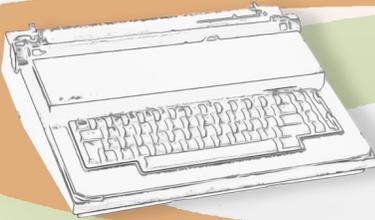




Coleção Sadao Omate 

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM APARENTE DESENCONTRO



Série História da Educação Especial

EDESP-UFSCar

Volume 5

Diversidade e Inclusão: um Aparente Desencontro

Reitoria

Ana Beatriz de Oliveira

Vice-reitoria

Maria de Jesus Dutra dos Reis

Diretor da EDESP

Nassim Chamel Elias

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Organizadores
Sadao Omote
Leonardo Santos Amâncio Cabral

Diversidade e Inclusão: um Aparente Desencontro

Volume 5

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2022



Copyright © 2022 Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral.



Projeto gráfico e diagramação

Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa

Francielle Cristina de Paula

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

O56d

Omote, Sadao.
Diversidade e Inclusão : um aparente desencontro /
Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. --
Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar,
2022.

178 p. -- (Coleção Sadao Omote ; v. 5).

ISBN – 978-65-89874-40-9

1. Educação especial. 2. Família. 3. Deficiência. I. Título.

CDD – 371.9 (20ª)
CDU – 371.9

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Todos os direitos desta edição foram reservados a Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei no 9.610/1998).



*"O oceano seria menor, se não fosse
a gota representada pelo meu esforço"*

Link Externo: Música >>

Sumário

Apresentação da coleção	9
Trajectoria autobiográfica	14
Prefácio	23
Introdução	27
Normalização, integração, inclusão	30
Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado	51
Inclusão e a questão das diferenças na educação	73
Inclusão: da intenção à realidade	92
Inclusão: algumas inquietações	100
Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão	108
Acessibilidade: uma questão de atitudes	121
Atenção à diversidade	141
El futuro de la atención a la diversidad	151
Diversidade, educação e sociedade inclusiva	171

Apresentação da coleção

A Coleção Sadao Omote prenuncia supostos literários e conceituais que delineiam uma longa trajetória acadêmica a qual se confunde com a própria história e consolidação do campo da Educação Especial no Brasil.

Portanto, apresentar a coletânea de textos do Professor é uma complexa empreitada que, particularmente a nós, integrantes de uma geração recente de pesquisadores desse campo de conhecimento, nos recobre de majorada, mas satisfatória, responsabilidade.

Os diálogos síncronos e assíncronos com o Professor Sadao Omote e as leituras de seus escritos, alguns sequer publicados e que agora compõem esta obra, possibilitaram-nos acessar riquíssimos elementos históricos, culturais, sociais, científicos, metodológicos, etimológicos e epistemológicos.

Os textos do Professor Sadao Omote remetem-nos a uma atmosfera histórica em que os movimentos sociais identitários que se fortaleceram a partir da década de 1960 e os pressupostos do *Independent Living Movement*, nos Estados Unidos, e da *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, na Grã-Bretanha, na década de 1970, colocaram em xeque as noções ordinárias e cotidianas de deficiência.

Naquele período, as limitações derivativas de déficits ou limitações biológicas das pessoas tidas como excepcionais, desviantes, divergentes, loucos, insanos, anormais, inadaptáveis, alunos-problema, alunos-lentos, dentre outros termos que atualmente são pejorativos, passaram a ser questionadas e compreendidas com base nos produtos históricos, culturais e contextuais.

Essa mudança de perspectiva e seu suposto gnosiológico exerceram profunda pressão política nas arenas responsáveis pela construção de políticas públicas em escala internacional. Ainda que não congruente *ipsis litteris* ao propalado pelos teóricos do modelo social, a assunção via normativas dessa postura pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial da Saúde, pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho, sobretudo a partir da década de 1980, representava um avanço quanto ao conceito anteriormente expresso.

Tudo o que era sólido sobre a ideia da deficiência se desmanchava no ar após o desenvolvimento do campo de uma crítica acadêmica e social nominada como *Disability Studies* ou modelo social da deficiência.

É naquele contexto, no início dos anos de 1980, época de grandes transformações no entendimento da categoria deficiência e, por conse-

guinte, do campo da Educação Especial, que os primeiros trabalhos do Professor Sadao Omote se desenvolvem. A inter-relação sujeito e contexto já estava presente em suas obras e era tida pelo por ele como pedra angular da compreensão da categoria deficiência.

Assim, o resgate histórico-bibliográfico representado pela própria produção acadêmico-científica do Professor Sadao Omote possibilita compreendermos seu pioneirismo, em terras tupiniquins, na apresentação das ideias propaladas por essa vertente que colocou de cabeça para baixo tudo o que anteriormente havia sido dito sobre deficiência.

Cumprir destacar, entretanto, que a imersão nas abordagens sociais da deficiência não implicou, na trajetória e nos textos do professor Sadao Omote, apagar ou secundarizar o campo biológico. Muito pelo contrário. O fio de Ariadne de Omote está em tencionar dialeticamente os campos culturais e naturais sem a produção de intersecção entre eles. A trajetória do autor e a consideração do fenômeno da deficiência como dialético e permeado pela junção de compostos que envolvem esferas históricas e naturais devem ser consideradas contemporânea. Não por acaso, uma das frases que mais aparecem no texto do autor é tomada de empréstimo de Dobzhansky: “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico”.

O texto mimeografado “Deficiência como fenômeno socialmente construído”, que é apresentado de maneira original nesta coleção, data de 1980 e jamais fora publicado. Nele, percebemos de maneira inaugural, principalmente sob influência da perspectiva interacionista de Erving Goffman, Howard Becker e William Thomas, apontamentos que se tornariam posteriormente apropriados por diversos autores do campo da Educação Especial e na configuração dos espaços escolares, das relações pedagógicas, sociais e histórico-culturais.

É a partir desse universo complexo e multifacetado que Omote trama seus conceitos e estabelece, ao longo de sua carreira acadêmica, entendimentos sobre abordagem social da deficiência, beleza, questões estéticas, atratividade, família, inclusão, formação docente, ética e pesquisa, ensino, concepções de deficiência, dentre outros enfoques. Evidentemente, a distinção temática aqui apresentada, como qualquer processo de separação, é arbitrária e comporta categorias que não abrangem a totalidade das proposições aventadas. Contudo, além de exercício didático que permite sintetizar uma longa narrativa, tal divisão materializa a ampla gama de conteúdos trabalhados e a dimensão do conjunto de produções acadêmicas.

O exercício de apresentar brevemente a Coleção Sadao Omote fez-nos compreender que o atual cenário acadêmico-científico, contaminado pela lógica produtivista e mergulhado em uma cultura de acesso rápido a “informações”, tem corroborado o enfraquecimento, a distorção e a desconsideração de elementos fundantes do conhecimento. Ainda, fre-

quentemente identificamos periódicos científicos que desestimulam pesquisadores a referenciar, em seus manuscritos, publicações datadas há mais de uma década, conotando que o conhecimento “não recente” pode ser desconsiderado na ciência. Mais do que isso: corre-se o risco de o pseudoineditismo de conhecimentos ser legitimado pelas comunidades acadêmico-científicas.

Nesse contexto, a Coleção Sadao Omote tem como propósito possibilitar aos diversos atores sociais, tais como as pessoas com deficiências, famílias, estudantes, profissionais das mais diversas áreas de atuação e gestores, o acesso aos textos originais do Professor, sob sua própria curadoria contextualizada e comentada.

Atualmente, transita uma inquietante expressão popular-mercadológica: “não julgue um livro com base em sua capa”. Em sentido contrário a essa lógica, a Coleção Sadao Omote teve o intuito de resgatar os possíveis sentidos relacionais entre componentes que constituem a capa, a quarta-capa, a folha de rosto, o conteúdo e, também, a inter-relação de seus volumes.

Assim, a obra completa está representada não estritamente por produções acadêmicas, mas por elementos simbólicos, textuais e audiovisuais que, desde a infância do professor Sadao Omote, constituem sentidos significativos em sua vida pessoal e profissional.

Leitores um pouco mais curiosos poderão acessar a poética da coleção por meio da relação entre outros elementos:

a) o título de cada volume e a respectiva imagem da capa, em seu conjunto, remetem não apenas ao tema em si, mas a atravessamentos que passaram a subjetividade do autor durante suas vivências, reflexões, estudos, diálogos e pesquisas sobre determinados assuntos;

b) a folha de rosto possui *tsurus* em quantidade correspondente ao número do volume, pendurados em uma árvore seca ao lado esquerdo de frases ditas pelo professor Sadao;

c) ao clicar sobre essa frase, o leitor poderá acessar uma música cuidadosamente selecionada pelo professor, portando-o a uma atmosfera sonora (com legendas) e convidando-o a transcender o conteúdo visual e textual do volume por meio da aproximação de outros significados não claramente expressos, relacionados ao tema do volume e à biografia do professor;

d) a obra foi constituída, ainda, na perspectiva da acessibilidade, sua versão digital é disponível em formato que possibilita a usuários de softwares leitores de tela acessar o conteúdo textual e imagético;

e) em comum acordo com as editoras e periódicos, a Coleção Sadao Omote garante, na primeira página de cada capítulo, a indicação das referências completas do texto, com hiperlink. Assim, sempre que disponível, os leitores poderão acessar o arquivo com o texto original.

Cumprê destacar que nem a sequência dos capítulos de cada volume, nem a dos volumes que compõem a coleção obedeceram à cronologia. Dentro de todo esse simbolismo, buscou-se representar a própria biografia do professor Sadao Omote, que se reconhece com três identidades as quais convivem, se complementam e coexistem solidariamente: a identidade brasileira (civil, por ter nascido no Brasil); a identidade brasileira-nipônica (social, em que as pessoas o percebem como brasileiro, porém com influência da cultura japonesa); e a identidade nipo-brasileira (pessoal, quando está consigo mesmo, reconhece-se como japonês, com influência da cultura brasileira).

Assim, é sobre esse caminhar absolutamente histórico que os leitores percorrerão nas páginas desta coleção, a qual condensa produções de um autor que muito contribuiu para a história dos estudos sobre deficiência em terras tupiniquins. Esperamos que a ideia primeva se popularize, abrace outros autores e se torne uma coletânea do pensamento em Educação Especial no Brasil.

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Gustavo Martins Piccolo

Trajectoria autobiográfica

A Coleção Sadao Omote foi concebida pelo Professor Leonardo Santos Amancio Cabral, visando a descrever a trajetória da vida acadêmica de um pesquisador da área de Educação Especial por meio da sua produção bibliográfica. Cada um dos volumes tem um propósito específico, cuja composição foi orientada pela concepção de um recorte possível dessa trajetória. Não há nem norte cronológico nem um agrupamento temático rigorosamente definido pelo conteúdo de cada texto, uma vez que a produção bibliográfica de um autor não segue necessariamente uma lógica linear previamente definida, mas transcorre um pouco ao sabor das demandas e oportunidades.

Este conjunto foi organizado buscando destacar alguns momentos do longo percurso bibliográfico percorrido pelo autor. Compreende textos das últimas quatro décadas, o que não representa a conclusão da construção apontada no título do Volume 1 – Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências –, como se verá, direta ou indiretamente, nos volumes seguintes da Coleção. É um processo contínuo, permanentemente inacabado, tanto porque a realidade a que se refere se modifica quanto porque a própria visão e compreensão do autor não se findam enquanto viver.

Para introduzir o leitor nessa trajetória, é conveniente descrever brevemente o cenário no qual emergiram as primeiras inquietações relativas à temática abordada na Coleção. É um ponto de partida, dentre tantos outros remotos,¹ para dar início à caminhada. Esse cenário essencialmente não se modificou no decorrer de todo o percurso, exceto os nomes, os locais e os personagens. O leitor identificará, ao longo dos volumes que compõem a Coleção, um denominador comum que vai se revelando paulatinamente.²

A origem mais próxima e mais explicitamente relacionada à trajetória apontada no título do Volume 1 pode ser localizada no início do ano de 1974, quando apareceu a mim o desafio de “tirar a fralda”³ de meninos e meninas com deficiência mental severa e profunda, já na puberdade e início da adolescência, atendidos em uma instituição filantrópica. Com base na literatura predominante nesta questão, foi elaborado um detalhado

1 Esses outros possíveis pontos de partida mais remotos o leitor certamente identificará em alguns dos textos dos próximos volumes.

2 Esse denominador comum só irá se revelar na extensão em que o leitor se desvencilhar das armadilhas hoje tão presentes, relativas à terminologia considerada atual e adequada e aos pontos de vista considerados politicamente corretos. Enfim, como costume dizer, “é preciso interpretar o cerne da mensagem da peça sem impressionar-se com a coreografia com que ela é representada”.

3 Assim era referido o treino de *toilette* ou de controle esfinteriano realizado com indivíduos com incontinência vesical.

programa de treinamento, com base nos princípios de condicionamento operante e clássico.

Seguindo a recomendação de praxe nesse tipo de treinamento, ao iniciar o programa com os jovens incontinentes, algum adulto da família – mães e apenas um pai – passou a ser orientado em grupo, para que continuasse o treinamento em casa.⁴ Os familiares estavam, de um modo geral, muito animados com a perspectiva de finalmente conseguir “tirar a fralda” do menino ou da menina e continuavam o procedimento de treino com afinco em casa e entusiasmavam-se com pequenos progressos.

Uma das mães reagiu de modo inesperado e inicialmente incompreensível. Todas as semanas comparecia à instituição, no horário da reunião, porém, não entrava na sala de atendimento junto aos outros. Permanecia na sala de espera até o encerramento da sessão de uma hora e meia para, daí, entrar na sala de atendimento querendo conversar comigo.⁵ Como estava muito interessado em que ela compreendesse todo o procedimento para dar continuidade ao treino em casa, a atendia individualmente após o encerramento da sessão do grupo. Constantemente, ela me interrompia, enquanto tentava lhe explicar o que estava sendo feito e como o seu filho estava reagindo, para fazer queixas como “ninguém me ajuda em casa”, “estou velha demais para continuar cuidando do A”,⁶ “dói aqui, dói acolá, e não consigo mais dar banho nele”, e assim por diante.

Confesso sinceramente que ficava aborrecido com o que me parecia desinteresse da parte dela com relação à possível independência do filho. Na tentativa de compreender como lidar com a situação, mergulhei na biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde havia feito o curso de graduação, e comecei a pesquisar sobre família de deficientes mentais. Encontrei um filão que não imaginava existir. Comecei a estudar textos, muitos deles já antigos, que descreviam e discutiam as reações apresentadas por familiares, em especial as mães, de deficientes mentais. Tais reações não se referiam estritamente à condição objetiva de ter um filho que requer atenção e cuidados especiais nem ao fato concreto e cotidiano de desgastes físicos adicionais ocasionados por tais cuidados.

É fácil imaginar o significado que, 60 ou 70 anos atrás, tinha para a maioria das mulheres a condição de se tornarem mães. E ser uma “boa mãe” certamente não incluía a possibilidade de gerar um filho deficiente. Somem-se a isso as inúmeras avaliações depreciativas que recaíam sobre as mães de crianças deficientes, como também certo isolamento social que muitas delas

4 A instituição funcionava em regime de semi-internato, em que a clientela permanecia o dia inteiro nela durante os dias da semana, retornando ao respectivo lar à noite e nos finais de semana.

5 Como se trata de experiências muito pessoais, sempre que me sentir mais confortável, usarei a primeira pessoa do singular, um expediente de que tenho lançado mão nos últimos tempos.

6 “A” era o filho de 14 anos com deficiência mental profunda, conforme diagnóstico constante do prontuário.

sofriam dentro da sua própria família estendida. Mais tarde, compreendi que essas mães – também, talvez em menor intensidade, os pais e irmãos – sofriam do que Goffman (1975) descreveu como estigma de cortesia.

Compreendi, finalmente, que, com esse quadro, o atendimento às mães não poderia se limitar estritamente ao treinamento e à orientação para lidar com diferentes dificuldades apresentadas pela criança deficiente mental. Já em 1956, Kanner escreveu, no seu artigo intitulado *Parent Counseling*, que qualquer atendimento ao deficiente mental, para ser completo, precisaria levar em consideração os envolvimento emocional dos pais, os quais seriam as pessoas mais interessadas no problema e deveriam ser preparadas para serem participantes efetivos no tratamento destinado ao deficiente. Assim, segundo Kanner, o aconselhamento parental precisaria ser parte integrante de qualquer atendimento à criança ou jovem com deficiência mental.⁷

Compreendi que a reação dessas famílias não era ocasionada unicamente pela condição clínica objetiva de deficiência ou algum grave acontecimento. Em vez disso, toda a significação social da deficiência e o lugar reservado a pessoas com deficiência na respectiva sociedade tinham participação importante na construção do *modus vivendi* dessas famílias e das reações psicossociais de cada membro familiar, em especial as mães. Foi uma compreensão importante que foi determinante na definição do objeto de investigação relatada na minha dissertação de Mestrado (OMOTE, 1980).

Sou particularmente grato àquela mãe que me abriu todo esse horizonte para o qual a disciplina de Psicologia do Excepcional, que tive na graduação, não me havia revelado. E penitencio-me por ter tentado retirar daquela mãe algo que parecia ser a maior razão para se sentir uma “boa mãe”, apesar de ter dado à luz uma criança com grave deficiência mental. O menino dependia da mãe para as coisas mais simples e rotineiras da sua vida diária, como ir ao banheiro para cuidar da sua necessidade e higiene pessoal, alimentar-se, vestir-se, não se envolver em situações de risco etc., e a minha proposta era a de torná-lo independente...

Ao iniciar as entrevistas com mães de deficientes mentais, naquela e em outras três instituições congêneres, fui percebendo aos poucos uma estreita ligação entre o universo psicossocial delas e o discurso predominante na sociedade de então a respeito de deficiência mental. Muitas dessas mães haviam incorporado representações sociais a respeito da deficiência mental e do papel de mães de deficientes mentais. Nas entrevistas, essas

⁷ Compreendi, mais tarde, que, na realidade, o drama vivenciado pelas famílias de crianças e jovens com deficiência mental não era algo exclusivo e particular delas. Famílias de crianças com outras condições fortemente estigmatizadas vivenciavam drama semelhante.

representações estavam frequentemente presentes. Tal compreensão direcionou-me o olhar mais amplo para o entorno dessas famílias.

Assim, antes mesmo de defender a dissertação de Mestrado, tinha em mente estudar esse entorno social. Comecei a estudar mais profundamente textos sobre as representações sociais, pelas quais já havia me interessado nos tempos da graduação. O meu interesse aos poucos foi se definindo em relação a um conhecimento mais elementar, os estereótipos sociais, o que acabou por determinar a minha pesquisa para o Doutorado (OMOTE, 1984).

Novamente, descobri um filão muito rico, que me permitiu compreender melhor o processo de construção de conhecimento do senso comum, que não raras vezes pode contagiar o conhecimento científico, no qual se pautam os profissionais da área. Na medida em que me ocupei por alguns anos investigando a construção de estereótipos a respeito de pessoas com deficiência, fui percebendo que certas crenças a respeito delas eram moldadas a partir de relações muito tênues que não sobreviveriam a uma observação rigorosa, principalmente por meio de supergeneralizações de fatos isolados e conexões inconsistentes.

A compreensão do mecanismo de construção de estereótipos sociais fez-me lembrar de alguns curiosos e aparentemente incompreensíveis comentários que em algumas situações já havia observado. Quando uma pessoa leiga no assunto tomava conhecimento de que uma determinada criança era deficiente, algumas vezes ouvia comentários como “que judiação, tão bonitinha...”. Ficava um tanto intrigado com observações dessa natureza, mas não havia inicialmente dado a necessária importância. Mas comecei a pensar: se essa pessoa continuasse a sua fala, as palavras pronunciadas na sequência talvez fossem “... se ao menos fosse feinha”. A frase completa poderia ser “que judiação, tão bonitinha; se ao menos fosse feinha”. Intuitivamente, fazia muito sentido. Na área da percepção de pessoas, acabei encontrando um rico material sobre os efeitos de diferentes características corporais de uma pessoa sobre a percepção (ou seria atribuição?) de outras qualidades dela.

Em função da observação como aquela apontada no parágrafo anterior, interessei-me particularmente pela percepção da relação entre as características faciais de uma pessoa e outras qualidades dela. Assim é que, por 11 anos, estudei as questões relacionadas à atratividade física facial e seus efeitos sobre a percepção e julgamento a respeito de outras qualidades da pessoa. Parte desses estudos foi relatada na minha tese de Livre-docência, incluindo, além dos estudos metodológicos iniciais, os efeitos da atratividade física facial sobre a percepção de deficiência e sobre o prognóstico de um tratamento especializado (OMOTE, 1992).

Confirmando a suspeita inicial, as deficiências mental, auditiva e física⁸ foram associadas, na percepção dos participantes da pesquisa, mais frequentemente a faces de meninos e meninas com baixa atratividade física facial. Ao mesmo tempo, a normalidade foi mais frequentemente associada a faces com alta atratividade física facial. Apesar dessa associação e dos comentários perplexos mencionados parágrafos atrás, fato é que, na realidade, se encontram crianças bonitas que são deficientes. Esse desencontro cria um estado psicológico desconfortável, conhecido por dissonância cognitiva, que requer uma solução (FESTINGER, 1957). Uma possibilidade de solução dessa dissonância cognitiva é a criação de uma terceira cognição capaz de conciliar as duas anteriores, avaliadas como incongruentes.

Assim, outro experimento foi realizado e relatado na tese de Livre-docência. Diante de três fotografias de meninos ou meninas, variando em grau de atratividade física facial, os participantes da pesquisa foram informados de que as três crianças tinham dificuldades decorrentes de certo grau de perda auditiva e eram submetidas à terapia fonoaudiológica. A tarefa dos participantes consistia em indicar qual das três crianças teria o melhor prognóstico. Como era esperado, a criança com a mais alta atratividade física facial foi a mais frequentemente apontada como sendo a que teria melhor prognóstico. A admissão dessa terceira cognição resolve o desconforto ocasionado pelo estado de dissonância cognitiva, na medida em que se admite que, se uma criança for deficiente, mesmo sendo bonita, ao menos ela terá melhor aproveitamento do tratamento especializado.

Essas relações, aparentemente sem sentido, têm a sua funcionalidade, quando se observa o complexo ser humano biopsicossocial. Essa questão é tratada com certo detalhe no epílogo do livro *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial* (OMOTE, 2014).

Essa caminhada um tanto aventureira, motivada por inquietações de natureza intelectual profundamente enraizadas na minha história de vida, esteve associada à questão da formação do profissional da área de Educação Especial, em especial os professores especializados no ensino de deficientes. Contratado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, em 1978, quando a universidade estava iniciando a formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência, na forma de Habilitação do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de ministrar aulas da primeira à última turma, formada em 2010, quando, mediante uma reforma dos cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas.⁹

8 A deficiência visual não foi incluída, pois os participantes da pesquisa certamente iriam procurar na face, mais especificamente nos olhos, os indicadores da cegueira.

9 Entendo que foi uma medida profundamente equivocada, encerrando a formação especializada na Habilitação em Educação Especial, com a duração de três semestres, com cerca de 300 horas de estágio supervisionado. Com a extinção dessa formação docente, a alternativa passou a ser a formação em cursos de especialização,

O profundo e duradouro envolvimento com a formação docente para o ensino de estudantes com deficiência, juntamente à sucessão de temas aparentemente diferentes que orientavam os meus estudos permitiram-me aprofundar progressivamente as minhas reflexões sobre a origem, a construção e o lugar das deficiências na nossa sociedade. Nos últimos 48 anos, a minha atuação profissional e intelectual esteve fortemente orientada pelas questões relacionadas às deficiências, as quais se estenderam ao contexto mais amplo das diferenças e da diversidade, buscando compreender a sua significação social, o seu lugar e o seu papel na sociedade.

A Declaração de Salamanca criou oportunidade para ampliar um pouco mais as minhas fronteiras das aventuras intelectuais, conduzindo-me ao estudo das atitudes sociais, particularmente em relação à inclusão. Na verdade, o que me desafiou a me embrenhar nas questões atitudinais não foi exatamente a Declaração de Salamanca, mas a reação dos profissionais, sobretudo da Educação, no clima já relativamente aquecido acerca da cidadania das minorias até então marginalizadas.

A mudança da perspectiva de integração para a da inclusão¹⁰ envolveu profundamente os profissionais, sobretudo os da área da Educação, muitos dos quais, com grande entusiasmo, defendiam a sua convicção de que a inclusão seria a grande solução para o problema que o modelo integracionista teria trazido à tona. Na defesa entusiasmada e até um tanto dogmática da inclusão, começou a aparecer com frequência, eventualmente ocupando até posição de destaque, um importante elo até então um tanto negligenciado: a audiência. De todo o complexo fenômeno da deficiência, um ingrediente fundamental no processo de caracterização de uma condição – médica, psicossocial, socioeconômica, etnocultural – como uma deficiência é a audiência. É a reação dos outros que, em última instância, caracteriza a posse de uma incapacidade ou determinadas dificuldades e limitações como uma deficiência, que deve ser nomeada, reconhecida e tratada distintivamente.

O foco de atenção passou a recair também sobre o entorno das pessoas identificadas como deficientes. Se o entorno constitui a audiência perante a qual determinadas pessoas são deficientes, naturalmente ela precisa ser convenientemente assessorada e modificada para a gestão das deficiências.¹¹

pós-graduação *lato sensu*, que, com raras exceções, estão longe de capacitar efetivamente o professor nas questões relacionadas ao ensino de estudantes com diferentes deficiências, incluindo aí os recursos didático-metodológicos adequados. Penso ter tal reforma sido inspirada por um entendimento um tanto equivocado da Educação Inclusiva.

¹⁰ Talvez alguns leitores sintam certo incômodo por insistir em usar, pela segunda vez neste texto, a palavra “perspectiva”, em vez de “paradigma”, esta mais em consonância do que aquela com o entendimento comumente associado a essa temática. Deixo aqui uma interrogação em vez da justificativa.

¹¹ Entendo que até mesmo as sucessivas propostas de mudança na nomenclatura com referência a pessoas com deficiência fazem parte desse processo.

Fortaleceu-se a ideia de que a exclusão de pessoas com deficiência ocorre devido a barreiras de diferentes naturezas que elas encontram no seu ambiente. Daí, uma medida para criar condições favoráveis à inclusão seria a remoção dessas barreiras. Uma dessas barreiras, um tanto vagamente referida, mas com presença constante nos discursos, eram as atitudes das pessoas.¹²

As atitudes sociais negativas, desfavoráveis ou inadequadas passaram a ser referidas com certa frequência nos debates sobre a inclusão. Entretanto, a presença desse assunto nessas discussões era baseada em observações anedóticas ou opiniões pessoais. Daí porque, em 2000, o grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, do qual sou líder, iniciou um trabalho de construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Após alguns estudos, inclusive da sua validação e padronização, foi concluída e disponibilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), com duas formas equivalentes (OMOTE, 2005). A Elasi passou a ser amplamente utilizada por pesquisadores de diferentes partes do país, confirmando a previsão que o grupo de pesquisa fizera, na ocasião, de que a disponibilização de um instrumento de mensuração confiável contribuiria para o fortalecimento da pesquisa nessa área.

Nas últimas duas décadas, a minha principal atuação acadêmica está centrada nas questões relacionadas a atitudes sociais, principalmente na forma de orientação de pesquisas sobre atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Juntamente ao tema das atitudes sociais, alguns dos meus orientandos têm se dedicado a estudar as concepções de professores e estudantes sobre as deficiências, Educação Especial e Educação Inclusiva. Dois dos orientandos investigaram outro fenômeno de ampla abrangência social, relativo à construção de conhecimento por parte de pessoas comuns: as representações sociais acerca das deficiências.

Outra peculiaridade dessa já longa caminhada que merece algum destaque diz respeito às preocupações com questões metodológicas. Nos meus estudos iniciais, identifiquei alguns pequenos arranjos metodológicos, em busca de uma maior confiabilidade dos dados coletados. Mas verifico que essa tendência está mais fortemente presente nas pesquisas orientadas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, provavelmente em função do foco na formação de pesquisador. Um dos futuros volumes será dedicado a essa questão.

