de aula. Conceitos antigos, lembrados constantemente nos discursos acadêmicos e políticos sobre a educação, que nunca puderam ser efetivamente praticados, precisam encontrar condições para a sua concretização, especialmente no plano da construção das políticas públicas, da gestão de recursos, em geral, e dos recursos humanos, em particular, e das atividades didático-pedagógicas e relações interpessoais nas salas de aula.

Os conhecimentos necessários para a educação inclusiva estão postos. Um grande desafio que se nos apresenta é o da utilização criteriosa de todo o arsenal de recursos especiais desenvolvidos, visando à provisão de ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva. Devemos estar especialmente atentos para que não se utilizem os recursos especiais para promover ou justificar a exclusão e legitimá-la institucionalmente, como se fez no passado recente.

Tal desafio, à primeira vista aparentemente incongruente, é o de uso irrestrito e criterioso de recursos especiais de ensino. É o ensino especializado na educação inclusiva! São a presença e o lugar definido da Educação Especial para que a educação inclusiva se realize plenamente! Exposto dessa maneira, o problema parece muito simples. Todavia, a sua solução é uma questão antes política que didático-pedagógica e científica. Depende da vontade geral e política não só de governantes e altos dirigentes, mas de todas as pessoas da comunidade escolar intra e extra-muros. Se, de fato, queremos construir a educação inclusiva, superando a barreira da retórica e da simulação, então é hora de fazemos a revisão de velhos dogmas, crenças e práticas, um grande mutirão para essa revisão.

Tudo isso recomenda a necessidade de que os investimentos e as medidas tomadas não se restrinjam aos recursos infra-estruturais e didático-pedagógicos, nem à capacitação formal de professores e gestores da educação. Além disso, é preciso um enorme empenho para promover a transformação radical em algumas crenças, atitudes e expectativas associadas ao ensino e aprendizagem, sobretudo de crianças e jovens pertencentes a minorias tradicionalmente excluídas. Toda a comunidade escolar necessita estar sensibilizada e orientada para a construção de uma cultura inclusiva, no interior das instituições escolares. Novas gerações de

cidadãos formados nessa cultura podem ser a esperança para a construção de uma sociedade genuinamente inclusiva.

Referências

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000. p. 1-9.

BECKER, B.S. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MAIA, J. C. *Concepções de deficiência mantidas por discentes de Terapia Ocupacional e Fisioterapia*. 2007. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista* (Revista do Curso de Pedagogia da UFSC), v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.