Estão aí, enfim, graças ao interesse e empenho do Professor Leonardo, disponíveis alguns dos textos, cujo acesso hoje fica um tanto limitado por uma série de mudanças ocorridas nas últimas décadas nos

12 A locução "atitudes sociais" seria mais adequada, como geralmente esse fenômeno é designado nos manuais de Psicologia Social.

procedimentos e critérios de busca de informações científicas acerca do assunto sob investigação, a título de fundamentação teórica. Alguns desses textos sequer chegaram a ser publicados, embora tivessem sido redigidos sob encomenda ou sido submetidos a algum periódico. As concebíveis especulações sobre as eventuais razões da não publicação desses textos podem ser um exercício provocativo em busca da compreensão dos critérios de atualidade de um texto, hoje fortemente vinculados à sua cronologia.

Sadao Omote

Referências

FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: Row Peterson, 1957.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Texto original de 1963.

KANNER, L. Parent Counseling. In: ROTHSTEIN, J. H. (ed.). *Mental Retardation: readings and resources*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. p. 453-461. Originalmente publicado em *Children Limited*, abr. 1956.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial*. Curitiba: Appris, 2014.

OMOTE, S. *Atratividade Física Facial: percepção e efeitos sobre julgamentos*. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.

OMOTE, S. *Estereótipos de Estudantes Universitários em relação a Diferentes Categorias de Pessoas Deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

OMOTE, S. *Reações de Mães de Deficientes Mentais ao Reconhecimento da Condição dos Filhos Afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

Prefácio

Apresentar parte de uma coletânea que reúne textos de autoria do professor Sadao Omote seguramente não é das tarefas mais fáceis e nos recobre de majorada responsabilidade. A complexidade da empreitada reside, mediante apropriação de suas contribuições, na tessitura de uma colcha de retalhos que desdobra uma espécie de arqueologia do campo da Educação Especial no Brasil, a qual permite compor a história da disciplina ao preencher lacunas e vazios que obstaculizam sua compreensão epistemológica.

Sadao Omote transitou por temas de grande relevo acadêmico em estudos que tinham por objeto direta ou indiretamente a questão da deficiência, tais como abordagem social da deficiência, família, estética, inclusão, formação docente, ética e pesquisa, ensino, concepções de deficiência, acessibilidade e diversidade. Nesse percurso, que totaliza quase cinco décadas de intensa produção intelectual, notamos uma meticulosa costura dialética que, embora vinculada a um referencial teórico destacado, dialogou com diversas correntes metodológicas, sem jamais tomar o todo pela fragmentação das partes.

Não é de se estranhar que temas candentes dos tempos atuais já estivessem presentes nos escritos do professor Sadao Omote com acurada argúcia. Se tomarmos a maneira pela qual é pontuada, neste Volume 5, a temática Diversidade e Inclusão, é notório que os desafios sinalizados há duas décadas permanecem atuais e vivos. Isso não significa em hipótese alguma que estejamos destacando que seus textos estivessem à frente de seu tempo. Não, definitivamente não estavam. O pensar humano depreende-se do solo histórico ao qual estamos enraizados, todavia, alguns autores conseguem, mediante teses robustas, sintetizar as conjunturas antitéticas de seu tempo. É exatamente isso que Sadao Omote fez. Por isso, seus textos fazem-nos tanto sentido nos dias atuais, um tempo caracterizado pela efemeridade de um raciocínio que vergou à velocidade desta época absolutamente instável e pouco radicular e na qual tudo que é sólido parece se desmanchar no ar.

O trato histórico com o saber é um compromisso ético nos escritos apresentados neste volume, que convida ao exercício de olhar os fenômenos que analisamos com a distância necessária do pesquisador em relação a seu objeto, sem jamais, contudo, perder a relação de proximidade com este. Exercício de difícil apropriação, mas que deslinda objetivações robustas sob um olhar antropológico. Ser parte e guardar, concomitantemente, distância

dos fenômenos desenvolvidos empiricamente nas escolas, hospitais, universidades, plenários, enfim, na sociedade como um todo é um ensinamento de difícil incorporação com que os textos presentes nos bridam.

Para além desses elementos, a perspectiva desenvolvida pelo professor Sadao Omote se mostrou inovadora no campo da Educação Especial ao tomar como ponto de partida supostos interacionistas, marcas de sua narrativa, que podem ser visualizados ainda em seus escritos de juventude na década de 80 do recém findado século. Seus textos, algumas vezes de maneira inaudita, realizam importante e original diálogo com obras de Erving Goffman e Howard Becker, até então pouco conhecidos do público da Educação e da Educação Especial no Brasil.

Destarte, podemos afirmar com relativa segurança que Omote é um dos pioneiros no trato do conhecimento sob a perspectiva do interacionismo simbólico no país, desbravando epistemologicamente um campo pouco conhecido até então e que gozou de prestígio nos Estudos da Deficiência ao tomar a última sob a insígnia da produção social. Cabe ressaltar que, quando do início da produção de Omote, nos anos 1980, ainda se mostrava insipiente a apropriação da literatura interacionista, tanto o é que as duas obras tornadas célebres desta linha de pensar – “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada”, obra de Goffman publicada pela primeira vez em 1963 e traduzida ao português após mais de uma década, e “Outsiders: Estudos de sociologia do desvio”, texto de Howard Becker publicado em 1963, traduzido no Brasil somente 45 anos após sua versão original – se mostravam desconhecidas pela maioria dos estudiosos em Educação no Brasil.

Com isso, não estamos resumindo o interacionismo simbólico às duas obras supracitadas, mas apenas asseverando que, se mesmo as obras tornadas clássicas não se mostravam presentes nas discussões acadêmicas, quem dirá outros autores e títulos dessa vertente que influenciou um novo pensar sobre a deficiência, vertente esta que, ainda que sob outros fundamentos e densidade teórica, se configurou como estopim para o conjunto de textos posteriores que viria a implodir o pensar tipicamente médico sobre a categoria deficiência e que foi nominado como modelo social da deficiência.

Esse pensar social sobre a deficiência, com traços fenomenológicos latentes, partia do suposto tornado clássico por William Thomas de que, se um homem define uma situação como real, ela se torna real em suas consequências; portanto, se a deficiência é definida como estigma social, condição que remete à interpretação da diferença expressa pela deficiência como sinônima à materialização de um desvio ao desejável, tal entendimento exerce profundo impacto na configuração de interações desempenhadas entre tais sujeitos em relação a qualquer espaço social.

Tal suposto assevera que os sentidos atribuídos a dado significativo interferem decisivamente na maneira pela qual nos relacionamos com ele. Redefinir o fenômeno, portanto, é elemento crucial na intrincada tarefa de transformar a forma pela qual nos relacionamos com ele. No caso do universo escolar, a construção de múltiplos relacionamentos com estudantes com deficiência é parte desse processo, e os textos contidos nesta coletânea destacam como a vivência libertária e democrática com aquele tido como outro é ato fundamental na transformação do eu. Aliás, o outro somente se configura pelo olhar escrutinador do observador, pois, como nos lembra um dos mais basilares ensinamentos sartrianos, é o antissemita que inventa o judeu.

A relação eu e outro é marca constante nos textos que versam sobre diversidade e inclusão que fazem parte desta coletânea. Todavia, estabelecido encadeamento não se dá de forma mecânica, como temos visto em uma interpretação mais parca da deficiência como fenômeno social, a qual não apenas secundariza o biológico, mas o torna, quando muito, acessório. Os versos de Omote na tensa relação que compõe o processo de luta pela inclusão, escolar ou não, tomam como fio de Ariadne o estabelecimento de uma composição refinada que articula cultura e natureza como arenas independentes, sem subsumir ou sobrepor um ao outro. Não por acaso, uma das ideias basilares que acompanham suas obras é tomada de empréstimo de Dobzhansky, qual seja: o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico. É a partir desse universo complexo e multifacetado que Omote trama seus conceitos e estabelece entendimentos sobre deficiência, inclusão e diversidade, os quais nos ajudam a pensar o tempo presente e superar o nebuloso estado de coisas que nos avizinha.

Gustavo Martins Piccolo¹

¹ Professor da Universidade de Araraquara, doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

A diversidade intraespecífica e interindividual é uma característica universal e intrínseca de qualquer ser vivo, do mais simples ao mais complexo e evoluído, condição essencial para a sobrevivência e evolução da espécie. Apesar de sua relevância e indispensabilidade, essa diversidade também pode constituir-se em dificuldades a complexificar a vida coletiva. A individualidade, tão essencial ao ser vivo, ao mesmo tempo se constitui em uma fonte de desafios para a vida coletiva. As espécies animais referidas por infra-humanas têm um arsenal de recursos que permitem, salvo raras exceções, administrar com eficiência esse conflito potencial. Valem-se tanto de normas de conduta embutidas no patrimônio genético quanto de uma série de aprendizados pelos quais passam os jovens.

Esse conflito potencial entre a diversidade interindividual e a vida coletiva apresenta-se de modo quase desmedido, o que, de um lado, implica um enorme investimento para buscar harmonizar as tendências potencialmente antagônicas e, de outro lado, representa uma fonte privilegiada de possibilidade de aprimoramento da vida coletiva. Assim, em todos os tempos, determinadas diferenças apresentadas por um conjunto de pessoas foram tratadas como indesejáveis, resultando em discriminação e exclusão de quem as apresentasse. Ao longo dos séculos, podem-se avistar, de imediato, três tendências nessa dinâmica de enfrentamento do aparente desencontro entre o coletivo e o individual: (1) as diferenças rejeitadas não são rigorosamente as mesmas em todos os tempos, (2) vem ocorrendo um movimento progressivo no sentido de acolhimento dessas diferenças e (3) têm aparecido novas diferenças que podem levar os seus portadores a serem discriminados e rejeitados. Esse movimento contínuo e inexorável vem, na realidade, enriquecendo a vida coletiva dos seres humanos, com a criação de novos recursos, novos hábitos e novos valores.

O propósito do Volume 5 da Coleção é o de, ainda que possa parecer disparatado, buscar referenciais para contextualizar e compreender as práticas do binômio rejeição-acolhimento de determinados grupos minoritários, que vêm se modificando progressivamente. Tal tentativa não se funda na crença de que seja algum dia possível a superação dessa aparente contradição. Em vez disso, tenta-se compreender a luta (diga-se interminável) pela busca da equidade como uma fonte a aprimorar a vida coletiva e, em última instância, a melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas.

Assim, na visão do autor, os diferentes aspectos levantados nos textos que compõem os dez capítulos deste volume representam pequenas peças que compõem a dramaturgia da vida coletiva humana. Cada peça isoladamente tem mensagens específicas que, sem esse referencial amplo dessa dramaturgia, acabam por sugerir a ocorrência de problemas e de respectiva busca de soluções, em momentos específicos e de modo relativamente isolado, muitas vezes insatisfatório. Se for possível ouvir cada instrumento abstraído da peça executada pela orquestra sinfônica, seguramente não será possível compreender a mensagem da totalidade da obra. A mera justaposição dos sons de cada um dos instrumentos também não irá permitir se sensibilizar pela mensagem transmitida.

Nas últimas quatro décadas, temos assistido a uma sucessão de mudanças terminológicas e conceituais na área da Educação Especial, que pode sugerir um enorme avanço paradigmático no atendimento a pessoas com deficiência e outras necessidades especiais. O entusiasmo naturalmente é salutar diante do ceticismo crítico que havia se instaurado em relação ao chamado modelo integracionista, que predominou principalmente nas décadas de 1960 e 1970. Entretanto, é preciso ampliar o campo visual e avaliar todo o conjunto de fatos sociais e históricos que contextualizam a prática atual da inclusão. Do contrário, a nova nomenclatura e as novas práticas podem ser compreendidas de modo enviesado e apequenar a ideologia da inclusão, que representa uma clara diretriz a conduzir o grande avanço na gestão das diferenças interindividuais e intergrupais em prol da vida comunitária.

A leitura desses textos poderá ser particularmente implicativa, se puder ser realizada para além dos diferentes nomes que desfilaram nas últimas décadas com referência ao trato com as pessoas com deficiência – na realidade, com certos grupos minoritários. Entre a alucinação e a razão, o delírio e a criatividade, a fronteira pode ser muito tênue, impedindo que o autor possa ter claro discernimento dos caminhos e descaminhos que vem trilhando há algumas décadas. Talvez o leitor possa auxiliá-lo a aguçar a sua acuidade. Se isso ocorrer, terá valido a pena insistir em seguir a mesma direção, na expectativa não de chegar ao destino algum dia, mas na certeza de estar seguindo um rumo não necessariamente certo, mas produtivo.

Sadao Omote

Normalização, integração, inclusão...¹

A Educação Especial tem sido uma área fértil para o aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos. Revela, na realidade, uma área para a qual dirigem atenção, muitas vezes com intenso envolvimento, as pessoas com as mais variadas necessidades ou interesses, desde o cientista até a própria pessoa diretamente afetada pelo problema da deficiência. Aliás, a questão da deficiência sempre comportou paixões e temores, ensejando muitas reações ambivalentes das pessoas.

Um tema hoje obrigatório, em discussões na área da Educação Especial, é a inclusão. Esse tema é tratado como uma inovação que representa avanços em relação a assuntos semelhantes, tratados no passado recente, como a normalização e a integração. Esses assuntos já são referidos, por alguns, como coisas do passado, superadas por não atenderem a necessidades atuais de enfrentamento das questões relativas ao tratamento que a sociedade deve dispensar a deficientes.

A história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades, em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas contra deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, frequentando a mesma escola ou até a mesma classe de alunos não deficientes. Os deficientes adultos conquistaram direito ao trabalho, assistido ou não. Ainda assim, o tratamento dispensado ao deficiente vem sendo alvo de sérias críticas por permitir a segregação pela própria forma de atendimento praticada.

O movimento atual em direção à inclusão total de deficientes talvez tenha origem nas medidas adotadas nos países escandinavos no final da década de 1950, resultando na proposta do princípio de normalização. A ideia de permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais

1 Texto original: OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

próximas possível das de pessoas comuns teve rápida repercussão, consolidando práticas integracionistas, como o movimento de *mainstreaming*,² nos Estados Unidos.

A partir da década de 1970, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, por meio do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes, praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a se passarem por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.

Na Educação Especial brasileira, nas décadas de 1970 e 1980, um aspecto notável, marcadamente presente em muitas discussões apaixonadas acerca da integração, foram as críticas a recursos e modalidades de atendimento, interpretados como segregativos, o que gerou até proposta de sua eliminação. A colocação em instituições residenciais foi indiscriminadamente criticada, entendendo-se que o ambiente familiar é necessariamente melhor que o de grandes instituições totais. Criticaram-se as escolas especiais por promoverem a segregação. Até as classes especiais, integradas à rede pública de ensino comum, passaram a ser severamente criticadas, como se a segregação de seus usuários fosse inevitável.

Na década de 1980, surgiram, entre os educadores norte-americanos, muitos descontentamentos em relação a resultados obtidos a partir da implementação de medidas integracionistas. O *mainstreaming* acabou por demonstrar que os alunos deficientes, mesmo sendo mantidos em classes comuns para serem escolarizados junto de pares não deficientes, eram segregados. Começaram a surgir propostas alternativas em busca da eliminação da segregação. Apontou-se a necessidade de o ensino comum e o ensino especial compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes. Essas propostas foram conhecidas como *Regular Education Initiative* (REI) ou *General Education Initiative* (GEI). Propostas mais radicais sugeriram a fusão entre o ensino comum e o ensino especial (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Acrescente-se que alguns autores já falavam em *full inclusion*.

² Refere-se à política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas de 1960 e 1970, recomendando que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos. Assim, a manutenção de alunos deficientes em classes de ensino comum era encorajada por constituírem estas o ambiente normal de escolarização. O encaminhamento a alternativas mais restritivas como classes especiais só poderia ocorrer quando estritamente necessário e mediante consentimento dos pais do aluno (GOTTLIEB, 1981).

Nos recentes anos, os educadores especializados brasileiros passaram a fazer amplo uso do conceito de inclusão, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (1994). Há entusiasmo generalizado e ao mesmo tempo temor e desconfiança com relação a propostas de ensino inclusivo. A coletânea organizada por Mantoan (1997) é uma feliz e oportuna reunião de pontos de vista de alguns importantes autores brasileiros acerca da inclusão.

Pretende-se, no presente texto, proceder a uma breve análise das críticas ao atendimento segregativo e do fracasso ou enorme dificuldade em promover a integração no Brasil, bem como apontar algumas questões que poderão contribuir para fomentar novas discussões acerca da inclusão.

O atendimento segregativo e o fracasso da integração no Brasil

A partir da década de 1970, houve expansão notável nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino, especialmente na área da deficiência mental. Essa expansão foi acompanhada do surgimento de novos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes. Essa formação docente passou a ser oferecida por meio de diferentes modalidades de ensino, destacando-se aí a Educação Especial como habilitação de cursos de Pedagogia, cursos de especialização em nível universitário e estudos adicionais em nível de segundo grau.

Ainda no decorrer da década de 1970, começaram a avolumar-se críticas em relação a práticas altamente segregativas que estavam ocorrendo no atendimento educacional a deficientes, sobretudo na área da deficiência mental. Tais práticas eram interpretadas como um processo de exclusão progressiva de determinados alunos da rede de ensino regular, causando uma crescente inquietação entre profissionais e estudiosos da área. Dois problemas têm sido constantemente discutidos e estudados: (1) os critérios de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial e (2) a permanência demasiadamente prolongada desses alunos em classes especiais, muitas vezes sem perspectiva nenhuma de retorno ao ensino comum.

O processo de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial depende de julgamentos de competência de crianças, realizados sob a influência de determinadas condições que podem enviesá-los. Essas crianças são comumente desacreditadas socialmente em função das condições familiares e socioeconômicas precárias. Outras condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com a competência escolar ou intelectual, como comportamentos considerados inadequados e até a sua baixa atratividade física, podem influir decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários.

No estado de São Paulo, o encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial está rigorosamente disciplinado por dispositivos legais. A Deliberação CEE nº 13/73 estabelece, no Artigo 1º, parágrafo 2º, que “O aluno somente será considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial”. Essa exigência é também expressa na Resolução SE nº 73/78, que, além disso, estabelece parâmetros para a caracterização de deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, elegíveis para os recursos de Educação Especial. A Resolução SE nº 247/86, que revogou a Resolução SE nº 73/78, altera a caracterização da clientela elegível para a Educação Especial, porém reitera a necessidade de avaliação por profissionais credenciados. Já a Portaria Conjunta Cenp/CEI/COGSP/DAE, de 24 de dezembro de 1986, exige que essa avaliação seja feita por equipe interdisciplinar e, somente na impossibilidade de contar com essa equipe, pode ser realizada por profissionais credenciados de cada área específica.

A questão dos critérios de encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais já deu origem a várias investigações e foi motivo de muitas discussões, nem sempre confortáveis, em reuniões de educadores e pesquisadores. Portanto, é conveniente, embora já tenha esse assunto sido analisado em várias outras oportunidades, retomar algumas das pesquisas mais representativas.

A investigação realizada por Schneider (1974), no Rio de Janeiro, um dos primeiros estudos sobre a questão do encaminhamento de alunos a classes especiais no Brasil, apontou que dois tipos de comportamentos serviam de base para a caracterização de alunos como excepcionais pelos respectivos professores. Tais comportamentos eram aqueles considerados socialmente inaceitáveis na sala de aula e aqueles considerados anormais. Alguns dos alunos apontados como deficientes, com base nesses dois tipos de comportamentos, pareciam não apresentar especial dificuldade de aprendizagem. Nos depoimentos de alguns professores, é visível a influência de estereótipos e preconceitos sobre o julgamento da competência escolar de alguns alunos, em função das condições socioeconômicas e culturais precárias destes.

Na década de 1980, alguns outros estudos sobre o mesmo problema foram realizados em diferentes partes do país. Esses estudos identificaram diversas condições que parecem governar o processo de encaminhamento de alunos com dificuldades escolares a classes especiais para deficientes mentais. Muitas dessas condições parecem não manter nenhuma relação significativa com o rendimento escolar. São, por exemplo, algum comportamento considerado inadequado na sala de aula, o tamanho excessivo do aluno para permanecer em classe de ensino comum, problemas de saúde,

a pobreza e miséria do aluno, ou até mesmo fatores circunstanciais da escola, como a inexistência de vaga no ensino comum ou a necessidade de alunos deficientes para a abertura de novas classes especiais (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982).

Apesar de os critérios de encaminhamento serem claramente expressos em dispositivos legais, o seu cumprimento não ocorre com o mesmo rigor. No caso da deficiência mental, a avaliação específica deve ser feita por equipe interdisciplinar ou, na sua impossibilidade, por psicólogo. Apesar de ser exigida já na Resolução SE nº 73/78, e mantida a exigência nos documentos posteriores, vigentes até hoje, a avaliação psicológica nem sempre foi feita ou serviu de base para o encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais.

Paschoalick (1981) verificou que 61% dos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais nas escolas da Delegacia de Ensino de Marília, em 1981, não haviam sido avaliados antes do encaminhamento. O estudo de Rodrigues (1982), conduzido em Bauru, também revelou que não eram realizadas avaliações psicológicas dos alunos antes de serem encaminhados a classes especiais para deficientes mentais. Até a avaliação pedagógica antes do encaminhamento, que era inicialmente realizada, acabou sendo, com o passar do tempo, abandonada. O mais notável é que a possibilidade de algum aluno retornar da classe especial para a classe comum estava condicionada à elaboração de um laudo psicológico que atestasse estar o aluno apto a frequentar a classe de ensino comum! Na prática, tal possibilidade não chegou a se realizar, como, aliás, era esperado.

Os estudos conduzidos na década de 1990 mostram que essa desobediência aos dispositivos legais continua a ocorrer. Machado (1994) verificou que as avaliações das crianças encaminhadas a classes para deficientes mentais eram feitas com diferentes critérios e instrumentos, conforme a pessoa que as realizava, e a autora encontrou no seu estudo até “crianças que nem sequer passaram por uma avaliação específica” (MACHADO, 1994, p. 14). Segundo o Coordenador do 1º Grau na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp),³ cerca de 10% dos alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais na rede estadual de ensino, em 1995, estavam sem a avaliação exigida nos dispositivos legais (CRP-6, 1996). Pirovano (1996) estudou a trajetória escolar de 92 alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais e verificou que 14 deles, correspondendo a 15%, não foram submetidos à avaliação psicológica.

Nessas condições, alunos que não podem ser caracterizados como deficientes mentais, segundo os critérios legais, podem ser encaminhados para classes especiais e nelas mantidos. De fato, quando Rodrigues (1982)

3 Trata-se de um órgão da Secretaria de Estado da Educação.

avaliou os alunos matriculados em classes de Educação Especial para deficientes mentais, cujo encaminhamento fora realizado sem a competente avaliação psicológica, verificou que 23% deles apresentaram escores acima do critério legalmente estabelecido. Segundo Almeida (1984), dos 201 alunos avaliados pelo Serviço de Orientação Educacional, na Secretaria da Educação do Estado do Piauí, em 1980, 5 foram classificados como sendo normais, porém, ainda assim, foram encaminhados a classes especiais para deficientes mentais. Ainda segundo o Coordenador do 1º Grau na Cenp, dos alunos matriculados em classes para deficientes mentais, nas escolas da rede estadual de ensino, em 1995, e que haviam passado pela avaliação psicológica, 20% não tinham nos seus laudos nenhuma informação que confirmasse a deficiência mental (CRP-6, 1996).

De um modo geral, esses estudos apontaram que às classes especiais para deficientes mentais eram encaminhados escolares que já frequentavam classes de ensino comum. Nesse encaminhamento, nem sempre eram observadas as exigências legais em termos de avaliações. Mesmo que alguma avaliação fosse realizada, eventualmente a decisão de encaminhamento à classe especial parecia já estar tomada, pois, mesmo não sendo confirmada a deficiência mental, certo número de alunos submetidos à avaliação era encaminhado a classes especiais.

Os resultados dessas investigações sobre os critérios de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial sugerem que esses recursos podem estar sendo utilizados indevidamente, com alguns alunos cujas dificuldades de aprendizagem devem ser solucionadas na própria classe de ensino comum, já que não são deficientes. Os encaminhamentos continuam a ser realizados sem a observância rigorosa das exigências legais em termos das avaliações. Mesmo que a avaliação seja feita, pelo menos em alguns casos, a decisão de encaminhar à classe especial pode já estar tomada. Nessas condições, pode ser procedente a crítica comum de que é praticada a exclusão de alunos com determinadas características, por meio do encaminhamento a classes especiais. A escola está simplesmente reproduzindo a exclusão que ocorre na sociedade. Acreditamos, entretanto, que seja possível reduzir a exclusão, mediante as ações daqueles que compõem a comunidade escolar. Na realidade, a criação de recursos de ensino especial, numa escola pública, deve significar a extensão de oportunidade de acesso à escola a crianças deficientes que, em função da condição de que são portadoras, não estão sendo escolarizadas. Esta pode ser a primeira importante função da Educação Especial.

Os vários problemas associados ao processo de encaminhamento de alunos a classes de ensino especial precisam ser adequadamente equacionados, e os profissionais envolvidos nessa tarefa precisam buscar uma cor-

reta solução para evitar que os recursos de Educação Especial continuem a ser utilizados como meios de progressiva exclusão de alunos já integrados, de alguma forma e em algum grau, no ensino comum.

As críticas que vêm sendo formuladas, em relação a modalidades de atendimento em Educação Especial, não são, entretanto, decorrentes apenas do processo de encaminhamento de alunos, contendo tendenciosidades que podem levar à exclusão de determinados alunos. Apontamos, atrás, um segundo problema que tem causado inquietação aos educadores e sido constantemente discutido. Trata-se da permanência prolongada de alunos em recursos de ensino especial, muitas vezes sem nenhuma perspectiva de retorno ao ensino comum.

A manutenção prolongada de alunos em classes especiais para deficientes mentais pode ser outra evidência do mau uso dessa modalidade de atendimento em Educação Especial. No seu estudo sobre a trajetória escolar de alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais, em escolas pertencentes à Delegacia de Ensino de Assis, Pirovano (1996) verificou que, dos 92 alunos identificados, 22 (24%) estavam frequentando a classe especial há 6 anos ou mais. Foram encontrados até alunos que estavam frequentando classes especiais há 10, 11 e 13 anos!

Aparentemente os alunos eram mantidos em classes especiais até que, por algum motivo, acabassem se evadindo da escola. No período de 2 anos em que o estudo foi realizado, Pirovano identificou 21 casos (23%) de evasões, e 8 alunos saíram da escola, porque começaram a trabalhar. Evidentemente, não seria honesto creditar à escola o mérito pela inserção desses alunos no mercado de trabalho. É surpreendente também o fato de um desses alunos, depois de arrumar emprego, ter retomado (ou iniciado?) seus estudos, agora no Supletivo noturno.

Uma alternativa de os alunos deixarem as classes especiais seria mediante seu retorno ao ensino comum, por meio de reavaliações, o que, aliás, está previsto em dispositivos legais. É fato sobejamente conhecido de todos os educadores especializados a grande dificuldade de integrar o aluno deficiente, que frequenta a classe especial, ao ensino comum. Apesar disso, fato curioso foi observado por Pirovano (1996). Essa autora verificou que, durante o período de 2 anos em que acompanhou a trajetória escolar de 92 alunos que frequentavam classes especiais para deficientes mentais, ocorreram 22 casos de alunos que foram integrados à classe de ensino comum, sendo 14 em 1992 e 8 em 1993. Durante os anos anteriores, havia ocorrido, nessas escolas estudadas, um único caso de integração ao ensino comum, no ano de 1990. Esses casos de encaminhamento a classes de ensino regular possivelmente ocorreram pelo simples fato de as escolas estarem sob observação nesse período. Tudo indica que tais encaminha-

mentos não foram equivocados, pois, no final de 1992, 8 dos 14 alunos foram promovidos para a série seguinte, e dos demais apenas 2 foram retidos e nenhum foi reencaminhado à classe especial; houve 4 evasões.⁴

As instituições especializadas no atendimento a deficientes também têm sido bastante criticadas como sendo recursos altamente segregativos. Como apontaram Torezan e Caiado (1995, p. 34), “as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente constituídos para segregação”. Trata-se de outro recurso, cujo caráter segregativo, na realidade, depende, em grande extensão, do uso que se faz do recurso.

A permanência excessivamente prolongada de deficientes em uma instituição especializada e a manutenção no seu interior daqueles que poderiam estar frequentando classes especiais da rede regular de ensino ou eventualmente até estar integrados nas classes de ensino comum não são determinadas intrinsecamente pela instituição enquanto um recurso de atendimento a deficientes. Resultam do modo como o recurso é utilizado. As instituições especializadas também reproduzem as exclusões que ocorrem na sociedade.

A instituição especializada pode funcionar como um espaço de convívio e socialização para os deficientes que, em função do grave comprometimento, não têm possibilidade de frequentar recursos de Educação Especial da rede regular de ensino. Nesse sentido, pode ser um importante recurso para ampliar o espaço social e as oportunidades para esses deficientes que, sem isso, podem permanecer confinados em suas casas. Para alguns deficientes, pode também funcionar como uma etapa de transição em direção aos recursos de Educação Especial da rede regular de ensino.

Na realidade, os recursos de Educação Especial têm sido criticados como segregativos porque têm sido utilizados como um freio para o percurso do deficiente em direção à integração. Se alunos que poderiam estar em classe de ensino regular são mantidos em classes especiais e se crianças deficientes que poderiam receber educação escolar em classes especiais da rede regular de ensino são mantidas em escolas especiais, então, de fato, esses recursos de Educação Especial cumprem a função segregativa. Entretanto, pode-se conferir-lhes função integradora. Isso pode ocorrer se crianças deficientes confinadas em casa forem atendidas em escolas especiais, se crianças mantidas em escolas especiais e que apresentem condições de alfabetização forem encaminhadas a classes especiais da rede e se alunos mantidos em classes especiais forem encaminhados a classes comuns, na medida em que apresentem condições para isso. Naturalmente, um recurso que cumpre a função integradora precisa buscar

4 A autora não pôde dispor de dados relativos à promoção ou retenção dos 8 alunos encaminhados às classes de ensino comum, em 1993, pois o estudo foi encerrado antes de terminar o ano letivo.

adequação às condições e necessidades do usuário que pretende integrar, sem que, com isso, descaracterize o serviço e seus objetivos. Deve ficar claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado.

Evidentemente, não se pode utilizar nenhum desses recursos como único e definitivo para um aluno específico. A permanência num recurso pode ser transitória, como também o aluno pode frequentar, num determinado momento de transição, dois recursos ao mesmo tempo. Na realidade, tudo isso está previsto na legislação que trata da educação escolar de alunos deficientes.

A trajetória escolar de crianças deficientes com diferentes graus de comprometimento e de alunos com dificuldades especiais de aprendizagem precisa ser vista como um percurso em direção à participação cada vez mais integral junto a alunos comuns; não pode ser estabilizada num determinado ponto desse percurso. Para cada aluno de ensino especial, o recurso que ele frequenta precisa adquirir a função de **empuxo**, e não a de **freio**, para favorecer o encaminhamento à modalidade mais integrada, e esta, ao mesmo tempo, precisa exercer a função de tração, atraindo aquele que se encontra em modalidade menos integrada (OMOTE, no prelo). Evidentemente, essas funções não são inerentes aos recursos; são conferidas pelo modo como são usados. É aí que reside o caráter segregativo ou integrador da Educação Especial. O serviço especial pode ser utilizado tanto para cumprir a função segregativa quanto a integradora.

Um serviço especializado pode estar cumprindo função segregativa, quando retém clientes que têm condições de serem atendidos em serviços especializados mais integrados ou até em serviços destinados a usuários não deficientes. Nessa retenção, frequentemente pode reproduzir atendimentos ou programas que poderiam ou deveriam ser encontrados em serviços especializados mais integrados. Essa retenção pode ser resultado da dificuldade de integração entre diferentes serviços, desconhecimento da equipe sobre possíveis implicações dessa prática, inexistência de serviços mais integrados a que encaminhar os deficientes preparados para isso.

O descumprimento das normas legais também se evidencia no modo como os recursos de Educação Especial são utilizados. A Resolução SE nº 73/78, revogada pela Resolução nº 247/86, já determinava, no Artigo 8º, parágrafo único, que as reavaliações periódicas de alunos atendidos em classes especiais poderiam “indicar nova orientação para cada caso, *inclusive retorno ao ensino comum*” (grifo nosso). Essa determinação foi mantida na Resolução SE nº 247/86. A possibilidade de alunos de classes especiais serem reavaliados e eventualmente reintegrados a classes de ensino comum é, na prática, muito remota. Assim, esses alunos acabam por permanecer

longo período de tempo em classes especiais, “até o dia em que consigam aprender alguma coisa que a escola reconhece como aprendizagem, ou até que cresçam tanto e não caibam mais nestas carteiras e assim possam sair dali”, nas palavras de Abramowicz (1995, p. 104), ou até que, por iniciativa própria, abandonem a escola para ingressar no mercado de trabalho, como ocorreu com alguns dos casos estudados por Pirovano (1996).

A questão da integração do deficiente mereceu no Brasil, durante o último quarto de século, muita atenção dos profissionais e estudiosos da área. O tema da integração tem sido abordado na maioria das reuniões científicas que tratam de assuntos relacionados à Educação Especial, tornando-se uma espécie de discussão obrigatória nos últimos anos.

Apesar de todo o interesse que o assunto tem despertado, os educadores têm constatado que a tão pretendida integração não vem acontecendo. A intenção e a vontade de promover a integração de pessoas deficientes não se traduziram, de uma maneira geral, em ações efetivas. Na realidade, talvez nem seja correto falar em política e movimento integracionistas na Educação Especial brasileira, a não ser algumas poucas experiências, destacando-se aí a experiência do estado de Santa Catarina, como a mais consistente e sistemática política integracionista.

Na medida em que a integração não avançou além do plano de discussões e intenções, em algumas situações, e as tentativas de estabelecimento de políticas integracionistas resultaram em ações equivocadas, em outras situações, o próprio conceito de integração passou a ser revisto criticamente. Algumas dessas análises criticam o fato de o conceito de integração supor a existência preliminar do seu oposto, a segregação, e de a ação integracionista confundir-se com a mera inserção de pessoas com deficiência em ambientes comuns ou, na melhor das hipóteses, direcionar o foco de atenção ao deficiente e capacitá-lo a enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende integrar.

Nesse contexto, a ideia de inclusão apresenta-se como um avanço em relação à sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência. Na nossa análise do dimensionamento da deficiência, apontamos a necessidade de que, além das condições médicas incapacitadoras (condições do organismo, como lesões e malformações), fossem estudadas as condições sociais incapacitadoras, isto é, as condições que “restringem a participação ativa e oportunidades igualitárias do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais” (OMOTE, 1979, p. 105).

Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembleias nem por meio de leis.

Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anatomofisiológicas, psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente.

A inclusão passou, nos últimos anos, a ser a nova palavra de ordem na Educação Especial brasileira. Há os defensores apaixonados da nova ideia, e há outros reticentes, um tanto descrentes ou até desconfiados. No Brasil, a ideia da inclusão passou a fazer parte do vocabulário da maioria dos educadores especiais e demais profissionais da área, a partir principalmente da Declaração de Salamanca.

A Declaração recomenda que seja adotado o princípio de educação inclusiva, em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”. Essa demanda taxativa é abrandada em vários itens, observando as situações que constituem exceções, em vista das particularidades impostas pela natureza e/ou grau de comprometimento de determinados deficientes. Essas situações restritivas nem sempre têm sido lembradas nos discursos daqueles que apaixonadamente defendem a inclusão, fazendo, por vezes, crer que a inclusão precisa ocorrer com todas as crianças deficientes, sem exceção nenhuma, ignorando a possibilidade de algum deficiente sequer possuir condições para tirar proveito de práticas educativas inclusivas. Possivelmente, essa postura incondicional é em parte responsável pelo ceticismo e desconfiança de alguns educadores.

Na realidade, a Declaração de Salamanca estabelece, por meio de várias recomendações, a necessidade de práticas não inteiramente inclusivas com relação ao atendimento de deficientes que apresentam determinadas condições. A nova LDB, de 1996, também leva em conta as condições específicas de alunos deficientes que podem não permitir a plena integração.

Qualquer que seja o nome utilizado – normalização, integração ou inclusão –, na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade, gênero, condições incapacitadoras etc. Essa sociedade inclusiva não pode ser construída se ignorar a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação às outras. Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades

diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado, para que as oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem.

Uma sociedade altamente inclusiva necessita oferecer uma ampla gama de variedade de serviços especializados, altamente diferenciados para atender as mais variadas necessidades especiais de todos os cidadãos. Talvez só dessa maneira seja possível reduzir as desigualdades de oportunidades decorrentes das condições adversas de que são portadoras ou a que são submetidas algumas pessoas.

Muitos desses serviços são altamente especializados, o que requer um quadro de pessoal com alta qualificação, equipamentos sofisticados e habilidades muito especiais a serem adquiridas pelos beneficiários. Nessas condições, a adoção de uma política de inclusão pode significar também maior oferta de serviços especializados, os quais, muitas vezes, pela sua natureza – que requer equipamentos sofisticados, pessoal altamente especializado, ambiente apropriado e outras condições de infraestrutura diferenciadas –, podem ser segregados do conjunto de serviços congêneres. Essa condição pode ser relativamente inevitável para qualquer serviço altamente especializado, destinado a um número pequeno de usuários muito especiais. Não se trata de uma questão ideológica, mas técnico-financeira.

É cronicamente deficitário o investimento de recursos públicos em áreas básicas para garantir um mínimo de qualidade de vida decente para parte expressiva da população brasileira, como a educação, saúde, moradia, alimentação e condições de saneamento básico. Nessas circunstâncias, pode ser um desatino total pretender que, por exemplo, em cada unidade de serviço público de saúde, onde há atendimento odontológico, sejam realizados tratamentos odontológicos de pacientes especiais, como portadores do vírus HIV, hemofílicos, portadores de paralisia cerebral e outras condições que resultam em severo distúrbio neuromuscular e de conduta, apenas para citar alguns.⁵

Na discussão dessa matéria, é necessário que se identifique clara e inequivocamente a diferença que há entre o serviço especializado que é segregado, pela sua natureza particular, e o serviço especializado que cum-

5 Evidentemente, parte dos pacientes portadores dessas condições pode dispensar esse serviço especializado e segregado; outros podem dispensá-lo, para alguns tratamentos, e dele necessitar para outros tratamentos; e outros ainda podem necessitar permanentemente de serviço especializado e segregado para toda e qualquer intervenção odontológica. Deve estar claro que a prescrição de serviços especiais não pode ocorrer em função da inclusão do cliente em categorias específicas. Já alertamos alhures acerca dos malefícios que podem resultar de prescrição categorial de serviços especiais (OMOTE, 1989, 1996).

pre a função segregativa. O fato de um serviço estar segregado não implica necessariamente que os seus usuários são segregados. Semelhantemente, a integração do serviço não garante integração a seus usuários. Dependendo da interpretação que a coletividade tem do problema tratado em um serviço especializado e da natureza das relações sociais construídas em relação a este, a condição de usuário desse serviço pode ser almejada, e até invejada, em vez de ser evitada.

A aceitação das diferenças, mesmo as mais acentuadas, pode ser promovida por meio de serviços segregados. Meijer, Pijl e Hegarty (1994) relataram que, na Holanda, a Educação Especial altamente diferenciada, segregada do ensino comum, não está associada a estereótipos negativos de seus usuários, mas vista como um recurso especializado valorizado. Simplesmente, o ensino especial é uma alternativa atraente, porque fornece suprimento especial a alunos com necessidades especiais. Portanto, o caráter segregativo de serviços especializados, segregados do conjunto de outros serviços semelhantes, não é necessariamente uma característica intrínseca a tais serviços. Um serviço pode ser segregado, em função das características e necessidades próprias, e não ser segregativo.

Essas considerações não podem ser interpretadas como sendo uma defesa da manutenção da segregação de deficientes. Na realidade, todos nós estamos em busca de construção de uma sociedade a mais inclusiva possível, em que as pessoas possam encontrar seus direitos assegurados, ter ativa e plena participação, em busca de uma existência digna e de melhor qualidade, no exercício pleno da sua cidadania, independentemente de suas condições anatomofisiológicas, psicossociais, etnoculturais e socioeconômicas.

Ao lado de políticas públicas que possam contribuir para a construção dessa sociedade inclusiva, há naturalmente a participação responsável de cada cidadão nesse processo. O aprendizado do convívio com a diversidade pode evidentemente ser facilitada, mediante arranjos que buscam a inclusão em diferentes situações da vida diária, destacando-se aí os arranjos da escola inclusiva. A experiência de *mainstreaming*, nos EUA, permitiu conhecer melhor as possibilidades educacionais de crianças com diferentes deficiências, por meio da combinação de recursos comuns e especiais de ensino. Em recente investigação, Afzali-Nomani (1995) constatou que, na avaliação tanto de professores de Educação Especial quanto de professores de ensino comum, a experiência de inclusão de alunos com deficiência auditiva em classes regulares foi positiva para estes, no desempenho acadêmico, no ajustamento social e na autoconfiança/autoestima. Ainda segundo esses professores, o reflexo positivo foi verificado também nos alunos normais, nas três áreas referidas.

Power-deFur e Orelove (1997) descreveram alguns efeitos positivos do ensino inclusivo, relatados na literatura especializada, sobre alunos não deficientes. Segundo os relatos encontrados por esses autores, os alunos não deficientes demonstraram maior aceitação e valorização das diferenças individuais, melhora na autoestima, capacidade genuína de amizade e aquisição de novas habilidades. Na defesa do ensino inclusivo, esses autores encontraram relatos que, na realidade, parecem revelar um profundo equívoco. Por exemplo, num dos relatos encontraram depoimento de que alunos com baixo desempenho se beneficiaram da revisão e outros suportes adicionais fornecidos a alunos deficientes. Um contexto de ensino que necessita de deficiente para que sejam fornecidas explicações suficientes para outros alunos com dificuldades poderem compreender provavelmente não tem condição de realizar ensino inclusivo.

Evidentemente, a possibilidade de inclusão de alunos deficientes em classes de ensino comum precisa ser estudada com muito critério. Não é qualquer aluno deficiente que tem possibilidade de frequentar a classe de ensino comum. A escola, por sua vez, não pode introduzir alterações tão radicais, para poder incluir qualquer deficiente, que possam distorcer a sua finalidade e comprometer a sua eficácia. Os benefícios da inclusão precisam ser para todos: os alunos deficientes e os alunos não deficientes. Uma decisão precipitada e descuidada pode ser desastrosa; pode resultar em uma maior segregação para os alunos deficientes, que precisam competir com seus pares não deficientes em condições de extrema desigualdade, podendo desenvolver baixa autoestima e tornarem-se desajustados socialmente; pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes.

É necessário perguntar em que tipo de deficiente estamos pensando, quando defendemos o ensino inclusivo. Não há dúvida nenhuma de que numerosos alunos que hoje são atendidos em recursos de ensino especial têm possibilidade de serem escolarizados no contexto de ensino comum, junto de alunos não deficientes, desde que determinadas condições sejam asseguradas.

Essas condições referem-se aos próprios alunos deficientes e seus pais, que precisam estar preparados para enfrentar a situação de ensino inclusivo, que se lhes pode apresentar como menos acolhedora que a de ensino especial, muitas vezes protetora. Referem-se a alunos não deficientes, em cujas classes são incluídas as crianças deficientes, e seus respectivos pais, que também precisam estar esclarecidos e preparados para uma nova situação, que pode ser interpretada como ameaça à qualidade do ensino e à integridade física, psicológica e moral dos estudantes.

O corpo discente é apenas uma parte da comunidade escolar que pretende ser inclusiva. Aquelas condições necessárias, para que muitos alunos deficientes hoje mantidos em ensino especial possam ser incluídos no contexto de ensino comum, referem-se também aos professores de ensino comum e os de ensino especial, que precisam aprender a compartilhar a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos e a desenvolver um trabalho conjunto e integrado, talvez jamais imaginado, enquanto o ensino especial e o ensino comum funcionarem como um sistema dual. Isso implica alterações profundas nos hábitos enraizados de prática docente, voltada para competências individuais do professor.

Ainda, deve-se apontar o envolvimento de legisladores e administradores da educação. Estes precisam encontrar um modo de gerenciar as mais variadas necessidades educacionais de todos os alunos, implicando alterações na geografia da rede de escolas e distribuição de alunos nessas escolas, na arquitetura dos edifícios e demais espaços escolares, na distribuição de salas de aula, no mobiliário e equipamentos, no acervo da biblioteca e dos laboratórios e talvez até em novos arranjos de horário e jornada de aulas, períodos letivos e de férias variáveis etc. Muitos desses arranjos podem depender das peculiaridades da comunidade em que se realiza o ensino inclusivo. Pode influir aí uma enorme variedade de fatores, desde condições climáticas e topográficas da localidade até a natureza e variação sazonal das atividades econômicas predominantes.

Além dos segmentos da comunidade escolar envolvidos, é necessário apontar a imprescindível participação do poder público local, para prover suporte à concretização do ensino inclusivo. Há necessidade de serviços complementares de apoio, de que a escola certamente não dispõe e nem poderá dispor, tais como atendimentos nas áreas de Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia etc. O transporte escolar adaptado pode ser outra necessidade a ser atendida pelo município.

Atrás de todas essas medidas, reside uma questão fundamental, que é a nova concepção de deficiência. Em vez de centralizar a atenção predominante ou exclusivamente no deficiente, como sempre ocorreu na nossa Educação Especial, é necessário direcionar a atenção também sobre os fatores do meio que contribuem para a definição, identificação e tratamento de deficiências, fatores estes que acentuam as condições de desvantagem de pessoas-alvos desse processo. Isso não implica ignorar as condições médicas incapacitadoras de que o deficiente pode ser portador, nem subestimar os efeitos destas sobre a capacidade e desempenho do deficiente. Implica remover, mediante as intervenções próprias, as condições sociais incapacitadoras ou reduzir os efeitos destas sobre o deficiente, além de capacitá-lo a enfrentar as demandas legítimas do meio.

Sem estarem essas condições plenamente asseguradas, a prática da inclusão pode correr sério risco de introduzir injustiça e diferenciação entre os próprios deficientes. Alguns deficientes podem tornar-se privilegiados, porque possuem condições para a inclusão, apesar da relativa adversidade do meio, e outros podem ser ainda mais excluídos, porque, além de não encontrarem condições favoráveis para a sua inclusão, podem estar perdendo a oportunidade de acesso a serviços segregados, eventualmente desativados em nome da inclusão.

Conclusões

O atendimento a deficientes evoluiu rapidamente nas últimas décadas, inclusive com a preocupação de humanização crescente dos serviços a eles prestados. No conjunto de serviços destinados a deficientes, particularmente a área educacional sofreu expressiva expansão no Brasil. Essa evolução possivelmente foi motivada pelo ideal democrático de oportunidade igual para todos e, em especial, de oportunidade de acesso à escola, inclusive para aqueles expressivamente diferentes.

Apesar dessa expansão, e da absoluta clareza dos pressupostos dessa política de ensino especial e da segurança em relação à sua legitimidade, ao menos em termos teóricos, prevalecem dificuldades enormes e crônicas para ultrapassar a fronteira das discussões e implementar ações efetivas em direção à prática da Educação Especial tal como preconizada nos dispositivos legais. Há conflitos aparentemente irreconciliáveis entre as intenções e as ações.

Em países desenvolvidos, a construção de sociedade inclusiva, em que as pessoas deficientes ou membros de qualquer grupo minoritário possam levar vida produtiva e plena, com dignidade, tendo seus direitos fundamentais assegurados, tornou-se, nos últimos anos, um imperativo e não apenas um sonho. No Brasil, essa empreitada ainda é, em grande extensão, um sonho. Como incorporar na escola, de modo produtivo para todos, diferenças tão expressivas como aquelas impostas pelas deficiências, se as nossas escolas ainda não conseguem lidar eficientemente com as diversidades próprias de uma nação que se caracteriza por profundas desigualdades e que é constituída por pessoas de origens etnoculturais tão diversificados? Como construir uma escola genuinamente inclusiva numa sociedade que pratica extensivamente a exclusão das mais variadas minorias? Na realidade, precisamos construir uma boa escola, capaz de respeitar e ensinar a respeitar as diferenças e capaz de ensinar alunos diferentes com benefícios para todos os alunos. A escola pode ser um dos lugares privilegiados para iniciar a construção dessa nova mentalidade.

Nesse quadro particular do nosso país, os conceitos de normalização e de integração não puderam ir muito além das discussões apaixonadas

entre os profissionais e estudiosos da área. Apesar de ter-se tornado imperativo, ao menos nas discussões em reuniões científicas, não se pode falar em política e movimento integracionista na Educação Especial brasileira, a não ser algumas experiências isoladas, sendo a mais abrangente e consistente a experiência de Santa Catarina. Não fomos, entretanto, ainda brindados com uma avaliação digna de uma experiência que procurou, acertadamente ou não, mas ousadamente, transformar em ações efetivas alguns dos princípios defendidos por entusiastas da integração.

Se a integração não ocorreu no Brasil, confundindo-se muitas vezes com a ideia simples de mera colocação em recursos de ensino comum, num sistema escolar que tem eficientes mecanismos de exclusão, não foi porque a integração fosse uma ideia equivocada. Dificilmente pode ser implementada uma prática integracionista no interior de um sistema que exclui. Em várias situações, em diferentes cantos do país, criaram-se situações paradoxais e profundamente desconcertantes de defesa da integração de alunos que previamente haviam sido excluídos graças aos próprios recursos de ensino especial.

Face ao suposto fracasso da “política e movimento integracionista”, a ideia de inclusão vem sendo adotada, no Brasil, particularmente a partir do momento em que a Declaração de Salamanca se tornou conhecida, como uma nova concepção capaz de superar as limitações da “política e movimento integracionista”. A inclusão implica uma concepção social de deficiência que exige atenção direcionada ao meio no qual determinadas condições adquirem o sentido de deficiência e os seus portadores são tratados de modo diferenciado de pessoas comuns. Não é tarefa simples abandonar a velha e tão consolidada concepção que nos faz olhar para o deficiente e realizar intervenções a ele direcionadas, por supor que está localizada nele a deficiência, independentemente das características de demanda do meio.

A concepção social de deficiência não nega as limitações efetivamente apresentadas por deficientes, determinadas por condições médicas incapacitadoras ou por condições sociais incapacitadoras, nem subestima os efeitos dessas limitações sobre o funcionamento efetivo do deficiente. Portanto, qualquer programa inclusivo precisa intervir tanto no meio, no sentido de que este se ajuste às necessidades particulares de cada beneficiário, como também junto ao deficiente, para capacitá-lo a enfrentar as exigências do meio.

A construção da escola inclusiva requer investimentos, mais, muito mais do que aqueles realizados em nome da integração. Há vontade política, no país, para tal investimento? Com poucos investimentos, o ensino inclusivo corre o risco de tornar a educação de deficientes paradoxalmente elitizante. Alguns deficientes podem encontrar situação privilegiada de ensino inclusivo, e outros, ainda mais excluídos, eventualmente

dispensados até mesmo de serviços especiais considerados segregativos, que, em nome da inclusão, podem ser desativados ou sofrer redução no já parco investimento. Precisamos evitar a instauração de práticas inclusivas para alguns deficientes e de exclusão para outros, criando outro sistema dual, agora no atendimento a deficientes.

De qualquer modo, as discussões atuais sobre essas questões e as tentativas de implementação de práticas inclusivas têm um importante papel, neste momento, especialmente no sentido de contribuir para a construção de uma nova mentalidade, uma nova cultura, um novo paradigma, enfim, uma nova ordem para lidar com as diferenças. Algumas diferenças hoje abominadas poderão tornar-se, num futuro próximo, fontes de riqueza humana. A valorização do normal poderá ceder lugar ao respeito à diversidade.

A construção de uma sociedade inclusiva é o grande sonho. O direito à inclusão é um imperativo, mas incluir-se não o é. Tornar obrigatória a inclusão seria um grande equívoco, próprio de mentalidades autoritárias. É, pois, necessário assegurar aos deficientes e seus familiares o direito à não inclusão, caso o queiram. É necessário existirem alternativas de serviços especializados segregados, mas não segregativos, sempre que razões técnico-financeiras assim determinarem para assegurar serviço de melhor qualidade. A criação e a manutenção de serviço segregado não podem ser determinadas por preconceitos e estereótipos associados a deficientes, sob pena de conferir a ele a função segregativa.

Eis alguns dos dilemas a serem solucionados e desafios a serem enfrentados, tanto por aqueles que defendem apaixonadamente a inclusão quanto por outros que se mantêm descrentes e reticentes face a essa velha questão, renovada com novas ideias e perspectivas. Estaremos encerrando o milênio com acaloradas discussões sobre a inclusão de deficientes, mas a construção da sociedade inclusiva requer mais do que opiniões, reflexões e debates. Requer pesquisas, dados confiáveis, que precisam ser discutidos com muita paixão, porém sem abrir mão do rigor científico, abandonando de vez discussões meramente opinativas.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. *A Menina Repetente*. Campinas: Papirus, 1995.
- AFZALI-NOMANI, E. Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, v. 140, p. 396-401, 1995.
- ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

CRP-6. CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-6ª REGIÃO. *Jornal do CRP*, v. 16, n. 99, p. 6-7, maio/jun. 1996.

DENARI, F. E. *Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

GOTTLIEB, J. Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, v. 86, p. 115-126, 1981.

MACHADO, A. M. *Crianças de Classe Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MANTOAN, M. T. E. *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.

MEIJER, C. J. W.; PIJL, S. J.; HEGARTY, S. *New Perspectives in Special Education*. Londres: Routledge, 1994.

OMOTE, S. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. *Vivência*, n. 5, p. 14-15, 1989.

OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista Marco*, n. 1, p. 99-113, 1979.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, no prelo.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

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*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PIROVANO, 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 Paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 1996.

POWER-DEFUR, L. A.; ORELOVE, F. P. Inclusive education: The past, present, and future. In: POWER-DEFUR, L. A.; ORELOVE, F. P. *Inclusive Education: Practical Implementation of the Least Restrictive Environment*. Gaithersburg: Aspen Publication, 1997. p. 1-14.

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. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 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.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado¹

Introdução

Na *Revista Brasileira de Educação Especial* nº 3, Torezan e Caiado (1995) apresentaram algumas ideias para iniciar um oportuno debate sobre a questão da manutenção, ampliação ou extinção de classes especiais. Na oportunidade em que se acentua a polêmica acerca do papel que as classes especiais vêm cumprindo na rede pública de ensino de 1º grau, com a sugestão até de extinção delas como uma alternativa de solução para o grave problema da segregação de alunos nelas atendidos, é extremamente necessário o debate para o qual as autoras convidaram os estudiosos da área. Assim, resolvemos aceitar a convocação e tecer alguns comentários a propósito do tema em questão, com o intuito de alimentar o debate e eventualmente trazer outros argumentos para a discussão.

As autoras não explicitaram em momento nenhum, no texto, mas os argumentos discutidos referem-se principalmente às classes especiais para deficientes mentais, sobre as quais há inquietação com a sua manutenção, ampliação ou extinção e nas quais ocorrem de modo gritante os problemas nos encaminhamentos de alunos. Portanto, a presente discussão estará voltada basicamente para os problemas relacionados a classes especiais para deficientes mentais, se bem que problemas semelhantes podem ocorrer, muitas vezes de modo menos visível, também em relação a classes especiais para deficientes auditivos e físicos.

A prática da segregação e exclusão de alunos identificados e tratados como deficientes (especialmente deficientes mentais), legitimada no interior da escola pública, tem causado, de fato, uma crescente inquietação entre profissionais e estudiosos da área. No atendimento de alunos deficientes em classes especiais, dois problemas são especialmente inquietantes: (1) os critérios de encaminhamento, considerados arbitrários, e (2) a

¹ Texto original: 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. ([Link externo](#)).

permanência prolongada desses alunos em classes especiais, muitas vezes sem perspectiva nenhuma de serem integrados ao ensino comum.

Os critérios de encaminhamento a classes especiais para deficientes mentais vêm sendo estudados em diferentes estados, e a sua arbitrariedade vem sendo denunciada há duas décadas. São conhecidos os estudos de Schneider (1974), no Rio de Janeiro, de Almeida (1984), no Piauí, e de Denari (1984), Paschoalick (1981) e Rodrigues (1982), em diferentes cidades do estado de São Paulo, que relataram os mais variados motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns para classes especiais para deficientes mentais. A permanência de alunos deficientes em classes especiais, aparentemente sem perspectiva de retorno ou de integração a classes de ensino comum, é outra questão inquietante. Alguns estudos recentes sugerem que pode ser desnecessário o encaminhamento a classes especiais para resolver o problema de dificuldades escolares de alunos que frequentam regularmente o ensino comum (COSTA, 1993) ou essa retenção em classes especiais pode estar ocorrendo indevidamente (PIROVANO, 1996).

O encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial

Os critérios de elegibilidade a classes especiais para deficientes mentais, praticados nas escolas da rede pública de ensino de 1º grau, são considerados arbitrários e enviesados, já que condições estranhas ao pobre desempenho escolar podem determinar esse encaminhamento. Além disso, muitas vezes não é sequer cumprida a exigência mínima estabelecida em dispositivos legais. Nessa linha de raciocínio, surge uma desconfortável indagação: por que nada foi feito até agora, em busca de alguma alternativa de solução, se o problema se apresenta tão claramente?

Na realidade, o problema do encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais pode estar sendo mal dimensionado. Talvez fosse produtivo buscar a compreensão da regularidade que existe nesse processo considerado arbitrário. O problema é mais complexo do que o de natureza psicopedagógica e médica de identificar com a maior precisão possível os alunos cujas dificuldades de aprendizagem requerem o uso de recursos de Educação Especial. As ocorrências sociais e institucionais associadas ao encaminhamento de alunos a classes especiais devem ser analisadas com muito cuidado.

Os conhecidos estudos dos motivos de encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982; SCHNEIDER, 1974) fornecem evidências que sugerem mesmo a existência de “leis” que clara e consistentemente governam os encaminhamentos a classes especiais, considerados equivocados por muitos estudiosos.

A escola pública não segrega nem exclui qualquer aluno. Uma condição em geral presente nos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais é o seu baixo rendimento escolar. Entretanto, essa condição não é suficiente para que ocorra o encaminhamento do aluno. Basta verificar que há um enorme contingente de alunos com baixo rendimento escolar que permanece em classes comuns. Associadas ao baixo rendimento escolar do aluno, outras condições parecem tornar um determinado aluno propenso ao encaminhamento à classe especial. Podem ser condições do próprio aluno ou do contexto.

Num dos primeiros estudos no Brasil sobre a questão do encaminhamento de alunos a classes especiais, Schneider (1974) apontou que, além da dificuldade de aprendizagem, dois tipos de comportamentos serviam de base para a caracterização de alunos como excepcionais pelos respectivos professores. Tais comportamentos eram aqueles considerados socialmente inaceitáveis na sala de aula e aqueles considerados anormais. Além disso, fica evidente, em alguns dos depoimentos de professores, que as condições sociais precárias do aluno, somadas a dificuldades escolares, pareciam levá-los a suspeitarem mais facilmente da limitação intelectual desse aluno. Nos depoimentos de alguns professores, é visível a influência de estereótipos e preconceitos sobre o julgamento da competência escolar de alguns alunos.

Outros estudos brasileiros realizados em várias partes do país, na década de 1980, apontam diversas outras condições que parecem governar o processo de encaminhamento de alunos com dificuldades escolares a classes especiais para deficientes mentais. Algumas dessas condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com o rendimento escolar, podem ser algum comportamento considerado inadequado na sala de aula, o tamanho excessivo do aluno para permanecer em classe de ensino comum, problemas de saúde, a pobreza e miséria do aluno, ou até mesmo fatores circunstanciais da escola, como a inexistência de vaga no ensino comum ou a necessidade de alunos deficientes para a abertura de novas classes especiais (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982).

As investigações realizadas por estudiosos norte-americanos já haviam demonstrado sobejamente que o encaminhamento a classes especiais para deficientes mentais podia ser influenciado pelas características socioeconômicas (NEER *et al.*, 1973; RUBIN; KRUS; BALOW, 1973) e etnoculturais do aluno (MERCER, 1973). Essas condições dos alunos influenciavam de modo tão regular o encaminhamento a classes especiais que Hobbs (1974) anotou que elas introduziam um viés sistemático, e Mercer (1973) referiu-se à existência de um “racismo institucional” no proces-

so de encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais. Até mesmo a atratividade física (ELOVITZ; SALVIA, 1982; ROSS; SALVIA, 1975) ou o nome próprio do aluno (HARARI; MCDAVID, 1973) podem exercer influências decisivas sobre o julgamento da competência escolar do aluno.

Esses estudos revelam que o processo de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial envolve questões relacionadas a julgamentos de competência de crianças desacreditadas socialmente por possuírem determinadas condições, incluindo desde a sua baixa atratividade física até as condições familiares e socioeconômicas precárias, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários.

Sob tais circunstâncias, pode ser completamente inócuo estabelecer regras e critérios para o encaminhamento presumidamente correto de alunos a classes especiais. Esse encaminhamento está, na realidade, rigorosamente disciplinado por dispositivos legais no estado de São Paulo.

A Deliberação CEE nº 13/73 estabelece, no Artigo 1º, § 2º, que “O aluno somente será considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial”. Essa exigência é também expressa na Resolução SE nº 73/78, que, além disso, estabelece parâmetros para a caracterização de deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, elegíveis para os recursos de Educação Especial. A Resolução SE nº 247/86, que revogou a Resolução SE nº 73/78, altera a caracterização da clientela elegível para a Educação Especial, porém reitera a necessidade de avaliação por profissionais credenciados. Já a Portaria Conjunta Cenp/CEI/COGSP/DAE, de 24 de dezembro de 1986, exige que essa avaliação seja feita por equipe interdisciplinar e, somente na impossibilidade de contar com essa equipe, pode ser realizada por profissionais credenciados de cada área específica.

No caso de deficiência mental, a avaliação específica deve ser feita por equipe interdisciplinar ou, na sua impossibilidade, por psicólogo. Apesar de ser exigida já na Resolução SE nº 73/78, e mantida a exigência nos documentos posteriores, vigentes até hoje, a avaliação psicológica nem sempre foi feita ou serviu de base para o encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais.

Paschoalick (1981) verificou que 61% dos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais nas escolas da Delegacia de Ensino de Marília, em 1981, não haviam sido avaliados antes do encaminhamento. Nas classes especiais cuja formação foi acompanhada por Rodrigues (1982), em Bauru, não eram realizadas avaliações psicológicas dos alunos. Até a avaliação pedagógica antes do encaminhamento, que era inicialmente realizada, acabou sendo, com o passar do tempo, abandonada.

Entretanto, a possibilidade de algum aluno retornar da classe especial para a classe regular estava condicionada à elaboração de um laudo psicológico que atestasse estar o aluno apto a frequentar a classe de ensino comum! Na prática, tal possibilidade não chegou a se realizar, como, aliás, era esperado.

Mesmo nos anos recentes, essa desobediência aos dispositivos legais continua a ocorrer. Machado (1994) verificou que as avaliações das crianças encaminhadas a classes para deficientes mentais eram feitas com diferentes critérios e instrumentos, conforme a pessoa que as avaliava, e a autora encontrou no seu estudo até “crianças que nem sequer passaram por uma avaliação específica” (MACHADO, 1994, p. 14). Segundo o Coordenador do 1º grau na Cenp, cerca de 10% dos alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais na rede estadual de ensino, em 1995, estavam sem a avaliação exigida nos dispositivos legais (CRP-6, 1996). Pirovano (1996) estudou a trajetória escolar de 92 alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais e verificou que 14 deles, correspondendo a 15%, não foram submetidos à avaliação psicológica e que 33 alunos (36%) não tiveram oportunidade de frequentar classes de ensino comum antes de serem encaminhados a classes especiais.

Nessas condições, alunos que não podem ser caracterizados como deficientes mentais, segundo os critérios legais, podem ser encaminhados a classes especiais e nelas mantidos. De fato, quando Rodrigues (1982) avaliou os alunos matriculados em classes de Educação Especial para deficientes mentais, cujo encaminhamento fora realizado sem a competente avaliação psicológica, verificou que 23% deles apresentaram escores acima do critério legalmente estabelecido. Segundo Almeida (1984), dos 201 alunos avaliados pelo Serviço de Orientação Educacional, na Secretaria da Educação do Estado do Piauí, em 1980, 5 foram classificados como sendo normais, porém, ainda assim, foram encaminhados a classes especiais para deficientes mentais. Ainda segundo o Coordenador do 1º Grau na Cenp, dos alunos matriculados em classes para deficientes mentais, nas escolas da rede estadual de ensino, em 1995, e que haviam passado pela avaliação psicológica, 20% não tinham nos seus laudos nenhuma informação que confirmasse a deficiência mental (CRP-6, 1996).

Evidentemente, não estamos aqui fazendo apologia do uso de testes de inteligência para verificar se um escolar necessita ou não de recursos de Educação Especial para deficientes mentais. Estamos, sim, procurando evidenciar o desencontro entre o que a legislação estabelece e exige, de um lado, e o que as escolas vêm praticando, de outro lado. Aliás, já apontamos anteriormente a incômoda disparidade existente entre os conceitos de deficiência habitualmente adotados nos discursos da Educação Especial e as características efetivamente apresentadas por alunos tratados como deficientes (OMOTE, 1980a, 1994).

Tudo isso parece deixar claro que, no processo de encaminhamento de alunos a classes especiais e na utilização que a escola faz delas, há algo muito mais complexo do que um simples erro de diagnóstico ou dificuldades para a sua realização. Se fosse isso, no decorrer das duas últimas décadas em que o problema vem sendo apontado, teria sido procurada alguma solução; aliás, mais do que isso, não estaria hoje sendo suspensa a abertura de novas classes especiais para deficientes mentais no estado de São Paulo.

As ocorrências associadas a esses encaminhamentos considerados equivocados têm sido referidas como vieses, sugerindo a ideia de que há um erro no diagnóstico e na conseqüente prescrição de serviços especiais. A deficiência está se referindo, nessa perspectiva, a um fenômeno preexistente à percepção e ao julgamento das pessoas acerca dele. Nessa medida, a solução necessária diante dos encaminhamentos considerados equivocados seria a de criar procedimentos de avaliação mais confiáveis, mediante o desenvolvimento de instrumentos mais apropriados e treinamento dos profissionais que realizam a avaliação.

Nessa linha de raciocínio, não é levada em conta uma importante ocorrência social presente no processo de encaminhamento de alunos a classes especiais. Esse fenômeno social não pode ser tratado simplesmente como uma falha no manejo correto de um fenômeno natural. Talvez fosse produtivo procurar entender esses supostos vieses como sendo parte das regras que governam o encaminhamento de alunos a classes especiais e buscar compreender por que a escola precisa segregar e excluir determinados alunos dessa maneira. Que função estariam desempenhando essa segregação e exclusão?

Colocando de modo extremamente simplificado, o problema em discussão surge do desencontro entre as expectativas normativas em relação a crianças que frequentam a escola e o desempenho por elas demonstrado, no cenário em que existe uma distância muito grande entre a demanda das atividades exigidas pela escola e as respostas dos alunos. Esse assunto requer uma extensa discussão e está fora dos propósitos deste texto, porém algumas ideias básicas precisam ser compreendidas.

Como parte dos resultados da nova política educacional,² acentuou-se no interior das escolas públicas, a partir do final da década de 1960, a dificuldade crônica do sistema público de ensino em lidar com a aprendizagem escolar de crianças provenientes de populações desprivilegiadas. As contradições entre o discurso da democratização da educação e as profundas dificuldades crônicas da escola pública para promover a educação escolar de camadas populares se acentuaram. O problema que é essencialmente

² Estamos nos referindo à expansão do sistema escolar público de 1º grau que, mediante oferta de maior número de vagas, procurou tornar a escola acessível a todas as crianças em idade escolar.

político é tratado como se fosse de natureza apenas psicopedagógica. Sem o equacionamento correto dos problemas estruturais e institucionais da escola pública, foi construída uma nova mentalidade acerca das obrigações dos alunos, no sentido de tirarem bom proveito da oportunidade oferecida. As reprovações, evasões e mau aproveitamento escolar tornaram-se um grande incômodo por comprometer a credibilidade dessa política educacional.

Em decorrência disso, como ocorre em todas as situações em que há ameaça aos padrões e critérios de normalidade, criou-se um terreno fértil para a identificação dos culpados e perseguição a eles. Criaram-se desvios e serviços distintivos destinados aos desviantes. Nesse cenário, os recursos de Educação Especial passaram a ser utilizados como instrumentos de identificação e tratamento distintivo de desviantes, servindo o conceito vago de deficiência mental como um excelente veículo para isso.

A abertura de classes especiais para deficientes mentais, a sua manutenção, o encaminhamento de alunos a essas classes, o tratamento distintivo representado por esses recursos de Educação Especial e o difícil retorno desses alunos para as classes de ensino comum representam, no seu conjunto, a utilização desse recurso de Educação Especial para procurar restaurar e fortalecer as fronteiras da normalidade e dos deveres, ameaçadas pelo problema de alunos que não são promovidos, que se evadem ou apresentam baixo rendimento escolar. É nesse quadro que se deve identificar a regularidade do encaminhamento que, segundo critérios estritamente pedagógicos, pode ser considerado arbitrário.

Há, no meio escolar, uma forte tendência a atribuir a causa do fracasso escolar ao próprio aluno, apontando sua imaturidade, preguiça ou até deficiência mental, ou ao ambiente social e familiar dele. Evidentemente, há condições cuja presença dificulta ou até impede que o aluno realize a sua aprendizagem escolar por meio de recursos comuns. Esses casos, entretanto, são relativamente raros, até porque uma criança que seja portadora de alguma dessas condições possivelmente não está na escola. A maioria dos casos de fracasso escolar é resultado da inabilidade da escola em ensinar as crianças cujas histórias de vida lhes proporcionaram a aquisição de competências e valores não considerados importantes pela escola. De um lado, a escola mantém distância em relação a esses alunos, e, de outro lado, essas crianças acabam por afastar-se dessa escola que lhes é tão estranha.

As pesquisas realizadas no país fornecem evidências claras de que o fracasso escolar de numerosos alunos de escolas públicas não pode simplesmente ser atribuído a alguma dificuldade dos próprios alunos ou à inadequação do ambiente de onde provêm. A própria quantidade enorme de

alunos que apresentam dificuldades escolares deixa evidente que estas não podem ser atribuídas à deficiência mental, pois não haveria como explicar a presença tão frequente de deficientes mentais na escola. Além disso, se a deficiência mental fosse a causa de tudo isso e a classe especial fosse solução para tal problema, não estariam ocorrendo encaminhamentos sem a avaliação psicológica e muito menos estariam sendo encaminhados alunos cuja suspeita de deficiência mental não fosse confirmada nessa avaliação. Se a questão fosse essa, com certeza os órgãos públicos responsáveis pela Educação Especial estariam pesquisando uma forma de se promover uma sistemática de avaliação confiável em vez de suspender a abertura de novas classes especiais.

Esse é um problema político do sistema escolar que precisa ser resolvido sem recorrer aos recursos de Educação Especial. Estes precisam ser utilizados para a escolarização de crianças que, em função da presença de alguma condição a elas inerente e que as torna suficientemente limitadas, não podem aprender por meio de recursos comuns utilizados por alunos comuns. Aliás, boa parte de crianças nessas condições permanece do lado de fora das escolas públicas. Portanto, considerar aqueles encaminhamentos como sendo enviesados e buscar eventualmente um procedimento mais confiável de diagnóstico e encaminhamento a classes especiais é um equacionamento inadequado do problema.

Cabe à Educação Especial cumprir a sua função de educar os deficientes. No caso específico de classe especial, cabe a ela a função de escolarizar na rede de ensino regular os deficientes em idade escolar que apresentam condições para isso, buscando promovê-los aos recursos do ensino comum, sempre que for possível. Portanto, a abertura de classes especiais para deficientes mentais precisa resultar na vinda à rede regular de ensino de deficientes em condições de serem escolarizados e que se encontram em instituições especializadas ou em casa. A Educação Especial não pode permitir que seus recursos sejam utilizados para interpretar o grave problema político de fracasso escolar na educação de crianças de camadas populares como se fosse devido a alguma patologia dessas crianças ou do seu meio.

São dois problemas distintos que se confundem no uso dos recursos de Educação Especial nas escolas públicas: (1) o ensino deficiente de crianças de camadas populares e (2) a educação escolar de crianças deficientes que, em função da sua condição, não podem ser escolarizadas por meio de recursos comuns. São dois problemas distintos para os quais é necessário buscar soluções distintas, seguindo caminhos próprios para isso. É inaceitável a ideia de que um recurso de Educação Especial seja extinto devido ao seu mau uso que resulta na segregação de seus usuários. É inaceitável

permitir que o discurso da Educação Especial seja usado para dissimular problemas tão graves como o do fracasso escolar na educação de crianças de classes populares.

A utilização de recursos de Educação Especial

A manutenção e mesmo a ampliação de classes especiais é uma necessidade. Não há razão para o seu fechamento por estarem sendo mal utilizadas. As classes especiais são importantes recursos de escolarização de deficientes, e a escola não pode abrir mão delas porque estão sendo mal utilizadas. É uma importante conquista que precisa ser preservada, conforme já anotamos em outras oportunidades (OMOTE, 1995a, 1996).

As classes especiais precisam cumprir a sua função de escolarizar crianças deficientes que, como consequência das suas condições, não podem ser ensinadas por meio dos recursos do ensino comum. Isso significa que a primeira função das classes especiais é a de trazer para a escola aquelas crianças que estão do lado de fora da escola justamente por serem deficientes. Os recursos de Educação Especial precisam ser utilizados como mais um instrumento para tornar a educação acessível a uma parcela maior da população.

Na prática, a abertura de classe especial numa escola não tem melhorado a oportunidade de crianças deficientes terem acesso à escola, porque os alunos para aquela classe especial são comumente recrutados entre os que já frequentam a escola. As escolas comumente iniciam o processo de abertura de classes especiais em função da existência no seu interior de alunos com graves dificuldades de aprendizagem. Poucas vezes a abertura de classe especial foi motivada porque alguém se sensibilizou com crianças deficientes que não puderam ser matriculadas por causa da deficiência.

No estado de Santa Catarina, foi necessário instituir matrícula compulsória de todas as crianças em idade escolar, a partir de 1988, independentemente da eventual deficiência de que algumas eram portadoras e da existência ou não de recursos de Educação Especial na escola. Criou-se uma grande polêmica entre os educadores, sendo mal recebida a medida por muitos deles. Como uma medida para trazer as crianças deficientes até a escola foi um grande acerto. Já no primeiro ano, houve aumento de 64% no número de alunos deficientes matriculados na rede de ensino regular, ao mesmo tempo que houve um decréscimo de 10% no número de deficientes matriculados em instituições especializadas (FCEE, 1996).

Certamente, há um contingente enorme de crianças e jovens que não é atendido em nenhum recurso de Educação Especial. A sociedade brasileira precisa encontrar uma resposta urgente para a necessidade de trazer essas crianças e jovens deficientes para a escola. Evidentemente, o grau de

comprometimento desses deficientes é amplamente variável, havendo desde aqueles que não podem tirar proveito de programas educacionais até aqueles que podem ser escolarizados em classes de ensino comum.

Esse quadro de necessidades mostra claramente a importância da existência de diferentes recursos de Educação Especial. No conjunto, esses recursos oferecem uma enorme possibilidade de atendimento adequado às necessidades dos deficientes. Entretanto, esses recursos têm sido amplamente criticados por serem segregativos.

A classe especial para deficientes mentais tem sido especialmente criticada, por muitos educadores, como sendo um recurso segregativo. As críticas, na realidade, são direcionadas a um alvo equivocado. Não é a classe especial que segrega o aluno. O fechamento de classes especiais não irá resolver nenhum problema de segregação! Não é o recurso que precisa ser combatido, mas o seu mau uso é que precisa ser reconhecido e urgentemente corrigido.

As evidências claras de mau uso desse recurso são abundantes. Há encaminhamentos que, do ponto de vista estritamente técnico, seriam considerados viesados, motivados por comportamentos ou algum atributo não necessariamente associados à deficiência mental nem à dificuldade de aprendizagem escolar (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982; SCHNEIDER, 1974). Há encaminhamentos sem avaliação psicológica ou sem comprovação de deficiência mental na avaliação realizada (CRP-6, 1996; MACHADO, 1994; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982). Num desses estudos, realizado há mais de 10 anos, havia, numa escola pública, exigência de laudo psicológico para o aluno retornar da classe especial para a classe comum, mas essa avaliação não era realizada nem exigida quando do encaminhamento da classe comum para a classe especial (RODRIGUES, 1982).

O mau uso não se restringe apenas a encaminhamentos inadequados que são feitos. Num interessante estudo, Cunha (1989) comparou a *intenção oficial* da Educação Especial, expressa nos documentos da Cenp, e a *realidade* da Educação Especial, descrita nos depoimentos das professoras especializadas no ensino de deficientes. Esse estudo demonstrou amplamente que a realidade das classes especiais para deficientes mentais não correspondia à intenção oficial acerca delas.

É fato sobejamente conhecido de todos os educadores especializados a grande dificuldade de integrar o aluno deficiente, que frequenta a classe especial, ao ensino comum. Num recente estudo, Pirovano (1996) verificou que, durante o período de 2 anos em que acompanhou a trajetória escolar de 92 alunos que frequentavam classes especiais para deficientes mentais, ocorreram 22 casos de alunos que foram integrados à classe de

ensino comum, sendo 14 em 1992 e 8 em 1993. Durante os anos anteriores, havia ocorrido, nessas escolas estudadas, apenas um único caso de integração ao ensino comum, no ano de 1990. Esses casos de encaminhamento a classes de ensino regular possivelmente ocorreram pelo simples fato de as escolas estarem sob observação nesse período. Tudo indica que tais encaminhamentos não foram equivocados, pois, no final de 1992, 8 dos 14 alunos foram promovidos para a série seguinte, e dos demais apenas 2 foram retidos e nenhum foi reencaminhado à classe especial; houve 4 evasões.³

A manutenção prolongada de alunos deficientes em classes especiais pode ser outra evidência do mau uso desse recurso de Educação Especial. No estudo de Pirovano (1996), 22 alunos (24%) estavam frequentando a classe especial há 6 anos ou mais. Foram encontrados alunos mantidos em classes especiais há 10, 11 e 13 anos! Aparentemente, os alunos eram mantidos em classes especiais até que, por algum motivo, acabassem se evadindo da escola. No período de 2 anos em que o estudo foi realizado, Pirovano identificou 21 casos (23%) de evasões, e 8 alunos saíram da escola, porque começaram a trabalhar. Evidentemente, não seria honesto creditar à escola o mérito pela inserção desses alunos no mercado de trabalho. É surpreendente também o fato de um desses alunos, depois de arrumar emprego, ter retomado (ou iniciado?) seus estudos, agora no Supletivo noturno.

A classe especial da rede regular de ensino é uma importante conquista, cuja função integradora não está sendo devidamente compreendida e praticada. É por meio dela que há possibilidade de trazer para a rede regular de ensino os deficientes que estão ou em casa ou em instituições especializadas. Pode funcionar tanto como uma etapa intermediária para o ingresso posterior na classe de ensino comum quanto como um espaço cuja frequência pode assegurar ao aluno deficiente a oportunidade de receber educação escolar, ainda que nele precise permanecer durante todo o tempo que estiver sendo escolarizado.

As próprias instituições especializadas têm sido bastante criticadas como sendo recursos altamente segregativos. Como apontaram Torezan e Caiado (1995, p. 34), “as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente constituídos para segregação”. Trata-se de outro recurso, cujo caráter segregativo, na realidade, depende, em grande extensão, do uso que se faz dele. Obviamente, o compromisso das instituições especializadas, sobretudo aquelas de caráter filantrópico, com a sociedade que, de alguma maneira, mantém a sua sobrevivência condiciona fortemente a natureza do uso que se faz delas. De qualquer modo, deve ficar

3 A autora não pôde dispor de dados relativos à promoção ou retenção dos 8 alunos encaminhados às classes de ensino comum, em 1993, pois o estudo foi encerrado antes de terminar o ano letivo.

claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado.

A permanência excessivamente prolongada de deficientes em uma instituição especializada e a manutenção no seu interior daqueles que poderiam estar frequentando classes especiais da rede regular de ensino ou eventualmente até estar integrados nas classes de ensino comum não são determinadas intrinsecamente pela instituição enquanto um recurso de atendimento a deficientes. A instituição especializada pode funcionar como um espaço de convívio e socialização para os deficientes que, em função do grave comprometimento, não têm possibilidade de frequentar recursos de Educação Especial da rede regular de ensino. Nesse sentido, pode ser um importante recurso para ampliar o espaço social e as oportunidades para esses deficientes que, sem isso, podem permanecer confinados em suas casas. Para alguns deficientes, pode também funcionar como uma etapa de transição em direção aos recursos de Educação Especial da rede regular de ensino.

Na realidade, os recursos de Educação Especial têm sido criticados como segregativos porque têm sido utilizados como um freio para o percurso do deficiente em direção à integração.⁴ Se alunos que poderiam estar em classe de ensino regular são mantidos em classes especiais e se crianças deficientes que poderiam receber educação escolar em classes especiais da rede regular de ensino são mantidas em escolas especiais, então, de fato, esses recursos de Educação Especial cumprem a função segregativa. Entretanto, pode-se conferir-lhes função integradora. Isso pode ocorrer se crianças deficientes confinadas em casa forem atendidas em escolas especiais, se crianças mantidas em escolas especiais e que apresentam condições de alfabetização forem encaminhadas a classes especiais da rede e se alunos mantidos em classes especiais forem encaminhados a classes comuns, na medida em que apresentem condições para isso.

Evidentemente, não se pode utilizar nenhum desses recursos como único e definitivo para um aluno específico. A permanência num recurso pode ser transitória, como também o aluno pode frequentar, num determinado momento de transição, dois recursos ao mesmo tempo. Na realidade, tudo isso está previsto na legislação que trata da educação escolar de alunos deficientes, como se verá adiante.

A trajetória escolar de crianças deficientes com diferentes graus de comprometimento e de alunos com dificuldades especiais de aprendizagem precisa ser vista como um percurso em direção à participação cada

4 Neste texto, estamos empregando o termo "integração" sem considerar a polêmica que o assunto comporta. Já assinalamos alhures a nossa posição (OMOTE, 1995b), a qual não está sendo retomada aqui por estar além do escopo deste texto. O leitor interessado poderá encontrar uma análise detalhada e interessante da questão da integração do deficiente no texto de Glat (1995).

vez mais integral junto a alunos comuns; não pode ser estabilizada num determinado ponto desse percurso. Para cada aluno de ensino especial, o recurso que ele frequenta precisa adquirir a função de *empuxo*, e não a de *freio*, para favorecer o encaminhamento à modalidade mais integrada, e esta, ao mesmo tempo, precisa exercer a função de *tração*. Evidentemente, essas funções não são inerentes aos recursos; são conferidas pelo modo como são usados. É aí que reside o caráter segregativo ou integrador da Educação Especial.

No modo como os recursos de Educação Especial são utilizados, também se pode verificar o descumprimento das normas legais. A Resolução SE nº 73/78, revogada pela Resolução nº 247/86, já determinava, no Artigo 8º, parágrafo único, que as reavaliações periódicas de alunos atendidos em classes especiais poderiam “indicar nova orientação para cada caso, *inclusive retorno ao ensino comum*” (grifo nosso). Essa determinação foi mantida na Resolução SE nº 247/86. A possibilidade de alunos de classes especiais serem reavaliados e eventualmente reintegrados a classes de ensino comum é, na prática, muito remota. Assim, esses alunos acabam por permanecer longo período de tempo em classes especiais, “até o dia em que consigam aprender alguma coisa que a escola reconhece como aprendizagem ou até que cresçam tanto e não caibam mais nestas carteiras e assim possam sair dali”, nas palavras de Abramowicz (1995, p. 104).

A segregação e a exclusão de alunos caracterizados como deficientes podem ocorrer com tamanha facilidade que, mesmo havendo a reavaliação, ainda pode não ocorrer a sua reintegração nas classes de ensino comum. Almeida (1984) apresentou dados extremamente interessantes a esse respeito, no estado do Piauí. Do total de 173 alunos de classes especiais, que foram reavaliados em 1980, somente um foi transferido para a classe de ensino comum. Em contrapartida, 29 alunos foram transferidos para escolas especiais, e os demais mantidos em classes especiais. Tratava-se de alunos que estavam sendo atendidos em classes especiais em função da avaliação inicial que havia recomendado ensino especial. Portanto, nessas escolas, muitos alunos acabaram fazendo o percurso inverso do que deveriam fazer: estavam matriculados em classes de ensino comum, passaram para classes especiais mediante avaliação e, por fim, foram para escolas especiais mediante reavaliação. Fica claro, nesse caso, que as classes especiais e escolas especiais funcionaram como recursos segregativos, com a inversão do sentido do *empuxo* e da *tração*.

É necessário compreender que o conjunto de diferentes modalidades de atendimento a deficientes constitui, na realidade, alternativas suficientemente abrangentes para poder atender os deficientes com diferentes graus de comprometimento. Várias possibilidades de uso desses recursos precisam ser rigorosamente analisadas. Os deficientes que inicial-

mente precisam frequentar alguma instituição especializada não podem ser vistos como clientes vitalícios dessa modalidade de atendimento. Todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas aí precisam compreender a possibilidade tanto de algum deficiente poder ser preparado para frequentar outra modalidade mais integrada quanto de eventualmente permanecer naquela modalidade de serviço por longo período de tempo.

É importante compreender também que não é todo e qualquer deficiente que pode se beneficiar de algum recurso de Educação Especial. Conforme a gravidade e a natureza do comprometimento, eventualmente devem ser oferecidos serviços voltados para a área de saúde, que lhe possam assegurar o bem-estar físico, psicológico e social, garantindo-lhe uma boa qualidade de vida.

A possibilidade de o aluno deficiente poder frequentar recursos da rede regular de ensino, seja na classe especial, seja na classe comum, representa evidentemente uma grande conquista para ele, que passa a ter a oportunidade de conviver mais constantemente com seus pares não deficientes. Pode representar também uma grande conquista para toda a comunidade escolar, que passa a contar com a situação privilegiada de poder conviver com pessoas que apresentam expressivas diferenças e que precisam se utilizar de recursos especiais. Aprender a lidar com diferenças, mobilizando recursos no sentido de diminuir as possíveis limitações das pessoas com essas diferenças, é certamente uma lição extremamente importante para todos os membros de qualquer coletividade, em que a presença de tais diferenças é inevitável. A compreensão correta dessas diferenças e as respostas adequadas face a elas podem enriquecer sobremaneira a vida coletiva.

Acima de tudo, nesse convívio capaz de derrubar as fronteiras categoriais entre alunos deficientes e alunos comuns e entre recursos especiais e recursos comuns, pode ocorrer um grande aprendizado de toda a comunidade escolar acerca da busca de respostas adequadas às dificuldades para lograr êxito em atividades presumidamente inacessíveis a qualquer pessoa que não possua as mesmas características e capacidades de pessoas comuns ou em atividades que sejam de difícil execução para qualquer pessoa por meio das alternativas comuns e conhecidas. Pode representar um grande aprendizado de solução de problemas.

A experiência de *mainstreaming*,⁵ nos EUA, permitiu conhecer melhor as possibilidades educacionais de crianças com diferentes deficiências,

5 Refere-se à política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas de 1960 e 1970, recomendando que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos. Assim, a manutenção de alunos deficientes em classes de ensino comum era encorajada por constituírem estas o ambiente normal de escolarização. O encaminhamento a alternativas mais restritivas como classes especiais só poderia ocorrer quando estritamente necessário e

por meio da combinação de recursos comuns e especiais de ensino. Em recente investigação, Afzali-Nomani (1995) constatou que, na avaliação tanto de professores de Educação Especial quanto de professores de ensino comum, a experiência de inclusão de alunos com deficiência auditiva em classes regulares foi positiva para estes, no desempenho acadêmico, no ajustamento social e na autoconfiança/autoestima. Ainda segundo esses professores, o reflexo positivo foi verificado também nos alunos normais, nas três áreas referidas.

Evidentemente, a possibilidade de inclusão de alunos deficientes em classes de ensino comum precisa ser estudada com muito critério. Não é qualquer aluno deficiente que pode deixar a classe especial e frequentar a classe de ensino comum. O encaminhamento precipitado de alunos deficientes para classes de ensino comum pode ser desastroso: pode resultar em uma maior segregação para os alunos deficientes, que precisam competir com seus pares não deficientes em condições de extrema desigualdade, podendo desenvolver baixa autoestima e tornarem-se desajustados socialmente; pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes.

A classe especial é, em princípio, sempre que possível, um estágio intermediário para se chegar à classe regular. Assim, é necessário que os professores de ensino comum estejam preparados para receberem alunos deficientes. O mau uso dos recursos de Educação Especial fica aqui também evidente. Os professores de classes comuns não são preparados para receber alunos deficientes. O trabalho de Dal Pogetto (1987) mostrou como os professores especializados e os de ensino comum desenvolviam trabalhos completamente desvinculados uns dos outros.

Os recursos de Educação Especial, somados aos do ensino comum, precisam ser vistos e utilizados como conjunto de recursos com que os professores podem contar para a escolarização de seus alunos. Assim, está previsto na legislação que “Ao aluno excepcional serão proporcionadas as seguintes modalidades de atendimento: classe especial, sala de recursos, unidade de ensino itinerante e classe comum, ou *formas combinadas dessas modalidades*” (Resolução SE nº 247/86, Artigo 4º, grifo nosso).

A combinação de diferentes modalidades pode ser uma grande solução para alunos deficientes que não podem realizar todas as atividades escolares dentro de uma única modalidade. É uma solução que potencializa a caminhada em direção à integração. Entretanto, essa alternativa é relativamente pouco usada. Presume-se que, nessas circunstâncias, a modalidade

mediante consentimento dos pais do aluno. No final da década de 1970 e início da de 1980, começou a surgir a constatação de que a manutenção de alunos deficientes em classes comuns não garantia a integração destes com alunos não deficientes (GOTTLIEB, 1981).

na qual um determinado aluno é atendido esteja exercendo a função de *freio*, e não a de *empuxo* no seu percurso. A outra modalidade mais integrada na qual o aluno poderia estar sendo atendido em algumas atividades deveria exercer a função de *tração*.

Além da tendência à estabilização numa modalidade segregativa, ocorre habitualmente uma separação radical entre o ensino especial e o ensino comum. A Educação Especial é vista e praticada como se possuísse a sua própria clientela, professores e recursos próprios, eventualmente até de uso exclusivo. Essa segregação torna evidentemente bastante difícil o retorno de alunos do ensino especial para o ensino comum.

O sistema dual que acabou sendo criado na rede estadual de ensino precisa ser desmontado, o que evidentemente não significa extinção de classes especiais ou outras modalidades de Educação Especial. É necessário construir um sistema integrado capaz de incluir todas as crianças escolarizáveis, contando, para isso, com o conjunto de recursos educacionais, tanto de ensino especial quanto de ensino comum. A manutenção de recursos de Educação Especial é condição necessária para a construção desse sistema integrado. Sem tais recursos, esse sistema escolar estará excluindo uma parcela da população escolar. Trata-se, portanto, de recursos adicionais com que a escola pode contar para estender o direito à educação àquela parcela habitualmente excluída da escola e permitir que qualquer aluno que apresente alguma necessidade ou dificuldade especial possa encontrar recursos auxiliares e alternativos para a sua escolarização.

A presença de recursos de Educação Especial, num sistema escolar integrado, é a garantia para acomodar na escola uma ampla gama de variação de diferenças individuais apresentadas por todas as crianças escolarizáveis.

Antes de encerrar esta seção, é necessário considerar outro grave problema enfrentado pelas classes especiais, particularmente as de deficientes mentais, constituindo mais uma evidência do mau uso desse recurso. Trata-se da sua eficácia para ensinar os alunos aí atendidos. Há, hoje, numerosas exceções, porém ainda procede a crítica comum de que, na classe especial para deficientes mentais, o aluno pode aprender menos que em classe de ensino comum. Isso ocorre, em parte, devido à transferência para a Educação Especial do problema de fracasso escolar que o ensino comum é incapaz de resolver.

Nessas condições, a tendência é a de, também nos recursos de Educação Especial, se manterem as mesmas condições adversas de aprendizagem desses alunos. Pode reinar aí todo um clima de descrédito e desânimo do aluno, com pouca ou nenhuma expectativa de sucesso, até porque muitas vezes vem acumulando na sua trajetória escolar experiências de fracasso e frustração. Por fim, a condição de aluno de classe especial para deficiente mental parece autorizar as pessoas a verem-no através de

estereótipos, negando-lhe a singularidade devida à sua história e projeto particulares de vida.

Considerações finais

À guisa de conclusão, gostaria de retomar e enfatizar duas questões tangencialmente referidas por Torezan e Caiado (1995): as concepções e atitudes dos professores e a necessidade de pesquisas para orientar as decisões sobre a utilização de recursos de Educação Especial.

Os educadores de um modo geral sustentam o ponto de vista de que o fracasso escolar do aluno é devido a algo que não vai bem com ele ou a algum problema do seu ambiente familiar e social. Raras vezes, o desempenho escolar do aluno é visto como resultado da interação de múltiplos fatores, incluindo os do contexto escolar (desde a qualidade das relações interpessoais que o professor mantém com cada aluno até as condições estruturais e institucionais do cotidiano escolar, passando por conteúdos curriculares), especialmente quando esse desempenho está aquém do esperado.

Se os professores acreditam que a causa do baixo rendimento escolar está no próprio aluno, o melhor que pode fazer é procurar procedimentos e condutas capazes de fazer esse aluno interessar-se pelo assunto e de levá-lo à aprendizagem. Se acreditam que a causa está no ambiente familiar ou social do aluno, podem visualizar menos possibilidade de alguma intervenção eficaz.

O professor é uma peça extremamente importante no conjunto de engrenagens que movimenta todo o sistema escolar. Ainda que um número imenso de condições adversas possa ser arrolado, é necessário considerar que depende do professor o clima que pode ser criado no interior da sala de aula. A qualidade da relação ensino-aprendizagem depende muito dele. Essa relação é também interpessoal, e não apenas didático-pedagógica.

Portanto, investir na formação do professor é importante. Nessa formação, precisam ser incluídas questões que auxiliem o professor a modificar as suas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem de alunos. Além do conhecimento e treino no uso de técnicas e recursos, é necessário o professor conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes em situação de ensino-aprendizagem e as influências que estas podem sofrer. É necessário que o professor conheça as suas próprias concepções e tenha consciência de o que isso pode representar para a sua ação educativa.

Toda essa discussão com os professores só tem possibilidade de prosseguir e ter sentido se for acompanhada de pesquisas cuidadosamente realizadas para abandonar os argumentos meramente opinativos e de impressões ou convicções pessoais.

A pesquisa precisa ser direcionada a novas questões, e não apenas àquelas que estão já comprometidas com uma visão patologizante da deficiência ou do baixo rendimento escolar. Nesse sentido, conforme temos reiteradamente apontado, direcionar o foco de atenção para a audiência que interpreta determinadas manifestações como sendo deficiências e para as circunstâncias em que alguém é visto e tratado como deficiente pode ajudar a esclarecer questões que sequer fazem sentido dentro de uma concepção centrada no deficiente (OMOTE, 1979, 1980a, 1980b, 1993, 1994, 1995b).

Na realidade, as próprias pesquisas nas áreas de Psicologia e de Educação Especial têm contribuído para o fortalecimento de concepções centradas na pessoa. Portanto, não basta reflexão crítica sobre a prática da Educação Especial. Precisa-se refletir criticamente inclusive sobre a nossa conduta na pesquisa.

A situação psicossocial de deficientes precisa ser estudada à luz de questões relacionadas aos processos de julgamentos sociais, relações interpessoais, relações sociais envolvendo grupos minoritários, mecanismos de controle social exercido em situações de tensão intergruppal e intragruppal e outros assuntos relacionados à vida coletiva em geral. Um problema que requer uma solução competente é o das dificuldades escolares apresentadas por um número enorme de crianças e jovens que frequentam as escolas de 1º grau. Enquanto esse problema não for suficientemente bem compreendido e não for encontrada alguma solução pedagógica competente, as classes especiais para deficientes mentais continuarão a receber alunos que apresentam dificuldades escolares pelos mais variados motivos.

A área da Educação Especial conseguiu, no decorrer das últimas duas décadas, avanços muito animadores. Hoje é marcante a presença de professores de Educação Especial na rede pública de ensino de 1º grau, sendo ouvidos por seus diretores e colegas de ensino comum. Já é possível discutir problemas escolares de alunos deficientes sem causar desconforto entre os educadores.

As universidades contam hoje com uma nova geração de docentes e pesquisadores, formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em cujos programas as questões relacionadas à Educação Especial não constituem mais um corpo estranho. Essa nova geração de docentes e pesquisadores contribuiu para construir paulatinamente uma nova mentalidade nos cursos de formação de professores de Educação Especial.

As discussões acadêmicas sobre as mais variadas questões relacionadas a pessoas deficientes tornaram-se bastante públicas, ultrapassando as fronteiras de pequenos grupos isolados que se dedicavam a tal assunto. São realizados vários eventos anuais sobre Educação Especial. Nos últimos anos, as discussões sobre questões relacionadas à Educação Especial vêm

ocorrendo no interior de eventos das áreas próximas, como a Educação e a Psicologia, revelando tendência à integração entre essas áreas.

Uma das grandes dificuldades na área da Educação Especial, no Brasil, sempre foi a escassez de material bibliográfico. As poucas obras clássicas disponíveis eram traduções de livros estrangeiros. Entretanto, nos últimos anos vêm se avolumando as publicações de trabalhos realizados por estudiosos brasileiros. As dissertações e teses, que constituem uma fonte importante de novos conhecimentos, sempre foram de acesso extremamente difícil, porém, nos últimos anos, várias dissertações e teses de boa qualidade foram publicadas como livros, tornando-se disponíveis para qualquer profissional ou estudioso da área.

O que se verifica na Educação Especial brasileira hoje é um quadro de confusões em torno de algumas questões fundamentais, mas, ao mesmo tempo, podem-se encontrar algumas áreas bastante avançadas. É necessário direcionar pesquisas às questões que têm gerado confusões, no sentido de poder incluir nessas discussões argumentos cientificamente sustentáveis, e não meramente opinativos.

Referências

ABRAMOWICZ, A. *A menina repetente*. Campinas: Papyrus, 1995.

AFZALI-NOMANI, E. Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, v. 140, p. 396-401, 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, São Carlos, 1984.

COSTA, D. A. F. *Fracasso escolar: Diferença ou Deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1993.

CRP-6. CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-6ª REGIÃO. *Jornal do CRP*, v. 16, n. 99, p. 6-7, maio/junho 1996.

CUNHA, B. B. B. *Classes de educação especial: para deficientes mentais?* 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

DAL POGETTO, M. T. D. P. *Como professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

- 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, São Carlos, 1984.
- ELOVITZ, G. P.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in the judgments of School Psychologists. *Journal of School Psychology*, v. 20, p. 339-345, 1982.
- FCEE. FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. A integração posta em questão. *Vivência*, n. 17, p. 35-39, 1996.
- GLAT, R. *Integração dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.
- GOTTLIEB, J. Mainstreaming: fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, v. 86, p. 115-126, 1981.
- HARARI, H.; MCDAVID, J. W. Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 222-225, 1973.
- HOBBS, N. *The futures of children: categories, labels, and their consequences*. São Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MERCER, J. R. *Labelling the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- NEER, W. L. et. al. Socioeconomic bias in the diagnosis of mental retardation. *Exceptional Children*, v. 40, p. 38-39, 1973.
- OMOTE, S. *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. 1980a. Mimeografado.
- OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1996. v. 3. p. 13-25.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995b.
- OMOTE, S. As perspectivas de estudo das deficiências. *Vivência*, n. 13, p. 3-4, 1993. (Ver a correção publicada na *Vivência*, n. 14, p. 2, 1994).
- OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista Marco*, n. 1, p. 99-113, 1979.
- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Ensino comum/ensino especial: formação e atuação do professor. *Cadernos da F.F.C.*, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995a.

OMOTE, S. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. 1980. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

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, São Paulo, 1981.

PIROVANO, 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, 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 São Carlos, São Carlos, 1982.

ROSS, M. B.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in teacher judgment. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 80, p. 96-98, 1975.

RUBIN, R. A.; KRUS, P.; BALOW, B. Factors in special class placement. *Exceptional Children*, v. 39, p. 525-532, 1973.

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.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995.

Inclusão e a questão das diferenças na educação¹

Com a popularização das discussões sobre a inclusão, termos como *diversidade* e *diferenças* ou *diferenças individuais* tornaram-se de uso corrente em diferentes situações da vida cotidiana de muitas pessoas, não só de profissionais de Educação Especial ou Educação, mas também de profissionais de outras áreas ou de cidadãos comuns. Quando um nome se torna popular e de uso corrente, convém analisá-lo com certo cuidado, pois se podem emprestar-lhe diferentes conotações em função da paixão com que é usado nos mais variados contextos e com os mais variados propósitos.

Uma das primeiras e mais importantes noções para a compreensão de seres vivos diz respeito à variabilidade que estes apresentam. As diferenças entre as espécies e aquelas entre os indivíduos de uma mesma espécie são elementos essenciais para a compreensão da complexa vida coletiva de todos os seres vivos que compartilham o mesmo espaço. As diferenças interespecíficas são certamente mais notáveis e imediatamente visíveis que as variações intraespecíficas. Mesmo entre os indivíduos da mesma espécie, aparentemente quase iguais, uma observação cuidadosa logo revela uma ampla gama das diferenças de uns em relação a outros.

Cada espécie animal possui o seu próprio patrimônio genético, que assegura uma significativa quantidade de variações que os indivíduos podem apresentar, seja em seus atributos físicos, seja em seus comportamentos. Cada indivíduo nasce com certa carga genética e desenvolve-se em interação com o seu meio, construindo a sua individualidade com infinitas diferenças em relação a seus coespecíficos. Assim, os indivíduos pertencentes a uma mesma espécie apresentam semelhanças e diferenças entre si, constituindo cada um a sua própria singularidade. Quanto mais alta é a posição ocupada por uma espécie na escala filogenética de desenvolvimento, tanto mais podem ampliar-se as possibilidades de variabilidade intraespecífica.

Assim, do ponto de vista estritamente biológico, a espécie humana possui um perfil muito especial, com amplas possibilidades de os indivíduos se diferirem uns em relação a outros. Além dessa riqueza excepcio-

¹ Texto original: OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na Educação. *Perspectiva*, v. 24, n. especial, p. 251-272, 2006. ([Link externo](#)).

nal na possibilidade de constituição de indivíduos bastante singulares, o homem, na sua história evolucionária, desenvolveu outra via de infinitas possibilidades de variações entre indivíduos, como também entre grupos de indivíduos. A espécie humana possui hoje, além do patrimônio genético, um patrimônio cultural privilegiado e único. A sua evolução só é compreensível quando se levam em conta essas duas fontes de variações, que operam de modo solidariamente interdependente. Com a tese de que os processos biológicos e culturais se realimentam mutuamente, Dobzhansky (1972) analisou brilhantemente a evolução humana.

A espécie humana percorreu uma trajetória especial de evolução, sobretudo por meio das conquistas representadas pelas intervenções que ela é capaz de produzir no seu meio, criando condições favoráveis à sua sobrevivência ou, mais do que isso, à conquista de melhor qualidade de vida e de alternativas de ação sobre o meio, mediante a construção de conhecimentos e tecnologias. Tão espetacular é essa trajetória que, numa análise descuidada de alguma manifestação humana, prontamente se podem esquecer eventuais componentes biológicos aí presentes. Não seria demais sugerir que a natureza cultural do homem, no sentido de transformar as experiências em conhecimentos cumulativos, os quais podem ser compartilhados por pessoas que não tiveram diretamente a mesma experiência e transmitidos de uma geração a outra, é determinada biologicamente. Semelhantemente, o modo de vida culturalmente determinado acaba por influenciar a natureza biológica do homem. Assim, o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico (OMOTE, 2004).

Apesar da riqueza que é, para a adaptação ao seu meio, a ampla variabilidade intraespecífica do homem, as diferenças entre os indivíduos nem sempre foram objeto de atenção especial nas distintas áreas de conhecimento que investigam os comportamentos humanos. Constituem-se, por vezes, em uma espécie de dificuldade resignadamente aceita por estudiosos do comportamento que, em vista dessas diferenças individuais, necessitam investigar certa quantidade de indivíduos até que o resultado encontrado possa ser atribuído consistentemente à variável manipulada, e não a variações individuais.

Na verdade, as diferenças individuais e a singularidade, que fazem de cada pessoa um ser único, parecem constituir-se em boa razão para a necessidade de uma ciência como a Psicologia e para se utilizarem conhecimentos psicológicos sempre que o objeto de discussão ou o alvo de intervenção envolva pessoas individuais. As diferenças distribuem-se na população de um modo complexo, pois, além daquelas que podem ser identificadas no plano de cada indivíduo específico, não há como negar que há diferenças grupais devidas à raça, a gênero, idade, cultura e até mesmo

a condições físico-geográficas do ambiente imediato. Então, cada pessoa apresenta-se como uma combinação de uma miríade de traços individuais e de diferentes grupos aos quais pertence.

Essa individualidade singular deve ser compreendida e preservada por uma ciência que busca construir conhecimentos acerca do comportamento humano. As ciências procuram construir conhecimentos que permitem compreender, prever e controlar as ocorrências gerais, e não singulares e únicas. Não seria possível, portanto, uma ciência que descrevesse cada indivíduo singular, uma espécie de idiografia. Inevitavelmente, há necessidade de serem criadas categorias nas quais possam ser incluídos indivíduos singulares, mediante algum critério estabelecido em função de alguma qualidade comum. As categorias, ainda que se possam criar em número quase ilimitado, são sempre gerais, incluindo uma quantidade de indivíduos que apresentam, em comum, aquela qualidade e, ao mesmo tempo, inúmeras diferenças. Portanto, há uma tendência mais ou menos inevitável à criação de tipologia específica a cada categoria, reunindo um conjunto de qualidades presumidamente comuns a todos os membros dessa categoria. Na tentativa de uma caracterização mais detalhada, criam-se traços que os integrantes de uma categoria podem apresentar. Esses traços servem tanto para apontar as semelhanças entre os membros de uma mesma categoria, de maneira a justificar a sua reunião sob um rótulo comum, quanto para apontar a individualidade. Alguns traços podem ser comuns a vários ou virtualmente a todos os integrantes de uma categoria, e outros podem ser apresentados por alguns. As infinitas combinações desses traços podem explicar as diferenças individuais.

Com efeito, toda essa organização, que impõe uma ordem, integra o processo cognitivo na tentativa da construção de conhecimentos acerca da conduta humana. Todo o sistema de categorias é construído com vistas a finalidades específicas e, portanto, reflete não só os objetos categorizados, mas também o funcionamento cognitivo das mentes em busca de alguma regularidade para aquela construção. Até mesmo os traços individuais certamente devem ser tratados mais como fruto da tentativa de categorização do percebido do que como atributos efetivamente portados pelos percebidos.

Na natureza, cada indivíduo é diferente de seus coespecíficos em uma infundável quantidade de características. Na grande maioria dos casos, essas diferenças fazem parte da variação do normal, decorrente da variabilidade intrínseca à espécie ou do conjunto de características dos diferentes grupos aos quais pertence. O conjunto dessas diferenças representa a possibilidade de a espécie adaptar-se às mudanças do meio e, no caso particular dos homens, constitui-se em uma enorme possibilidade de intervenção no meio, tornando-o adequado às suas mais variadas necessida-

des. O homem apresenta outra fonte de inesgotável possibilidade de produção das variações nas características de funcionamento das pessoas, que é o *meio* por ele construído, sobretudo o psicossocial e o sociocultural. As diferenças comportamentais que as pessoas apresentam, umas em relação a outras, podem ser determinadas em grande extensão pelos diferentes efeitos produzidos pelo meio psicossocial e sociocultural.

Há diferenças de outra natureza que nem sempre têm sido convenientemente tratadas nesse contexto de discussões, sobretudo quando estas são realizadas a propósito da promoção da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular. Referem-se a diferenças altamente incapacitantes que resultam de patologias, traumas e acidentes. Não são diferenças como aquelas referidas até aqui, as quais podem representar potencial adaptativo de seus portadores. Em vez disso, limitam acentuadamente ou até impedem a realização de muitas atividades relevantes do cotidiano. Essas condições que colocam os seus portadores em uma situação bastante diferenciada de outras pessoas não são variações da normalidade. Ser diferente pela posse dessas condições não pode ser tratado como normal, sob pena de não se combaterem os determinantes dessas condições. Ainda que (ou justamente porque) a presença de inúmeras patologias incapacitantes faça parte da vida normal de uma coletividade, todos os esforços devem ser envidados para reduzir a sua ocorrência ou, na sua impossibilidade, minimizar os seus efeitos deletérios.

O tratamento cidadão que deve ser destinado a pessoas acometidas por essas patologias incapacitantes e o esforço enorme feito para que sejam aceitas com as limitações que apresentam não se incompatibilizam absolutamente com as medidas de promoção da saúde, em nível de prevenção primária, secundária e terciária. Portanto, ao fazer referência a diferenças no discurso acerca da inclusão, é necessário levar em conta não só aquelas que representam potencial adaptativo, como também as que representam limitação, impedimento ou degenerescência em variados graus.

Frases como “todos somos iguais”, “todos somos diferentes”, “todos somos deficientes” ou “ser diferente é normal”, cunhadas no afã de produzir mudanças nas crenças e atitudes em relação a pessoas tradicionalmente excluídas, podem esconder uma perigosa tendência a não enxergar as condições incapacitantes que condenam os seus portadores à vida bastante limitada. Ao defender a igualdade de direitos e a cidadania plena dessas pessoas, não se pretende evidentemente que lhes sejam oferecidas as mesmas oportunidades de acesso à escolarização formal ou de acesso ao mercado de trabalho. Propõe-se, sim, que seja assegurado o acesso a serviços de qualidade, capazes de atender às suas necessidades especiais para construir com dignidade e melhor qualidade a sua própria vida.

A Educação e as diferenças individuais

As variações interindividuais apresentadas por aprendizes sempre se constituíram em dificuldades para os professores, já que a implementação de procedimentos didáticos padronizados e únicos, ainda que a sua construção fosse bem fundamentada em resultados de investigações sobre a aprendizagem, resulta mais ou menos inevitavelmente em alguma dificuldade ou até fracasso por parte de uma parcela da classe, em algum momento da carreira escolar. Por outro lado, a tão recomendada individualização da instrução, no sentido de adequação dos procedimentos a cada aluno e observância do seu ritmo de aprendizagem, torna-se quase impraticável numa classe numerosa. Na verdade, há possíveis alternativas de enfrentamento dessa dificuldade, mediante, por exemplo, a redução proporcional no tamanho da classe em função da natureza e da extensão das diferenças que ela comporta ou a definição da classe como uma unidade flexível no tamanho e na composição, com reagrupamentos constantes determinados pela natureza de cada atividade a ser desenvolvida pelos alunos.

Essa dificuldade em lidar com as diferenças individuais na Educação, com procedimentos massificados e incapazes de levar em conta a heterogeneidade de classes, é colocada como um grande desafio a ser enfrentado pela proposta de educação inclusiva. No esforço empreendido pelos educadores brasileiros para a construção da educação inclusiva, a questão das diferenças ou da diversidade entre os alunos está sendo tratada de um modo talvez um pouco simplista, que requer uma análise cuidadosa.

Conforme apontamos, os termos diversidade e diferenças, tal como têm sido empregados nas discussões acerca da inclusão, nem sempre levam em conta toda a extensão da gama de variações a que se referem. A compreensão da natureza variada dessas diferenças é essencial para que estas sejam tratadas adequadamente, não as considerando, todas elas, como se fossem diferenças quaisquer que fazem parte da variação da normalidade estatística.

Há diferenças que, para os propósitos educacionais, são irrelevantes; há as que interferem no processo de ensino-aprendizagem, tanto para favorecê-lo quanto para introduzir alguma dificuldade que, com criatividade e necessária adaptação, pode ser superada; e há aquelas que praticamente impedem a realização de qualquer atividade escolar em vista do severo comprometimento mental e comportamental. Portanto, precisamos lidar com as mais variadas diferenças, desde aquelas que representam uma possibilidade adaptativa bastante positiva, até aquelas que não representam outra coisa senão a degenerescência.

Os educadores brasileiros estão empenhados hoje na construção da educação inclusiva. A adesão aos princípios da inclusão e a defesa da im-

portância e necessidade de oferecer educação de qualidade para todos são bastante praticadas. Respeito à individualidade de cada aluno e às diferenças individuais de toda ordem é defendido com entusiasmo por muitos educadores. Conceitos nem sempre muito claros, como *aprendizagem na diversidade* e *convívio na diversidade*, têm sido frequentemente empregados nas discussões sobre o ensino inclusivo. Dá-se ênfase a aprenderem juntos, os alunos não deficientes e os deficientes ou outros que possuem necessidades educacionais especiais de qualquer outra natureza. Supõe-se que a oportunidade de convívio na diversidade seja enriquecedora para todas as partes envolvidas.

A grande dificuldade reside na transformação dessa intenção em realidade. Há, inegavelmente, duas ordens relativamente distintas de problemas implicados aí. Em primeiro lugar, existem diferenças que resultam de uma ampla variedade de experiências pré-escolares – culturais, linguísticas e psicossociais – e outras diferenças individuais em termos de história e projeto de vida, interesses e motivações, habilidades sociais e competências em geral. Em segundo lugar, algumas diferenças referidas no discurso da educação inclusiva dizem respeito àquelas resultantes de alterações constitucionais devidas a anomalias genéticas, outras patologias congênitas e aquelas adquiridas em consequência de alguma enfermidade, acidente ou trauma.

Essas diferenças tornam a tarefa de ensinar uma classe numerosa em um desafio enorme para qualquer professor. O primeiro tipo de diferenças, que podem ser consideradas variações da normalidade estatística, faz parte de qualquer classe de alunos e ocorre mais acentuadamente em regiões do país onde predominam grandes diferenças de classes sociais. O professor precisa aprender a lidar com essa diversidade mediante o uso criativo de diferentes estratégias de ensino para a consecução dos mesmos objetivos com todos os alunos. Para eventuais dificuldades que surgem nessa situação, precisam ser construídas alternativas de solução pedagógica.² Não há nenhuma sombra de dúvida de que todos esses alunos precisam receber ensino de qualidade em contextos de ensino comum. Toda a equipe escolar precisa estar qualificada para isso.

O segundo tipo de diferenças, que não podem ser tratadas simplesmente como variações da normalidade, pois as pessoas acometidas possuem uma alteração constitucional que lhes impõe limitações, não está necessariamente presente em todas as situações escolares. Entretanto, há

² No passado recente uma solução comum para esse desafio era o encaminhamento de alunos que encontravam dificuldades de aprendizagem a classes especiais para deficientes mentais, o que representava uma solução antes administrativa que pedagógica. Muitas das críticas dirigidas a classes especiais têm origem nesse encaminhamento equivocado, por meio do qual se praticou a exclusão de alunos com determinadas diferenças. Esse resultado deve ser creditado, em parte, à nossa crônica dificuldade com a capacitação dos nossos professores, especialmente no manejo da classe heterogênea e, muitas vezes, com problemas de disciplina.

parcela considerável de crianças e jovens em idade escolar com tal acometimento. Essas limitações, em diferentes capacidades e competências, podem variar em função da extensão, do grau e da natureza do acometimento. Muitos portadores dessas condições, que, no passado recente, eram escolarizados em ambientes educacionais restritivos como classes e escolas especiais, podem e devem ser educados em classes de ensino comum, juntos de colegas não deficientes. Com diferentes graus de adaptações nos recursos de ensino, nas avaliações e nos objetivos, certamente a maior parte de crianças com deficiência visual, auditiva e física, assim como uma parcela de deficientes mentais, outrora referidos por educáveis, e até parte dos chamados treináveis, como os portadores da síndrome de Down, podem ser escolarizadas em classes de ensino comum. Eventualmente pode haver necessidade de a aprendizagem de algumas habilidades ser realizada à parte da sua classe, por exemplo, em sala de recursos, sempre que, dessa maneira, possam ser oferecidas condições melhores de ensino.

Entre os portadores de diferenças do segundo tipo, há uma parcela, certamente bem menor, de crianças e jovens com limitações e alterações tão acentuadas que não têm possibilidade de conviver com outras crianças em ambientes de ensino comum nem de tirar proveito dessa oportunidade. Além disso, apresentam necessidades especiais de outra ordem que a escola certamente não tem possibilidade de atender, seja por estarem fora do escopo da instituição escolar, seja por requererem recursos e pessoal especializados, só disponíveis em instituições que prestam serviços de outra natureza.

A educação inclusiva propõe que todas as crianças e jovens em idade escolar, independentemente da natureza e do grau de comprometimento ou de outras diferenças, sejam escolarizados em classes de ensino comum. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3) explicita que

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

Tem sido defendida a inclusão radical ou total, entendida como atendimento educacional de todas as crianças em classes de ensino comum, sem exceção nenhuma. Na verdade, a própria Declaração de Salamanca aponta situações em que tal preceito não pode ser praticado rigorosamente. Indica-se que sejam matriculadas

todas as crianças em escolas regulares, *a menos que existam fortes razões para agir de outra forma*, e que todas as crianças devem aprender juntas, *sempre que possível*, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994, p. 2).

Mesmo alertando que o encaminhamento a escolas ou classes especiais deve constituir exceções, admite-se a possibilidade de que o uso desses recursos especiais pode ser recomendado para os casos em “*que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças*” (UNESCO, 1994, p. 5 grifos nossos).

Na defesa incondicional da inclusão, precisamos reconhecer a realidade de certos quadros de comprometimento que tornam os seus portadores tão limitados e alterados que necessitam de atendimento especializado distinto daquele que a escola de ensino comum pode proporcionar. São crianças e jovens que necessitam de atendimentos especializados multidisciplinares para assegurar condições necessárias a uma vida digna, ainda que bastante limitada. As ações educacionais que podem ser realizadas dizem respeito, por exemplo, às atividades da vida diária para alcançar alguma independência e melhor qualidade de vida, e não qualquer tentativa de escolarização, pelo menos nas condições atuais de recursos de ensino e outras condições pedagógicas de que as nossas escolas e a nossa tecnologia de ensino dispõem. Todos esses deficientes, independentemente do grau de comprometimento, têm direito a serviços de qualidade que atendam a suas necessidades especiais. Portanto, radical e total deve ser a provisão de serviços para o atendimento das mais variadas necessidades de toda a população.

Para atender às necessidades especiais de todas as pessoas, sem exceção nenhuma, adaptações precisam ser feitas nos serviços destinados a usuários em geral. Adicionalmente, há necessidade de serem criados serviços especiais, distintos daqueles destinados a usuários comuns. Uma sociedade abrangentemente inclusiva deve dispor de uma ampla gama de serviços especializados, muitas vezes por razões técnicas, completamente à parte de outros serviços da área. Entretanto, tal situação não precisa necessariamente conduzir seus usuários à exclusão. A coletividade pode interpretar a existência desses recursos como um imenso avanço no atendimento às necessidades de todas as pessoas e considerar-se privilegiada por poder dispor deles.

O grande desafio da inclusão, por ora, certamente não é atender deficientes com tal grau de comprometimento, mas prover ensino de qualidade a todas as crianças e jovens que apresentam variações nas suas características linguísticas, culturais, sociais, étnicas, de afiliações grupais

e outras diferenças perversamente impostas por uma grande desigualdade social. As oportunidades de acesso precisam ser asseguradas a todas essas crianças e jovens. Há necessidade de investimento maciço para a formação desse contingente de crianças e jovens que se encontram em situação de desvantagem, com risco de sofrer exclusão, a fim de que sejam qualificados para enfrentar os desafios de progressão produtiva na carreira escolar e, no futuro, do mercado de trabalho. Sem as necessárias condições para provisão da educação de qualidade, desde os primeiros anos da escolarização formal, a inclusão não passa de uma miragem.

A enormidade do desafio dessa tarefa parece um tanto ofuscada na medida em que se destaca, no discurso da inclusão, o desafio de prover educação de qualidade a deficientes junto de seus pares não deficientes, mediante as necessárias adaptações nas condições de infraestrutura física da escola – incluindo a arquitetura do edifício escolar, o acervo de biblioteca e de laboratórios, os recursos pedagógicos, o mobiliário e outros materiais e equipamentos –, bem como nos aspectos didático-pedagógicos – incluindo aí as adaptações nas estratégias de ensino, nas atividades de aprendizagem, na avaliação e eventualmente até em alguns dos objetivos educacionais. A espetaculosidade das adaptações arquitetônicas e do uso de equipamentos, mobiliário e recursos pedagógicos é de alta visibilidade, maior que o esforço empreendido pelo professor no uso das diferentes estratégias de ensino, em busca de atendimento às necessidades e diferenças menos evidentes de seus alunos carentes de experiências, vivências e oportunidades essenciais para o seu desenvolvimento pleno. Com isso, a discussão atual da inclusão pode estar tirando de foco a crônica dificuldade da educação brasileira de prover ensino de qualidade a crianças e jovens provenientes de camadas pauperizadas da população.³

No enfrentamento do desafio de escolarizar alunos deficientes em classes de ensino comum tem sido apontado o ensino individualizado, adequando as atividades, estratégias e eventualmente até parte dos objetivos às particularidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Tal proposta tem sentido, uma vez que procedimentos massificados de ensino destinados ao corpo discente com ampla diversidade de características e necessidades certamente contribuem para produzir alunos com fracasso escolar e, desse modo, eventualmente promovem a segregação. A aparente incompetência de alguns alunos pode ser produzida pelo procedimento de ensino empregado, isto é, ser antes um artefato das estratégias de ensino empregadas e eventualmente dos objetivos estabelecidos que uma limitação inerente a esses alunos. Nesse sentido e considerando principal-

³ Aponte-se que a solução ora encontrada também parece orientar-se pela visibilidade imediata do espetáculo, sem aparentemente nenhum fundamento em nenhuma teoria de ensino e de aprendizagem.

mente a variabilidade nas características importantes para a aprendizagem escolar apresentada pela classe, a necessidade de individualização do ensino parece ser uma decorrência natural.

Uma pequena pausa para reflexão aponta algo um tanto contraditório. Na defesa da proposta da inclusão, uma das questões persistentemente apontadas é a aprendizagem na diversidade, sugerindo que todas as pessoas que participam desse empreendimento saem ganhando. Portanto, a heterogeneidade da classe parece tornar-se uma importante ferramenta para a aprendizagem de todos os alunos. Essa heterogeneidade impede a utilização de procedimentos instrucionais padronizados, sob pena de se produzirem artefatos procedimentais que podem ser confundidos com a deficiência do aluno. Recomenda-se daí a individualização do ensino, adaptando às particularidades e necessidades de cada aluno as atividades, os recursos pedagógicos, os critérios de avaliação e eventualmente até parte dos objetivos. Essa individualização tem sido relativamente valorizada nas discussões sobre a implementação da educação inclusiva. Pode-se então questionar a razão da conveniência de as classes conterem diversidade, se, em função disso, há a necessidade de se individualizar o ensino. No limite da individualização pode não haver razão alguma para os diferentes estarem juntos, já que cada qual estaria desenvolvendo atividades diferentes com o uso de diferentes recursos e sendo avaliados diferentemente para alcançarem diferentes objetivos. Parece, portanto, contrassenso defender a diversidade na classe e ao mesmo tempo a rigorosa individualização do ensino. Afinal, que teoria de aprendizagem daria sustentação a essa lógica? Mais uma vez, fica claro que precisamos de evidências empíricas produzidas por pesquisas solidamente delineadas para substituir argumentos retóricos.

O convívio social é considerado importante, e o convívio com os diferentes, talvez, ainda mais. Supõe-se que, dessa maneira, as crianças são preparadas para a vida social numa coletividade constituída por pessoas com variações em infinitas características e profundas desigualdades sociais. A aprendizagem de um convívio produtivo nessa diversidade é essencial para a formação de novas gerações mais bem qualificadas para a promoção da equidade e justiça social. Daí, imediatamente, se visualiza a razão da defesa do convívio entre os diferentes, incluindo aqueles que possuem limitações expressivas decorrentes de alterações constitucionais determinadas por patologias ou traumas e acidentes.

A escola parece ter sido eleita como um lugar privilegiado (talvez único) para a promoção desse encontro e convívio. Ocorre que a instituição escolar tem seus objetivos próprios. Embora cada vez mais caiba à escola a responsabilidade pela formação integral do cidadão, entendemos que o seu objetivo precípua continua a ser a formação de pessoas capazes de fazer uso competente dos códigos de comunicação e das ferramentas

de análise da realidade. Ainda que se utilizem diferentes terminologias e conceitos, essencialmente isso significa, sem rodeios, o velho e bom domínio seguro da leitura e escrita da língua portuguesa e da linguagem matemática, entre outras habilidades a serem desenvolvidas. É por meio dessa competência que o estudante poderá ter acesso a conhecimentos sistematizados de diferentes áreas.

Se os objetivos precípuos da escola são essencialmente os mesmos para todos os alunos, independentemente das adaptações que devem ser introduzidas, parece natural que ambientes de aprendizagem com razoável homogeneidade entre os alunos, em termos de domínio das habilidades básicas, pré-requisitos, experiências pré-escolares, interesses e motivações, história e projeto de vida etc., possam produzir resultados mais efetivos na consecução daqueles objetivos. Ao mesmo tempo, o convívio na diversidade é uma dimensão relevante da vida escolar. Coloca-se, assim, uma situação embaraçosa de aparente conflito entre o que a tradição das boas teorias de aprendizagem parece recomendar e a posição politicamente correta defendida pela inclusão.

Na verdade, o conflito evidencia-se na medida em que as alternativas apontadas são vistas como se fossem opções mutuamente exclusivas. Parece perfeitamente natural que, em qualquer processo de desenvolvimento e aprendizagem, algumas atividades sejam realizadas individualmente e outras em grupos de diferentes tamanhos. As atividades realizadas individualmente podem ser ajustadas às particularidades, necessidades ou interesses individuais. Outras vezes, as atividades podem ser realizadas em grupos de diferentes tamanhos com diferentes regras. Eventualmente, as pessoas podem até realizar atividades individualmente, porém reunidas em grupos; ou essas atividades podem ocorrer de modo rigorosamente coordenado, de tal maneira que a ação de uma pessoa é condicionada à de outras pessoas e condiciona as destas; pode existir essa ação coordenada subdividida em grupos. Enfim, na vida cotidiana, cada pessoa singular está sujeita não só a seus interesses, desejos e necessidades, como também às regras e pressões dos diferentes grupos dos quais participa.

A provisão de educação de qualidade a classes constituídas por ampla diversidade de alunos, incluindo deficientes, pode não implicar unicamente esforço unilateral empreendido pela comunidade escolar para adequar as condições didático-pedagógicas às necessidades particulares de cada aluno. É recomendável, talvez necessário mesmo, que atividades com contingências grupais sejam também desenvolvidas. Além da necessidade de, na formação integral do cidadão, todos os alunos, independentemente do grau de limitação ou dificuldade que possam ter, aprenderem a adequar-se às regras e normas do grupo e da coletividade, deve-se levar em conta tam-

bém o custo de instruções individualizadas. É preciso, na verdade, buscar um equilíbrio entre o esforço para a adequação das condições de ensino às particularidades e necessidades de cada aluno e o esforço da parte dos alunos para se adequarem às condições, normas e aos critérios vigentes na coletividade de que fazem parte.

A inclusão não pode ser vista como um princípio ou uma prática que substitui modelos anteriores de atendimento a deficientes, como às vezes tem sido sugerido. Tem o grande mérito de deslocar o foco de atenção para o meio, o qual pode estar criando condições que impõem diferenciação e limitação a determinados grupos de pessoas. Entretanto, a origem do problema nem sempre está apenas no ambiente que discrimina, segrega e exclui essas pessoas. Muitas vezes, essas pessoas têm, de fato, dificuldades e limitações por diferentes razões. As dificuldades e limitações resultam da interação entre as demandas do meio e as características das pessoas. Assim, precisam também ser capacitadas para o enfrentamento das demandas do meio que pretende ser inclusivo. Os conceitos que nos orientaram no passado, como a normalização e a integração, não podem ser simplesmente banidos do nosso referencial teórico-filosófico (OMOTE, 1999).

O esforço feito tanto pelo deficiente quanto pelas pessoas com as quais convive, para que a pessoa deficiente consiga levar um modo de vida o mais próximo possível do de pessoas comuns, continua a ser um princípio norteador importante. Do mesmo modo, é também importante a orientação assumida no sentido de capacitar o deficiente a atender às demandas do meio para que consiga fazer parte dele de modo competente. Talvez, um grave erro cometido no passado fosse a visão enviesada que resultou em ações unilaterais nas quais o esforço feito para alcançar a integração no meio social cabia às pessoas deficientes. Talvez, os princípios que fundamentam a inclusão sejam aceitos tão prontamente e com tanto entusiasmo por tanta gente, em parte, para reparar esse grave erro do passado. Corre-se o risco, entretanto, de substituir aquele erro por outro equívoco, na extensão em que a ênfase na necessidade de a escola buscar de todas as maneiras possíveis a adequação às necessidades de cada aluno pode nos levar a ignorar a necessidade de que cada indivíduo se sujeite às normas da coletividade e aprenda a fazer uso dos recursos disponíveis destinados às pessoas em geral, sempre que houver condições para desenvolver essas competências.

A educação inclusiva, portanto, precisa buscar tanto a adequação das condições de ensino às necessidades de cada aluno como também a sua capacitação para se adequar às normas e ao uso de recursos comuns da sua comunidade. O foco não pode ser apenas o meio, mas também o próprio deficiente, cuja limitação não resulta apenas das imposições do meio, mas também das alterações constitucionais de que é portador. A educação

inclusiva precisa criar oportunidades não só para a maximização das diferenças vantajosas que cada aluno possa apresentar, como também deve envidar todos os esforços para a redução de diferenças desvantajosas. Essa abordagem implica, inevitavelmente, que a realidade da limitação constitucionalmente imposta precisa ser reconhecida e aceita. A compreensão da exata extensão em que a dificuldade apresentada por um deficiente não é resultado apenas dos critérios de avaliação, mas indelevelmente determinada pela diferença constitucional que ele apresenta, é essencial para se iniciar um planejamento adequado da sua inserção num ambiente social qualquer.

O planejamento e a construção de ambientes inclusivos precisam levar rigorosamente em consideração não apenas a ampla diversidade de características, necessidades, dificuldades e eventualmente impedimentos que algumas pessoas podem apresentar, como também a possibilidade de redução da limitação das pessoas. Não são todas e quaisquer diferenças que precisam ser aceitas nem as condições do meio adequadas a elas. Muitas delas, sobretudo as que resultam de limitações impostas pelas condições constitucionais ou pelo ambiente imediato, precisam ser tratadas diretamente, buscando amenizar os seus efeitos incapacitantes ou deletérios. Não se podem confundir patologias com diferenças que fazem parte da variabilidade própria da espécie humana, incluindo o seu patrimônio genético e o cultural, ou da ampla gama de variação da normalidade estatística. Sem esse discernimento, corre-se o risco de, na construção da tão necessária cultura de respeito às diferenças, introduzir eventualmente valores que possam resultar até na preservação da ocorrência de patologias.

Convém reiterar mais uma vez que o combate às condições que levam as pessoas a funcionarem precariamente, incluindo desde as profundas desigualdades sociais até as patologias que acometem indivíduos específicos, não pode ser confundido com a discriminação, segregação e invalidação social dessas pessoas. Uma sólida proposta de inclusão, em todas as instâncias da vida coletiva, precisa buscar um esforço solidário entre o combate às mais variadas condições incapacitantes e o tratamento cidadão de todas as pessoas acometidas por tais condições.

Inclusão: em busca de superação dos limites impostos pela natureza do homem

A natureza do ser humano é eminentemente social e cultural. Em grande extensão, suas ações são determinadas por fatores sociais e culturais dos meios imediato e remoto. Não nos podemos esquecer, entretanto, com Dobzhansky (1972), que o homem tem tanto a natureza quanto a história, logo, a evolução humana tem componente biológico e cultural.

No estágio atual de evolução, pode-se arriscar que o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico.

Essa condição *sui generis* do homem faz com que tenha desenvolvido condutas morais e éticas que podem contrariar as leis naturais na busca de uma nova ordem social. Isso é particularmente visível na história evolucionária do homem. Mudanças extraordinárias ocorreram na relação entre o homem e o seu meio, mediante descobertas e invenções que lhe permitem exercer profundo controle sobre o meio e suas próprias condições de vida. Uma de tantas implicações desse desenvolvimento diz respeito ao esforço feito para o combate às enfermidades e preservação de vidas humanas, mesmo daqueles indivíduos acometidos por condições profundamente desvantajosas que, pelas leis da natureza, levariam seus portadores à morte prematura ou a uma vida improdutiva, provavelmente sem nenhuma possibilidade de deixar descendência. Mais do que isso, esforços são realizados também para a superação dessa cruel realidade imposta pela natureza, buscando, por diferentes meios, a reprodução assistida de pessoas que têm dificuldades especiais para gerar descendência.

O homem deixou atrás, na sua história evolucionária, o modo de vida em que a sobrevivência diante das adversidades do meio e com seus poucos recursos “tecnológicos” se constituía em um dos maiores desafios a ser enfrentado. Construiu e batalha pela consolidação de uma ética em que a defesa dos mais fracos não se aplicaria apenas a crianças, jovens e respectivas mães, como talvez fosse natural esperar de espécies animais cuja adaptação ao meio depende quase exclusivamente dos recursos geneticamente condicionados. O homem compreendeu a necessidade de amparar também os doentes, mesmo em estado terminal, os portadores de deficiências em geral, os idosos e os demais desafortunados por diferentes motivos.

O homem vem conquistando progressiva e espetacularmente avanços nessa direção, mas não é tarefa fácil, especialmente onde há carência de recursos em geral, reinando pobreza e miséria. Está evidente e vem sendo denunciada, de longa data, a má distribuição de riquezas como uma das fontes para tamanha desigualdade de condições de vida. Ao mesmo tempo, essa situação de desigualdades é fruto, em grande parte, do próprio modo de vida construído pelo homem, movido também pela forte necessidade de acumular riquezas, ainda que em prejuízo de seus semelhantes ou, pior ainda, até mediante a exploração deles.

A inclusão, se, de fato, se consolidar como um novo paradigma de tratamento dos diferentes, pode constituir-se em uma possibilidade de avanço nessa caminhada em direção à grande utopia representada pela cidadania plena de todas as pessoas, sem exceção nenhuma, independentemente das condições anatomofisiológicas, somatopsicológicas, psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais. Evidentemente, não se trata simplesmente de assegurar a

igualdade de direitos e de oportunidades, uma vez que diferentes modos de vida sob diferentes condições – conforme a opção de pessoas, grupos e sociedades – deverão também ser assegurados.

A construção de uma sociedade inclusiva implica, certamente, mudanças radicais em alguns valores e padrões fundamentais profundamente enraizados na nossa cultura. Portanto, qualquer proposta de inclusão necessita discutir e avaliar até onde as pessoas estão dispostas a alterá-los, mesmo em situações de escassez de recursos e de provisões. Implica construir uma nova cultura, na qual os critérios de julgamento, avaliação e reconhecimento do mérito de uma pessoa possam se fundamentar em uma lógica compatível com os ideais da inclusão, ainda que inteiramente estranhos à lógica do custo-benefício com que estamos bastante familiarizados. Significa que, se há alguma pessoa que necessita de um serviço altamente especializado, este precisa ser oferecido, independentemente do custo da construção, da manutenção e até independentemente da quantidade de pessoas que poderão se beneficiar. Se uma pessoa, acometida por alguma condição que lhe impõe severa limitação, realizar uma atividade mediante um grande esforço, o mérito pode ser creditado pelo trabalho, e não necessariamente pela produção.

É uma lógica possivelmente difícil de ser assimilada e sustentada. Em tempos de muita fartura, com as necessidades essenciais de todas as pessoas satisfeitas, pode ser fácil aceitar a ideia sem muitos constrangimentos. Contudo, em tempos de escassez de recursos para todas as pessoas, procedimentos dessa natureza podem não ser benéficos para a coletividade, por mais inclusivos que eles possam ser.

Ainda assim, o período que estamos vivendo pode se constituir em um momento especialmente importante para uma profunda mudança na caminhada em direção à grande utopia de redução das desigualdades sociais. A inclusão pode contribuir definitivamente para a construção de uma cultura, uma nova ordem social e ética, na qual seja possível encontrar equilíbrio entre os desejos e necessidades individuais e a consecução de metas coletivas em termos de melhoria na qualidade de vida de todas as pessoas, em todos os sentidos.

Conclusões

Observamos, nos últimos anos, discussões crescentes sobre a importância de se respeitarem as diferenças entre as pessoas. Considera-se até, em situações escolares, que essas diferenças devem ser aproveitadas em benefício da aprendizagem e formação de todos os estudantes. Esforços são empreendidos por muitos diretores e professores, notadamente das escolas de Ensino Fundamental, para a colocação e manutenção de alunos

com necessidades educacionais especiais, mais particularmente os que apresentam alguma deficiência, na suposição de que essa medida é benéfica tanto para o aluno deficiente quanto para os demais alunos da classe. Convém, entretanto, assinalar algumas questões que precisam ser ponderadas nessas discussões.

Deve-se considerar que nem todas as diferenças são variações da normalidade; nem todas as diferenças têm sentido de vantagem para a pessoa portadora ou para outras. Muitas das diferenças incapacitantes resultam de condições sociais altamente desvantajosas, decorrentes da enorme desigualdade social. Outras diferenças incapacitantes resultam de condições constitucionais, como anomalias genéticas, outras patologias congênitas e adquiridas, traumatismos e enfermidades. Independentemente da natureza e do grau de comprometimento, todas essas pessoas devem ser tratadas com dignidade e têm o direito de receber serviços de qualidade para atender às suas necessidades especiais. Qualquer discriminação imposta a elas é inaceitável. O tratamento cidadão dessas pessoas, por parte da coletividade, precisa implicar não só a adequação das condições do meio para acolhê-las integralmente e permitir o melhor desenvolvimento possível, como também o esforço empreendido junto a elas para reduzir as suas limitações ou inadequações. Mais ainda, essa coletividade deve enviar todos os esforços para combater as condições geradoras de diferenças que causam essas profundas limitações. Ainda que as pessoas afetadas sejam acolhidas e tratadas com respeito e dignidade, o esforço para reduzir a probabilidade de ocorrência dessa situação no futuro é essencial.

No atendimento a pessoas que, por variados motivos, apresentam alguma diferença expressiva ou limitação que exija intervenções especiais, deve ficar claro que, em princípio, não há problema nenhum o fato de existirem serviços especiais nos quais recebam a assistência necessária, separadamente de pessoas comuns. A educação inclusiva pode e deve manter serviços especiais destinados a alunos deficientes, para que estes possam ser atendidos em atividades as quais requerem especificidades que não podem ser observadas em classes de ensino comum. Esses serviços especiais podem e devem ser de diferentes naturezas, de maneira a permitir que tanto um aluno deficiente, que frequenta a classe de ensino comum, possa receber aí algum tipo de assistência mais especializada quanto o aluno mais ampla e seriamente comprometido, que não apresenta condições de receber atendimento em classe de ensino comum, possa encontrar programas que atendam as suas necessidades, por exemplo, o desenvolvimento de independência e autonomia nas atividades da vida diária.

O convívio de alunos diferentes em classes de ensino comum certamente pode ser positivo para todos os alunos, porém isso não pode ser confundido

com os objetivos precípuos da escolarização. Se, mediante a conveniente separação, o aluno deficiente pode receber ensino de melhor qualidade, não pode ser negada essa possibilidade. A condição de estarem juntos e aprenderem juntos, os alunos deficientes e os colegas da classe, deve ser observada na extensão em que não prejudique a aprendizagem de ninguém. Numa sociedade inclusiva, o convívio entre os diferentes deve ocorrer em todas as situações, e não apenas na escola. É a sociedade, e não a escola, que precisa ser radical e totalmente inclusiva.

A construção da educação inclusiva precisa orientar-se pela preocupação em fazer uso de toda a multiplicidade de recursos, coerentemente articulados pelos princípios democráticos da inclusão e fundamentados em evidências cientificamente defensáveis. Nessa perspectiva, é possível organizar um conjunto de ações didático-pedagógicas que compreendem tanto o esforço feito pela comunidade escolar para se adequar às condições particulares de alunos com necessidades educacionais especiais, adaptando eventualmente até mesmo alguns objetivos educacionais, quanto o esforço que os alunos diferentes, mesmo com grandes dificuldades, devem fazer para se adequarem aos padrões e normas da coletividade, aprendendo a fazer uso também de recursos comuns. Tais ações podem tanto favorecer a individualização do ensino, para determinados conteúdos e atividades, quanto criar condições para a realização de atividades em grupos de diferentes tamanhos e composições. A larga tradição de investigação na área da aprendizagem humana, com seus resultados espetaculares, não pode ser abandonada e substituída por argumentos retóricos. Os extensos conhecimentos produzidos acerca das relações interpessoais e sociais, sobretudo pela Psicologia Social, não podem ser negligenciados na discussão sobre a importância do convívio entre os diferentes.

Por fim, nós – educadores, pesquisadores e cidadãos preocupados com a construção de uma sociedade inclusiva – podemos fazer da experiência que estamos vivendo, com o envolvimento de vários segmentos da sociedade na discussão e implementação de práticas não excludentes, momento de uma inovadora e profícua inflexão na história de tratamento dos diferentes, sobretudo daqueles que tradicionalmente vêm sendo excluídos pelas sociedades humanas. A maioria das sociedades humanas vem tornando-se progressivamente inclusiva, porém este pode ser um momento para uma grande mudança qualitativa nessa história se conseguirmos construir uma cultura genuinamente inclusiva, capaz de desvençillar-se de alguns velhos princípios e valores que parecem fazer parte da natureza humana. Há essa esperança, porque a história da evolução humana demonstra possibilidades de o homem sobrepujar a sua natureza e ordenar as condutas dos cidadãos com fundamento em princípios e valores

construídos culturalmente. E a necessidade de ordenamento cultural das nossas vidas parece estar determinada biologicamente.

Referências

DOBZHANSKY, T. *O Homem em evolução*. São Paulo: Polígono/Edusp, 1972.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: Corde, 1994.

Inclusão: da intenção à realidade¹

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 nesses 10 anos. Nunca houve antes algum movimento em prol de deficientes que envolvesse tão amplamente segmentos da sociedade em debates e busca de ajustes às novas ideias. 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 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 caracteriza-se 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 frequentemente se passa a ideia de que, na década de 90 do século passado, se iniciaram 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

1 Texto original: OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

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 nos procedimentos de ensino, eventualmente até nos 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*.

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. Como dito, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viram transformações tão radicais na concepção de vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos quanto 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 frequentar as atividades da classe comum juntamente de 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 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 frequentar 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 frequência 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 podem se beneficiar da oportunidade colocada pela escola. Estas necessitam certamente de serviços de outra natureza, que não podem ser oferecidos 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 infraestrutura 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 à 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 panaceia 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, principalmente as classes especiais para deficientes mentais, foram responsabilizados pela segregação de seus usuários. Nessas condições, do final da década de 1980 para o início da década de 1990, 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 ideias 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 consequência, 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 junto dele se confinam 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 e acolhidos alunos deficientes. 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

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 consequentemente podem também ser utilizados para promover a integração (OMOTE, 1995, 2000).

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 frequentando a escola; portanto, por alunos vistos e tratados até então como não deficientes. A criação de classes especiais para deficientes mentais resultava frequentemente 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, 1984; 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

No afã de desmontar alguns mitos, crendices e estereótipos, vêm sendo empregados nos discursos de inclusão alguns conceitos que rapidamente se tornaram lugares-comuns. Destacam-se, por exemplo, as ideias 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 ou simplesmente de estarem juntos, é necessariamente boa 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 anatomofisiológica 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

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

de tais diferenças a reduzirem suas limitações ou se tornarem 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 precisem 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 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, e 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: Papirus, 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, 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, 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, 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, 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, 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.

Inclusão: algumas inquietações¹

Nos últimos dez anos, foram produzidos muitos textos sobre inclusão, reportando pesquisas, experiências ou pontos de vista. A autoria desses textos não mais se limita a pesquisadores e profissionais da área de Educação Especial ou reabilitação nem aos próprios deficientes e seus familiares, como era comum no passado. Os mais variados segmentos da sociedade brasileira têm-se manifestado acerca de algum aspecto da inclusão. Alguns princípios fundamentais passaram a ser repetidos à exaustão em discursos e textos. Algumas expressões tornaram-se lugares-comuns desprovidos de uma análise aprofundada dos seus significados, correndo-se, entre outros riscos, o de esvaziar o significado da inclusão.

O presente texto pretende levantar algumas questões incômodas que podem aparecer quando se olha para além desses lugares-comuns. Não tem a intenção de ser exaustivo nem de elencar as que possam ser consideradas mais representativas. Tampouco tem a intenção de questionar a inclusão. Tem sim o propósito de chamar atenção para algumas questões incômodas sobre as quais necessitamos refletir em busca do restabelecimento ou re-dimensionamento conceitual da inclusão. O objetivo é, acima de tudo, o de reafirmar o acerto da proposta de inclusão, cujas intenções precisam ser transformadas em realidade, construindo uma nova ordem ética e social para lidar com as diferenças de todas as espécies e origens.

Na defesa apaixonada da inclusão, frequentemente tem sido colocada e reafirmada a ideia de que todas as crianças em idade escolar, independentemente da natureza e da gravidade do comprometimento, devem ser educadas em classes de ensino comum. Propõe-se que as crianças com necessidades especiais devem aprender junto de outros alunos, admitindo que todos ganham com essa experiência de aprendizagem na diversidade. Parte-se do pressuposto de que todos são diferentes uns dos outros, isto é, cunhou-se a ideia de que “ser diferente é normal”, e, portanto, as diferenças devem ser compreendidas e respeitadas.

De fato, as pessoas possuem infinitas diferenças umas em relação a outras: diferenças nos atributos físicos e psicológicos, nos comportamentos e nas características sociais e culturais. Essa ampla diversidade pode representar uma enorme riqueza para a humanidade. Entretanto, certas

¹ Texto original: OMOTE, S. *Inclusão: algumas inquietações*. 2005. Texto escrito sob encomenda para um periódico, porém não aceito para publicação.

diferenças não são intrínseca nem potencialmente vantajosas sob circunstância nenhuma. Referem-se especialmente a algumas diferenças altamente incapacitantes que resultam de patologias, congênicas ou adquiridas.

Nas atuais condições de vida coletiva, ser albino, asmático ou hemofílico não representa nenhuma vantagem, e, certamente, a existência dessas diferenças dificilmente poderá resultar em algum ganho para a coletividade. Entretanto, é plenamente viável a coletividade adequar atividades e condições do meio para assegurar aos portadores de diferenças dessa ordem participação plena na vida coletiva. As crianças e jovens, nessas circunstâncias, podem encontrar condições satisfatórias para a sua plena escolarização, estudando junto de seus pares de mesma faixa etária em classes de ensino comum.

Há outras diferenças que, mesmo com todas as adequações possíveis, podem restringir relativamente a participação de seus portadores na vida coletiva normal. São, por exemplo, graves cardiopatias, doenças mentais crônicas, extensas deficiências físicas como tetraplegia etc. Apesar da vida relativamente limitada, não significa que não possam viver intensa e satisfatoriamente dentro das possibilidades e com dignidade. Isso inclui a escolarização com adaptações em algumas atividades, recursos, avaliações e, eventualmente, em alguns objetivos educacionais.

Devem-se acrescentar aí outras patologias cujos efeitos incapacitantes sobre o portador são devastadores, como algumas daquelas que causam a deficiência mental, outrora referida como severa e profunda. Nesses casos, os cuidados de que necessitam seus portadores dizem respeito frequentemente à manutenção da sua saúde e integridade física. As intervenções educacionais necessárias e possíveis referem-se comumente a atividades de cuidados pessoais e, eventualmente, algumas atividades rotineiras de cuidados domésticos. Nas atuais condições de ensino, dificilmente alguém pode almejar a escolarização de crianças e jovens portadores de tal grau de comprometimento. Ainda que, por hipótese, exista alguma possibilidade para isso, certamente há muitas outras necessidades cujo atendimento é prioritário. No futuro, com novos conhecimentos e recursos das áreas de saúde e educação, o quadro poderá modificar-se favoravelmente. Hoje, é expectativa rigorosamente natural os pais e professores envidarem esforços para a escolarização de crianças com síndrome de Down nas etapas iniciais da carreira escolar. Entretanto, apenas três ou quatro décadas atrás era difícil alguém ousar a alfabetização de alunos com essa síndrome.

Esses casos mais graves de comprometimento apontam inequivocamente que não é possível apregoar a colocação de todas as crianças em classes de ensino comum. Em princípio, devem ser colocadas em classes de ensino comum todas as crianças que podem ser escolarizadas. Aque-

las que não apresentam, ainda que temporariamente, condição alguma de escolarização e têm outras necessidades a serem atendidas urgentemente devem ser atendidas em outros serviços fora das classes de ensino comum. Portanto, *nem todas as crianças e jovens podem ser escolarizados*.

Há evidentemente uma ampla gama de variação de crianças e jovens com diferentes comprometimentos, que podem ser adequadamente escolarizados, em diferentes graus, com o uso das mais variadas adaptações nas atividades, nos recursos instrucionais, nas avaliações e até nos objetivos educacionais. Para eles, pode-se recomendar a classe comum, mas por vezes pode ser conveniente a instrução em separado. Nesse sentido, a própria Declaração de Salamanca, que tem servido como um dos principais documentos de base para nortear as discussões sobre a inclusão escolar, após afirmar que todas as crianças, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, devem ser matriculadas em escolas regulares, acrescenta uma importante ressalva: “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2).

O documento enfatiza, como princípio fundamental da escola inclusiva, que “todas as crianças devem aprender juntas [...] independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” e acrescenta que isso deve ocorrer “sempre que possível” (UNESCO, 1994, p. 5). Especificamente com relação aos estudantes surdos, em vista das necessidades particulares de comunicação, admite-se a possibilidade de que a sua educação “pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolares regulares”. Se as condições especiais requeridas para a educação de escolares com necessidades especiais específicas podem ser mais bem administradas em contextos especiais, eventualmente com equipamentos e adequada infraestrutura física da sala, não há razão para mantê-los em um ambiente menos adequado apenas por se tratar de classe de ensino comum e negar-lhes ensino de qualidade melhor. Portanto, *nem todas as crianças e jovens precisam ser escolarizados em classes comuns*.

Um dos chavões que marcou os discursos das décadas de 70 e 80 do século passado afirmava que ninguém era integralmente deficiente. Daí, houve até pessoas que condenassem o uso de termos como *deficiente* e *pessoa deficiente*, e fortaleceu-se a ideia de que deveriam ser explorados os aspectos normais de cada deficiente ou mesmo o aproveitamento máximo da capacidade residual. De fato, a maioria das patologias não compromete todas as funções de uma pessoa. As necessidades educacionais especiais dos estudantes com alguma espécie de dificuldade são relativamente específicas. Isso significa que um aluno pode requerer adaptações ou intervenções

especiais diferenciadas para a aquisição de determinadas competências e pode dispensar qualquer atendimento bastante diferenciado em outras atividades. Além disso, a necessidade de recursos ou intervenções especializadas e diferenciadas pode não ser permanente, podendo o estudante dispensar paulatinamente o tratamento diferenciado, na medida em que desenvolve determinadas habilidades.

Nas discussões sobre a inclusão, tem sido bastante enfatizada a ideia de que as crianças devem aprender juntas, porque isso seria bom para todos. Entendendo que a inclusão talvez deva se referir mais ao meio social, que deve ser acolhedor e capaz de atender as necessidades de todos os cidadãos, do que ao processo de colocação de indivíduos específicos em um ambiente que deve envidar todos os esforços para atender as necessidades desses indivíduos, pode-se sugerir que a inclusão deve ser radical, mas a inserção em ambientes integrados (ou inclusivos?) pode ser parcial, dependendo das condições de cada pessoa específica. A Declaração de Salamanca admite essa possibilidade, quando afirma que “mesmo naqueles casos excepcionais em que as crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dessas crianças não precisa ser inteiramente segregada” (UNESCO, 1994, p. 7). Um aluno pode necessitar de apoio especializado em ambientes especiais em determinadas disciplinas, como matemática e português, e desenvolver as atividades de outras disciplinas em classe de ensino comum, junto dos alunos não deficientes. Portanto, *nem todas as atividades precisam ser realizadas em ambiente integrado*.

A ideia de que todas as crianças e jovens devem ser escolarizados em classes de ensino comum, uma vez que as múltiplas diferenças que apresentam uns em relação a outros podem ser bem aproveitadas em benefício de todos, não se aplica a toda e qualquer espécie de diferença. As diferenças podem resultar da variabilidade natural da espécie humana, concebida do ponto de vista estritamente biológico, das patologias de diferentes origens e das pressões exercidas pelo meio, desde os fatores físico-químicos até os socioeconômicos e etnoculturais. Essas pressões do meio variam enormemente na magnitude e podem exercer efeitos profundos que resultam em diferenças bastante acentuadas.

Há diferenças bastante expressivas, sobretudo aquelas altamente incapacitantes, que não podem ser tratadas como diferenças quaisquer. Há que se distinguem as diferenças que fazem parte do processo natural daquelas acentuada e altamente incapacitantes, que resultam de desigualdades sociais crônicas e de patologias. Independentemente dos nomes que se utilizem para designar essas diferenças, é irrecusável o fato de que há muitas que fazem parte da ampla gama de variação do normal e outras que não podem ser concebidas como normais. A aceitação de di-

ferenças altamente desvantajosas que resultam de desigualdades sociais e daquelas altamente incapacitantes que resultam de patologias como rigorosamente normais, tanto quanto qualquer outra diferença, somada à ideia de que a sociedade deve mobilizar todos os esforços para acolher e atender as necessidades de todos os cidadãos, pode levar a uma postura perigosa de não combater as desigualdades sociais e patologias. Portanto, *as desigualdades sociais e as patologias podem fazer parte da vida normal, mas as suas consequências deletérias não são variações da normalidade.*

Acreditamos ser conveniente que o conceito de anomalia ou algo equivalente não seja banido do nosso ideário e do vocabulário da inclusão. É necessário envidar todos os esforços para combater as desigualdades sociais que condenam vários segmentos da população humana a situações acentuada e cronicamente desvantajosas e reduzir a ocorrência das mais diversas patologias que tão acentuadamente incapacitam os seus portadores. Tratar essas condições como não aceitáveis e combatê-las não significa que as pessoas que sofreram as suas consequências – e que se encontram em situação de desvantagem ou incapacitadas – sejam tratadas como cidadãos de segunda categoria, improdutivos e condenados ao ostracismo. Ao contrário, há certamente dívida social para com eles, que exige o esforço de poderes públicos e de toda a sociedade para que, completamente isentos da contabilidade de custo-benefício, sejam atendidas as suas necessidades especiais. Se serviços destinados a pessoas comuns não forem capazes de atendê-las, mesmo com todas as adaptações possíveis realizadas, devem ser criados serviços especiais, quantos forem necessários, para atender a essas necessidades especiais.

Em vez de fazer das classes de ensino comum o local único ou principal para a promoção da inclusão, inserindo nelas, a qualquer custo, todas as crianças em idade escolar, independentemente da natureza e do grau de comprometimento, parece mais sensato ampliar o campo visual e vislumbrar a possibilidade de construção de uma sociedade inclusiva. Nesse nível, a inclusão precisa ser radical, não pode haver meios-termos; ninguém pode ser colocado à margem da vida coletiva. Para que isso possa ocorrer, certamente a escola deverá ser amplamente inclusiva. A ideia de inclusão radical pode ser aplicada também à escola, se considerar que são seus usuários aqueles que, dentro da realidade atual de conhecimentos científicos e tecnologias das áreas de saúde e educação, podem ser escolarizados. A não admissão dessa premissa implica, inevitavelmente, modificação na função precípua da escola. A oportunidade de convívio com pares diferentes deve ser propiciada, sem dúvida nenhuma, na escola, como também em outras circunstâncias da vida coletiva. Entretanto, não pode ser esta a razão maior da colocação de alunos com deficiência em classes de

ensino comum. Os benefícios do convívio devem ser oferecidos a todas as pessoas em todas as circunstâncias, porém não se devem perder de vista os objetivos precípuos em razão dos quais cada contexto é constituído.

É a sociedade que, na sua totalidade, precisa ser radicalmente inclusiva. Deve ser capaz de atender as necessidades de todos os cidadãos. Para tanto, pode haver necessidade de uma ampla diversidade de serviços, alguns deles destinados a alguns poucos usuários muito especiais e, provavelmente, segregados de serviços congêneres destinados à maioria da população.

É imperativo compreender que nenhum serviço especializado – e eventualmente segregado – é inerentemente segregativo, como reiteradas vezes foi apontado (OMOTE, 1995, 1999, 2000). A segregação do usuário não decorre de nenhuma propriedade intrínseca de nenhum serviço especializado. Este pode servir de ferramenta para promover a segregação quando seus gestores de alguma maneira assim desejam ou permitem. Consequentemente, os serviços especializados podem ser utilizados por uma sociedade inclusiva para atender as necessidades especiais de todas as pessoas, independentemente da natureza e do grau de comprometimento, isto é, podem servir de ferramentas para a promoção da inclusão.

A segregação e a integração ou a exclusão e a inclusão são fenômenos sociais dinâmicos, determinados pela qualidade das relações sociais construídas no nosso modo de lidar com as diferenças. Não podemos cair na tentação de atribuir aos serviços especializados – e segregados – a responsabilidade pela exclusão de seus usuários. Assim, o desafio da inclusão não está no arranjo geográfico-arquitetônico do ambiente físico nem na idealização e utilização de equipamentos e outros recursos adaptados, nem na adaptação de atividades, avaliações e objetivos educacionais, nem na elaboração de leis capazes de comandar a execução de ações que favorecem a inclusão. Todas essas medidas contribuem para a promoção da inclusão, se existir vontade geral e política para a construção de uma sociedade genuinamente justa, equânime e imparcial, na qual a condição de cidadania de cada um dos membros seja integral e incondicionalmente respeitada. A caminhada nessa direção (na direção dessa utopia) depende, fundamentalmente, da construção dessa mentalidade, por meio da educação de novas gerações de cidadãos.

Referências

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.

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

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão¹

A infinita diversidade de características anatomofisiológicas e comportamentais apresentadas pelas pessoas é universal. Do ponto de vista dos processos naturais, a variabilidade intraespecífica representa a potencialidade de adaptabilidade da espécie, assegurando-lhe sobrevivência mesmo em condições adversas e, o que talvez seja até mais importante, a possibilidade de evolução, no sentido do desenvolvimento de alternativas eficientes para operar no seu meio, à medida que o ambiente lho permite ou demanda.

As infinitas possibilidades de combinação de genes, e submetida cada combinação a infinitas possibilidades de influência do meio, resultam em variabilidade de amplitude inimaginável. Nessa diversidade, em todas as direções, o que assegura a preservação das condições vantajosas e a extinção, ou ao menos a redução progressiva daquelas consideradas desvantajosas, é a seleção que o meio impõe.

Há muitas gerações, o homem deixou de adaptar-se e desenvolver-se de modo meramente reativo às variações no meio. Assim, desenvolveu competências para operar sobre o seu meio, adequando-o às suas necessidades e desejos. Aprendeu a fazê-lo de modo tão espetacular, ao longo de alguns poucos milênios, que o seu ambiente natural de hoje se confunde com o ambiente que ele construiu, repleto de produtos do conhecimento acumulado. Estes compreendem desde as engenhocas de uso diário de qualquer pessoa comum até altas tecnologias disponíveis a poucos. Tais produtos compreendem também hábitos corriqueiros do cotidiano até os valores morais e éticos sobre a sua vida em comunidade.

As sociedades humanas desenvolveram, no decorrer dos séculos, condições de existência cada vez melhores, passando a depender menos de condições naturais imediatas. Entre outras tantas conquistas, ampliou-se notavelmente a longevidade, inclusive das pessoas portadoras de condições desvantajosas. O desenvolvimento de novos recursos médico-pedagógicos, aliado a novas posturas ideológicas, vem permitindo existência

¹ Texto original: OMOTE, S. Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (org.). *Inclusão Escolar e Social: novos contextos, novos aportes*. Natal: Editora UFRN, 2012. p. 39-53.

cada vez mais digna a tais pessoas, reconhecendo os direitos fundamentais mesmo daqueles grupos de pessoas cuja humanidade sequer era reconhecida séculos atrás. A inclusão deve ser considerada no contexto dessas conquistas.

Assim, o primeiro dilema está posto: a inclusão está na contramão do percurso natural das diferenças intrinsecamente desvantajosas. Independentemente de quão *incapacitante* possa ser uma condição e de quão onerosa possa ser a manutenção da vida digna de pessoas assim acometidas, estas vêm conquistando presença e participação crescente nas sociedades. A conquista do direito à vida e à existência digna, abandonando porões e instituições totais, e dos demais direitos fundamentais de um cidadão, com participação nos processos produtivos e decisórios da comunidade, implica inclusive participar da formação de novas gerações de cidadãos, desde a procriação até a educação. Tudo isso acrescenta novas dimensões àquele dilema.

Na verdade, as sociedades humanas vêm-se tornando progressivamente inclusivas desde a Antiguidade. Do abandono à própria sorte de bebês nascidos imperfeitos até a Educação Inclusiva em construção hoje, foi uma longa caminhada. Essa trajetória percorrida pelas sociedades humanas exhibe marcas profundas de exclusões impostas a diferentes segmentos sociais e a grupos minoritários específicos. Registra também as lutas empreendidas para a superação dessas exclusões.

Tais lutas são intermináveis, não porque fossem infinitas as exclusões a serem superadas, mas porque novas exclusões são construídas. O desenvolvimento de novas tecnologias e novos hábitos cria inevitavelmente novas demandas, a exigirem a demonstração de competências no uso desses recursos e no ajustamento a novas circunstâncias. Isso resulta na localização de novos contingentes de pessoas com dificuldades, limitações ou até impedimentos, podendo ser construídas categorias específicas de pessoas com novas necessidades especiais.²

Na extensão em que o homem modifica o seu próprio ambiente, introduzindo-lhe inovações, a necessidade de ajustamento não mais se revela apenas em relação ao ambiente físico-químico. Considerando que o ambiente construído pelo próprio homem se modifica em ritmo acelerado, um enorme desafio é colocado para as pessoas conseguirem se adequar a novas demandas. Com relação à espécie humana, não mais pode ser vista a sua evolução em termos estritamente darwinianos. No bojo dessas mudanças todas, estão embutidas também as alternativas de superação das exclusões eventualmente criadas.

² Naturalmente, será registrada também a emergência de pessoas com altas competências para fazer frente a essas novas demandas.

A dialética da construção de novas exclusões e do combate a elas caracteriza a evolução das sociedades humanas. O resultado é a extensão de direitos fundamentais a diferentes segmentos das sociedades e a grupos minoritários, em busca de crescente igualdade de oportunidades para as pessoas que apresentam as mais variadas diferenças.

A obediência aos princípios da inclusão parece não depender primariamente do acesso a conhecimentos e informações acerca das condições anatomofisiológicas e/ou somatopsicológicas e/ou psicossociais e/ou socioeconômicas e/ou etnoculturais das minorias tradicionalmente excluídas em cada coletividade nem do domínio de altas tecnologias, situadas quase na fronteira entre realidade e ficção, desde a engenharia genética até a microinformática. Parece depender da qualidade humana de outra ordem, a ética. Portanto, a luta pela inclusão implica a construção de uma nova ordem ética, na qual velhas e solidamente enraizadas concepções das dualidades, como vida e morte, saúde e doença, bem como valores relacionados a direitos e deveres precisam ser radicalmente revistos e reavaliados, frente às perspectivas inimagináveis de evolução humana.

O discurso da inclusão levanta polêmica acerca da acessibilidade irrestrita. Em muitas discussões acerca da inclusão, não fica muito claro se deve ser irrestrito o acesso ou irrestrita a oportunidade de acesso.³ Não é mero jogo de palavras, senão vejamos.

Na primeira hipótese, o deficiente, ou o diferente, não precisa demonstrar competência para ter acesso; a sua condição garante-lhe o acesso. Pode ser uma solução para os casos em que a negação ou restrição do acesso decorre de barreiras psicossociais, entretanto, nem sempre a acessibilidade pode ser assegurada mediante a remoção de barreiras legais e as de natureza psicossocial. Em outros casos, o problema da acessibilidade restrita pode ser decorrente de outro problema, o de aproveitamento restrito da oportunidade tornada acessível. Exemplos dessa natureza podem ocorrer na utilização de quota de vagas de trabalho para deficientes ou de vagas em universidades públicas para estudantes negros ou egressos da rede pública.⁴

O enfrentamento desse problema pode ser o investimento na capacitação dos deficientes ou diferentes aos quais foi assegurado o acesso, para que consigam tirar proveito da oportunidade. Significa que a empresa precisa investir na qualificação do deficiente ou nas condições de trabalho, adequando eventualmente a jornada e os equipamentos utilizados. Significa que a universidade precisa desenvolver, junto aos estudantes

3 Evidentemente, referimo-nos aqui não à livre circulação em ambientes físicos, mas à livre circulação em ambientes sociais e participação em atividades.

4 A não admissão dessa possibilidade implica derrubar por completo os critérios de seleção por competência, adotados para o ingresso em universidades ou mercado de trabalho. Mais ainda, implica rejeitar o próprio princípio da diversidade.

precariedade formados no Ensino Médio, um intensivo programa de recuperação. Desse modo, algumas pessoas que não demonstram possuir a competência exigida e têm oportunidade de acesso são capacitadas para conseguirem tirar proveito da oportunidade. Outras pessoas, por não serem deficientes ou diferentes, ainda que tenham igual necessidade de acesso a tal oportunidade, não podem receber esse tratamento privilegiado. Identifica-se aí outro dilema.

Na segunda hipótese, isto é, a de tornar irrestrita a oportunidade de acesso, a exigência da competência necessária para o acesso é mantida igual para todos, porém devem ser criadas as condições adequadas para atender as necessidades e dificuldades particulares do deficiente e de outras minorias. Desse modo, o deficiente que, graças às oportunidades irrestritas criadas para que possa adquirir ou demonstrar a competência exigida, consegue acesso a determinados meios sociais e participação em atividades, e essa participação ocorre em condição de relativa igualdade com seus pares não deficientes.

Exemplos dessa natureza podem ser vistos nas condições especiais de acessibilidade, como a realização dos exames vestibulares com as provas escritas em Braille ou os cursinhos pré-vestibulares alternativos mantidos por alguma entidade assistencial ou pela própria universidade e destinados a estudantes carentes. São tentativas para, mediante ampliação de oportunidades, favorecer o acesso desses estudantes ao Ensino Superior, sendo-lhes, entretanto, exigida a demonstração das mesmas competências de candidatos quaisquer.⁵ Essa alternativa de buscar a ampliação de acesso pode ser preferível à primeira, se for considerado que aquele privilégio concedido aos deficientes ou diferentes se constitui em um dilema, uma espécie de discriminação e exclusão às avessas daqueles que, por não pertencerem a grupos amparados por ações afirmativas, não podem ter acesso às mesmas oportunidades, ainda que demonstrem ser mais competentes que os integrantes desses grupos.

Parece natural que, tendo assegurado o acesso de deficientes ou diferentes, deve ser exigida a contrapartida expressa em termos de aproveitamento dessa oportunidade. Certamente, não se justifica um deficiente ocupar uma vaga em uma empresa e receber um salário, se não produzir o que qualquer outro trabalhador no mesmo posto deve produzir. Do mesmo modo, pode não se justificar o ingresso em universidade de estudante

5 Até cerca de quatro décadas atrás, as escolas públicas de Educação Básica eram de excelente qualidade, constituindo-se, juntamente a poucas escolas privadas tradicionais e de renome, em uma via privilegiada para ingresso nas melhores universidades, em geral, também públicas. Portanto, o investimento em escolas públicas, hoje amplamente acessíveis a qualquer grupo minoritário, melhorando-lhes a qualidade de ensino, representa ampliação de oportunidades de acesso, sem que fossem reduzidas as exigências na demonstração da competência presumidamente necessária para o bom aproveitamento obtido.

proveniente de rede pública, se não tiver condição de acompanhar as atividades curriculares e tirar proveito da oportunidade para se tornar um profissional competente. Sem a exigência dessa contrapartida, corre-se o risco de eventualmente criar uma instância para legitimar a presumida incompetência dos deficientes ou dos diferentes, na extensão em que não demonstrem ter condição para tirar proveito dessa oportunidade.

O raciocínio desenvolvido até aqui está fundado na lógica de uma contabilidade um tanto atuarial, tendo como meta a conquista de melhoria na qualidade de vida das pessoas em geral, mediante o uso otimizado de competências de todas elas. Nessa extensão, e colocando de modo proposadamente provocativo, pode-se supor que nem sempre é vantajoso investir na formação de determinados deficientes ou diferentes, visando à melhoria na qualidade de vida deles. Em vez disso, o esforço maior direcionado para a qualificação dos indivíduos altamente capacitados pode trazer resultado que beneficia a todos, inclusive àqueles deficientes ou diferentes, mais do que investimentos feitos na formação deles próprios.

Certamente, seria considerada odiosa qualquer proposta no sentido de se investir pesadamente na qualificação dos mais capazes, para que estes possam gerar condições de vida cada vez melhores para todas as pessoas. Em vez disso, supõe-se ser mais correto investir na qualificação de todos, inclusive daqueles que poderão não trazer retorno para a coletividade. Pode até ser considerado mais correto dispensar mais atenção aos menos capazes que aos mais capazes.⁶

Assim, a análise dos princípios da inclusão precisa basear-se em outros critérios, que podem não resultar necessariamente no caminho mais curto para a melhoria da qualidade de vida das pessoas em geral. A ética em que se fundamenta a inclusão considera, acima de tudo, os direitos fundamentais de todos os cidadãos, independentemente das suas condições anatomofisiológicas, psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais. Parece natural que se espere de um cidadão comum, cujos direitos são assegurados, o cumprimento de seus deveres, inclusive a sua contribuição para a melhoria nas condições de vida da sua coletividade. A mesma exigência, nem mesmo qualquer expectativa nesse sentido, pode não haver em relação a cidadãos com deficiência.

O terceiro dilema da inclusão diz respeito a como conciliar o exercício pleno da cidadania pelas minorias portadoras de graves limitações, sem exigir deles qualquer forma de retorno para a coletividade e sem conferir caráter protecionista ou assistencialista a esse ato.⁷

6 Apenas a título de provocação, aponte-se que, no Brasil, os deficientes têm merecido mais atenção dos poderes públicos que os superdotados ou os de altas habilidades, embora estes também apresentem necessidades especiais.

7 Uma alternativa poderia ser a revisão do próprio conceito de contrapartida na forma de retorno para a coletividade. Talvez toda a sociedade devesse compreender e assumir que o nascimento de pessoas com deficiência e a

Na verdade, há necessidade de se construir outra ordem ética, que se pautar por outros princípios e valores. Nessa nova ordem ética, as pessoas precisam ter respeito supremo a todos os seres humanos, independentemente de suas posses, atributos, comportamentos ou afiliações grupais; precisam ser criadas condições para o pleno exercício de cidadania por parte de todas as pessoas; precisa ser exigido o cumprimento do dever por parte de todos os cidadãos, para com a coletividade. Mais ainda, o exercício da cidadania e o cumprimento do dever precisam ser ajustados em função da extensão e magnitude do desvio que algumas pessoas podem apresentar em decorrência de suas condições de vida ou da posse de uma patologia.

Um pequeno grande detalhe pode estar no cumprimento desse dever, como parte integrante do exercício da cidadania, condicionado às possibilidades efetivas de cada cidadão, sem implicar maior ou menor privilégio. Nessa extensão, torna-se plenamente viável a ideia de a sociedade e o Estado despendem altas somas de benefícios extraordinários a determinados grupos minoritários, para que, dessa maneira, seja possível lhes assegurar o exercício pleno da cidadania, exigindo como contrapartida tão somente aquilo com que podem contribuir.

O limite mínimo de contrapartida pode ser o aproveitamento das oportunidades usufruídas. Não se trataria de concessões especiais por serem deficientes, mas de direitos inalienáveis por serem pessoas, para cujo exercício da cidadania a coletividade necessita envidar todos os esforços. Portanto, trata-se de uma ordem ética na qual não há lugar para a contabilidade da relação custo-benefício.

Esse seria um dos princípios éticos de uma sociedade inclusiva. É fácil imaginar o ônus da construção dessa sociedade. Ninguém nasce ético, e a ética que aprendemos parece obedecer, de modo adaptativo ou não para a coletividade, aos princípios naturais de sobrevivência e dominação, orientados mais ontogenética que filogeneticamente.

A construção dessa ética da inclusão necessita introduzir algumas alterações radicais em alguns valores profundamente enraizados, que vêm, talvez desde a origem da humanidade, orientando a vida das pessoas individualmente e o funcionamento das coletividades humanas, resultando, por exemplo, em um sistema perverso de distribuição injusta e iníqua de riquezas. Acreditamos que seja possível as pessoas aprenderem outros valores éticos. A educação de uma maneira geral, desde a socialização primária

existência de pessoas excluídas se constituem em um problema dela. Assim, alguma melhoria na qualidade de vida conquistada por essas pessoas, graças a um grande esforço mobilizado pelas equipes especialmente formadas para a consecução dessa meta, pode representar o retorno esperado, já que com isso aquelas pessoas contribuem para solucionar ou minorar o problema da exclusão assumido como sendo de toda a sociedade. Quando nasce uma criança com deficiência numa comunidade, nas palavras de Correr (2003, p. 19), "todos os demais membros devem assumir juntos o compromisso de construir um ambiente inclusivo".

das crianças, pode formar cidadãos com tais valores éticos, se, evidentemente, as condições básicas de existência digna lhes forem asseguradas.

A construção de uma sociedade inclusiva depende, em grande extensão, da formação de novas gerações de cidadãos com mentalidade genuinamente favorável aos princípios da inclusão. Para tanto, a escola desempenha um importante papel. É nela que as crianças podem exercer a sua cidadania e cultivar a nova mentalidade. Tal tarefa coloca o desafio de conciliar o atendimento às demandas didático-pedagógicas da provisão de ensino eficiente e de qualidade com a necessidade de promover o encontro e o convívio produtivos de crianças e jovens com as mais variadas diferenças.

As pesquisas realizadas até meados do século passado já demonstravam claramente uma série de princípios básicos para o ensino eficiente. Um desses princípios recomenda a personalização do processo de ensino-aprendizagem, adequando-o às necessidades e peculiaridades de cada aprendiz. Os debates acerca da inclusão reacqueram as questões relacionadas à adequação das condições de ensino às necessidades especiais apresentadas por determinados alunos. Ao mesmo tempo, tais debates têm dado muita ênfase ao convívio entre os alunos com diferentes características, incluindo aí até aqueles que apresentam necessidades especiais de tal natureza que requerem adaptações e alterações expressivas nas condições de ensino e aprendizagem.

Esse cenário, para que resulte em aprendizagem eficiente e significativa para todos os estudantes, é de difícil administração para os professores. Na sala de aula, encontram-se um grupo de estudantes e o seu professor para a consecução de metas bem determinadas. Parte dessas metas (A maior parte? Parte mais importante?) diz respeito ao ensino de conteúdos.⁸

O ensino desses conteúdos é certamente facilitado por algumas condições que não se harmonizam com a proposta de aprenderem todos juntos, os alunos com necessidades educacionais e os demais. A heterogeneidade da classe⁹ pode constituir-se em um difícil obstáculo a ser superado pelos professores. Os alunos, deficientes ou não, podem aprender conteúdos de matemática, português e outras disciplinas não necessariamente com mais facilidade em classes heterogêneas. Naturalmente, a diversidade favorece o aprendizado de muitos outros conceitos. A aprendizagem na diversidade

8 Ainda que se valorize e se insista na necessidade da formação integral do futuro cidadão, ético e consciente de seus direitos e deveres, e tantos outros atributos desejáveis, não se pode negligenciar a aprendizagem de conteúdos. Ainda que empenhemos todo o nosso esforço para as crianças aprenderem a construir conhecimentos a partir da sua própria vivência, não se pode negar a importância da transmissão de conhecimentos construídos e sistematizados por gerações passadas. O eventual prejuízo na aquisição desses conhecimentos, sobretudo da língua portuguesa e da linguagem matemática, pode implicar um enorme prejuízo no acesso aos bens intelectuais e culturais de um modo geral.

9 Uma forma talvez mais realista de se falar em diversidade.

pode não ser uma realidade factível para a aquisição de todo e qualquer conteúdo ou de toda e qualquer competência.

A ênfase que se tem dado à aprendizagem na diversidade pode estar levando alguns estudiosos a entenderem que toda e qualquer aprendizagem precisa se realizar em conjunto por alunos com deficiência e pelo resto da classe. Esse entendimento, se praticado rigorosa e cegamente, pode implicar resultados desastrosos a contribuir para a construção de estigma ou a fortalecerem o estigma já existente em relação a algumas diferenças, acabando por promover outra forma de exclusão de pessoas portadoras de tais diferenças. Isso porque, no contexto da classe de ensino comum, um aluno com deficiência pode encontrar dificuldades para aprender determinados conteúdos específicos. Pode-se aí construir ou reforçar a imagem de alguém limitado ou incapaz, quando, em condições adequadas, que podem ser mais bem organizadas e oferecidas em um ambiente especial, tais dificuldades poderiam ser superadas mais facilmente. Essas condições favoráveis podem envolver variáveis tão diferentes quanto o tamanho da classe, a homogeneidade da classe em termos das dificuldades, a formação do professor, os métodos e técnicas especiais, as características físico-arquitetônicas da sala, o mobiliário, os recursos pedagógicos, os equipamentos especiais etc.

A história da Educação Especial revela conquistas progressivas na construção de recursos materiais, metodológicos e humanos. A evolução da Educação Especial é marcada por insatisfações com resultados alcançados e busca permanente de alternativas melhores. Nas últimas décadas, houve particular insatisfação com a *segregação* que recursos de Educação Especial estariam promovendo. Uma análise simples do uso que era feito dos recursos de Educação Especial, em especial as classes especiais para deficientes mentais, evidencia imediatamente vieses relacionados aos critérios de encaminhamento e de permanência, como as investigações já demonstraram sobejamente, na década de 1970, por Schneider (1974) e, na de 1980, por Paschoalick (1981), Rodrigues (1982), Almeida (1984) e Denari (1984).

Nos diferentes cantos do país, foram identificados e descritos procedimentos de encaminhamento a classes especiais que essencialmente consistiam em excluir da classe de ensino comum alunos cujas presenças, por diferentes razões, não eram desejadas. Ainda na década de 1990, foram descritas práticas semelhantes (PIROVANO, 1996).

Em vez de combater o mau uso dos recursos de Educação Especial, construiu-se a ideia de que tais recursos promoviam a segregação. Conforme apontamos em várias ocasiões (OMOTE, 1995, 1999, 2000), nenhum recurso é inerentemente segregativo. Pode ser utilizado para promover a segregação, como evidenciaram aqueles estudos. Naturalmente, pode ser utilizado para promover a integração (ou mesmo a inclusão!). A segregação física de um serviço especializado, separado daquele destinado

a pessoas comuns, pode muitas vezes ser uma necessidade operacional, em função das condições especiais de funcionamento, mas não precisa ser segregativo, isto é, promover automaticamente a segregação de seus usuários.

Na medida em que, até um passado recente, os usuários de serviços especiais destinados a pessoas com deficiência poderiam sofrer segregação e estigmatização, é até compreensível a extensa e intensa manifestação, que houve tempos atrás, contrária à normatização de que a educação de crianças com deficiência fosse realizada preferencialmente em classes de ensino comum.

O entendimento por parte de alguns educadores de que todas as crianças e jovens em idade escolar, independentemente da natureza e do grau de comprometimento, devem ser colocados em classes de ensino comum cria, por sua vez, outro conjunto de problemas. Não podemos negar a existência de uma parcela de crianças e jovens, ainda que pequena, que não apresenta condição nenhuma para a sua escolarização, pelo menos com os recursos tecnológicos atuais da Medicina e da Educação. Essas pessoas ficariam privadas da oportunidade de receberem serviços de que necessitam, na medida em que permanecerem em classes de ensino comum, de cujas atividades aí desenvolvidas simplesmente não têm condições de tirar proveito.

Também em relação às crianças e jovens com deficiência que podem ser escolarizados, pode ser difícil aceitar a ideia de que parte do aprendizado possa acontecer em separado dos colegas de classe sem deficiência, em um ambiente fisicamente segregado, por razões operacionais e funcionais, para que dessa maneira possam ter acesso a ensino de melhor qualidade, já que necessitam de recursos muito especiais.

Na conjuntura atual, pode ser necessário ampliar o campo visual na análise do processo inclusivo, estendendo-o para além das salas de aula de escolas comuns. O convívio produtivo entre os diferentes pode ser intensamente praticado, sem que houvesse prejuízo no ensino de conteúdos específicos, mediante a gestão adequada de um conjunto de programas educativos, sociais e eventualmente terapêuticos. É no plano desse conjunto de programas que deve ser visualizada a possibilidade de construção de práticas inclusivas. No aprendizado de determinados conteúdos ou na aquisição de determinadas competências, o atendimento em separado de alunos com necessidades específicas que requerem uma intervenção bastante diferenciada pode favorecer um melhor aprendizado. Nesse caso, talvez não se justifique insistir no ensino deles em conjunto com o resto da classe, mesmo com resultados medíocres, em nome da inclusão. A realização de atividades específicas em separado do resto da classe não precisa implicar que os usuários desses procedimentos diferenciados não façam parte integrante da classe. Para a realização de todas as demais atividades que

podem ser desenvolvidas em conjunto com alunos sem necessidades especiais, não se justifica a separação de alunos com necessidades especiais dos pares da mesma série escolar.

Em muitas situações da vida cotidiana, as pessoas organizam-se em grupos e subgrupos, tendo como critério alguma característica das pessoas, para a realização de diferentes atividades, justamente em busca de melhor desempenho possível. Eventualmente, a atividade pode até ser realizada individualmente para que se alcance bom desempenho. Isso não impede que esses subgrupos se reúnam em grupo maior para o desempenho de outras atividades. Assim, realizar a aprendizagem junto da classe toda, com parte da classe ou até individualmente pode ser uma questão apenas de estratégia de ensino-aprendizagem para a aquisição de conteúdos ou competências específicas por estudantes com características específicas. O que não faz sentido é negar ensino de qualidade em nome da inclusão, entendida como provisão de serviços a todos os usuários no mesmo espaço e tempo.

A inclusão precisa ser vista mais amplamente, na provisão de todo o conjunto de serviços de que todos os cidadãos necessitam. A todos eles devem ser oferecidos serviços de qualidade, fazendo uso de estratégias adequadas para a consecução dessa meta. Portanto, a instituição escolar isoladamente não poderá ser inclusiva, a menos que seus objetivos se ampliem no sentido de atender a todas as necessidades da população a que se destina. Ela poderá ser inclusiva no âmbito dos seus objetivos precípuos, qual seja, a provisão de educação escolar. Isso significa que a população-alvo não inclui rigorosamente todas as crianças e jovens em idade escolar. Significa que, para tornar a sociedade amplamente inclusiva, há necessidade de serviços especiais, muitas vezes altamente especializados e segregados fisicamente de seus congêneres destinados aos usuários em geral. Somente com uma ampla diversidade de serviços especiais será possível suprir com qualidade as necessidades especiais de toda a população. Portanto, ainda que possa parecer paradoxal, a construção de uma sociedade inclusiva requer a construção de serviços especiais, e não a sua dispensa sob a suposição de que eles só segregam.

A grande questão, até agora não equacionada adequadamente, diz respeito à utilização criteriosa de recursos especiais. Ainda que possam ser eventualmente estabelecidos clara e inequivocamente os critérios com base nos quais um estudante deve ser encaminhado a algum serviço especial, porque dessa maneira ele pode obter serviço de melhor qualidade para as suas necessidades, a utilização desses critérios pode ser facilmente desvirtuada. O julgamento que uma pessoa faz da outra, com propósito de tomar alguma decisão sobre esta, pode ser influenciado pela interação entre as características de ambas as partes e pelas circunstâncias e motivos

dessa tomada de decisão. Significa que um encaminhamento adequado não depende apenas de bons critérios e bons instrumentos ou procedimentos de avaliação; depende de fatores pessoais, sobretudo daquele que detém maior poder na situação. Duas questões fundamentais apresentam-se: como garantir que a prescrição de serviço especial ocorra em função estritamente de necessidades específicas do usuário; e como garantir que o serviço especial seja praticado rigorosamente para suprir as necessidades específicas, e não para exercer o preconceito acerca da condição de que o usuário é portador ou acerca da categoria à qual poderia pertencer.

Em se tratando de usuários pertencentes a grupos minoritários, precisamos estar particularmente atentos a essas duas questões. Implica a necessidade de lidar com as diferenças, as limitações decorrentes delas e os estigmas eventualmente associados a elas. Talvez todo o procedimento devesse ser do conhecimento da comunidade escolar, em especial da classe à qual pertence o aluno que fará uso de algum serviço especial para algum fim específico.

A transparência e a ética com que o professor conduz as suas ações educativas, auxiliado por demais membros da equipe de educadores, visando a prover ensino de qualidade a todos os seus alunos, podem contribuir para a formação de novas gerações de cidadãos com a mentalidade e a ética próprias da inclusão. A imersão no cotidiano que se pauta por critérios éticos pode ser uma boa alternativa para a formação da nova geração de cidadãos voltados para a construção de uma sociedade genuinamente inclusiva.

O estigma e a inclusão não podem ser vistos como antagônicos. Não são faces opostas de uma mesma moeda. Fazem parte do mesmo fenômeno social de gestão das diferenças. A gestão competente das diferenças que nos conduza à construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva só é possível se questões éticas se interpuserem entre a realidade do estigma e a utopia da inclusão.

Referências

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

CORRER, R. *Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade*. Bauru: Edusc, 2003.

DENARI, F. E. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

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, 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) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 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, 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.

Acessibilidade: uma questão de atitudes¹

A análise de questões relacionadas à acessibilidade, sobretudo na perspectiva das atitudes sociais, permite direcionar o foco de atenção para o entorno da pessoa com deficiência e examinar as razões pelas quais se constroem ambientes – do físico-arquitetônico ao sociocultural – que dificultam ou impedem o acesso pleno de parcelas da população. Ao mesmo tempo, o foco no ensino universitário permite estender os debates já amplamente realizados acerca da inclusão na Educação Básica para as condições de acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior.

Propõe-se, neste texto, direcionar o olhar para além das barreiras em si, sejam elas do ambiente físico-arquitetônico, de equipamentos e mobiliários, do acervo de bibliotecas e de recursos didático-pedagógicos ou curriculares e de comunicação. Para tanto, preliminarmente serão analisados alguns conceitos básicos relativos à diversidade, inclusão, acessibilidade, às barreiras e atitudes sociais. Na sequência, serão analisados resultados de alguns estudos recentes sobre as atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior.

Introdução

Um dos conceitos basilares dos discursos da inclusão é o de diversidade. Esse tema tem sido tratado com excessiva simplicidade – sem análise detalhada e criteriosa de suas origens e implicações – e até de um modo um tanto romanesco, fazendo crer que a diversidade é necessariamente vantajosa. A diversidade diz respeito à ampla variação nas diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras. A *variabilidade intraespecífica* é uma condição biológica inerente a qualquer organismo vivo, caracterizada pela ampla diversidade de características que aparecem em indivíduos de uma mesma espécie, e garante a possibilidade de gerar descendência com variações que podem favorecer a sobrevivência da espécie mesmo em ambientes hostis. Além da infinita combinação de genes, as experiências que cada indivíduo vivencia no decorrer de sua vida contribuem para a consolidação de características herdadas e o desenvolvimento de outras características,

¹ Texto baseado na palestra proferida no dia 15 de setembro de 2014, na Universidade Federal do Ceará, como parte da programação do V Ciclo de Debates, organizado pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

tornando-o um ser singular a apresentar infinitas diferenças em relação a seus coespecíficos, ao mesmo tempo que mantém semelhanças essenciais com estes, de tal sorte que não há possibilidade de ser confundido com nenhum indivíduo de outras espécies próximas. É graças a essa ampla variação que o ser humano, assim como qualquer espécie animal, pode apresentar variadas respostas diante das demandas do meio.²

Dentre as diferenças que as pessoas podem apresentar, destacam-se, no contexto da presente discussão, aquelas associadas a limitações acentuadas que dificultam ou impedem o seu portador de realizar algumas importantes atividades convencionais da comunidade à qual pertence. As consequências, desde limitações relativamente inexpressivas até impedimentos, podem estar restritas a competências e áreas específicas de atividades ou comprometer amplo espectro de capacidades e habilidades. Essas diferenças podem ser devidas a determinação genética, consequência de alguma enfermidade ou traumatismo, experiências extremamente adversas e combinações desses fatores. A sua ocorrência não tem nenhuma implicação vantajosa e, embora faça parte da vida normal de qualquer sociedade, deve ser combatida e minimizada. Tratar tais condições como indesejáveis e combater a sua ocorrência não implica que as pessoas assim acometidas sejam também tratadas como indesejáveis. Ao contrário, como vítimas de circunstâncias desfavoráveis alheias à sua vontade, devem ser alvos de atenção diferenciada e especializada, conforme as necessidades especiais que a sua condição impõe.³ Eis um pequeno e evidente detalhe que pode fazer grande diferença no acolhimento a (ou deveria dizer inclusão de?) pessoas com tais diferenças.

Estabelecer metas que deem norte às nossas ações é de capital importância, especialmente em se tratando de questões polêmicas a respeito da natureza e extensão dos auxílios e amparos que devem ser providenciados a pessoas com deficiência ou outras necessidades muito especiais. Nesse sentido, não há dúvida nenhuma de que, para qualquer sociedade humana, a extinção de patologias incapacitantes é benéfica e desejável. Naturalmente, não se supõe que a extinção ou a redução expressiva do nascimento de bebês com síndrome de Down, por exemplo, ocorra graças a procedimentos que impedem o desenvolvimento de embriões ou fetos acometidos,

2 É desnecessário lembrar que a natureza das respostas apresentadas pelas pessoas pode ser bastante diferente da dos animais infra-humanos. As demandas do meio que o homem precisa enfrentar estão muito além da mera sobrevivência da espécie. O meio ao qual as pessoas precisam se ajustar diz respeito às exigências construídas pelo próprio homem. Portanto, as pessoas precisam ajustar-se às demandas sociais tanto individualmente quanto em grupo.

3 Naturalmente, a decisão sobre o suporte e a atenção diferenciada a serem oferecidos precisa levar em consideração as condições da comunidade da qual essas pessoas fazem parte. As condições como o estágio de desenvolvimento ético e cultural da comunidade, assim como seus recursos econômicos e tecnologias disponíveis, podem ser ingredientes particularmente importantes nessa decisão equilibrada.

por meio de intervenções como o exame e a seleção de embriões a serem implantados ou abortos provocados. Essa forma de prática da prevenção primária não é aceitável, graças à natureza das demandas ético-morais que caracterizam a evolução humana.

É a preocupação em combater a ocorrência de patologias que pode impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico, de modo a talvez poder contar, num futuro não tão longínquo, com procedimentos que permitam reverter precocemente a condição do embrião, feto ou bebê afetados, “reparando” as falhas ocorridas. Além disso, como já ocorre intensamente nos dias atuais, o desenvolvimento de recursos de prevenção secundária e terciária permite almejar, para o futuro, a possibilidade de favorecer o desenvolvimento cada vez mais próximo do normal, mesmo a crianças acometidas por patologias altamente incapacitantes. Esse modo de enfrentamento dos problemas e desafios caracteriza a evolução humana. Uma quantidade incontável de recursos de todas as naturezas era simplesmente uma ficção décadas ou séculos atrás.

O debate sobre a inclusão ampliou-se especialmente com a popularização da Declaração de Salamanca, firmada em 1994. Mas, na verdade, a inclusão vem ocorrendo progressivamente há longos séculos. Basta um breve exame das conquistas das sociedades humanas para verificar que já foram extintas muitas formas extremas de exclusão de pessoas em decorrência de suas características etnoculturais ou sociais específicas, credo religioso, determinadas enfermidades, características físicas ou comportamentais consideradas anormais em cada época e outras condições descredenciadas socialmente; outras exclusões prevalecem até hoje; e novas exclusões são e serão construídas.⁴ Essa é a dinâmica própria da gestão das diferenças por coletividades humanas. A inclusão radical e total nunca se realizará, pelo simples fato de que a própria diversidade se encarrega de produzir as pessoas com as mais variadas características, com possibilidades e dificuldades. Além disso, o próprio avanço, seja em termos tecnológicos, seja em termos culturais e ideológicos, implica o aparecimento de novas demandas, para as quais nem todas as pessoas estão qualificadas ou apresentam potencialidades. No balanço geral, entretanto, pode-se apontar a redução progressiva da exclusão, caracterizada pela melhoria contínua na qualidade de vida das populações em geral, excetuando alguns focos de miséria até hoje à margem das principais conquistas da espécie humana.

O uso do termo *inclusão* notabilizou-se a partir da Declaração de Salamanca. Mas considera-se um equívoco localizar a inclusão como um

4 Algumas condições fortemente estigmatizadas, que levaram à exclusão de atores ou seus portadores, como a prática da bruxaria e a lepra, foram progressivamente desestigmatizadas graças ao desenvolvimento de novos valores e recursos. Ao mesmo tempo, graças ao desenvolvimento dos recursos de informática nas últimas décadas, hoje faz sentido a preocupação em promover a “inclusão digital”.

fenômeno social, um imperativo moral, que teve origem em fins do século passado. O debate sobre a inclusão e os movimentos sociais pró-inclusão, ainda que não exatamente com essa nomenclatura, vêm ocorrendo de longa data e intensificaram-se durante a segunda metade do século passado.

Como é comum em modismos, o tema da inclusão tem sido tratado com imprecisões e equívocos. A inclusão pode ser confundida com a inserção ou colocação de pessoas com deficiência em ambientes frequentados por pessoas comuns para realizar as mesmas atividades, como se estar juntas e fazer juntas as mesmas atividades fossem por si só a garantia da inclusão. No debate atual, o foco recai predominante ou exclusivamente sobre a inclusão escolar, como se em instituições escolares ocorressem as principais exclusões e como se a inclusão escolar fosse garantia de desfazimento de exclusões praticadas em outros contextos sociais. A defesa da inclusão costuma ser acompanhada de apolítico discurso sobre a diversidade, sugerindo a ideia de que esta é inerente e necessariamente positiva. Se pessoas com determinadas diferenças não participam das mesmas atividades de outras pessoas quaisquer ou não frequentam os mesmos espaços, supõe-se que seja devido a alguma espécie de barreira que lhes impede acesso.

Nessa perspectiva, evidentemente a remoção das barreiras passa a ser vista como uma importante alternativa para assegurar o acesso, abrindo caminho para a inclusão. Certamente a acessibilidade é um importante começo para a inclusão, mas não é garantia da sua concretização. Barreiras de diferentes naturezas têm sido apontadas. Sasaki (2009) refere-se a seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

A questão das barreiras e acessibilidade precisa ser examinada com cuidado para não incorrer em novos equívocos decorrentes de análise superficial e talvez até tendenciosa. Inicialmente, precisam ser diferenciados dois conceitos que, embora possam parecer um mero jogo de palavras, são bastante distintos um do outro. As discussões sobre a acessibilidade têm sugerido a ideia de acesso irrestrito às atividades e oportunidades, devendo para tanto remover as barreiras de toda e qualquer natureza. Entretanto, nem todas as atividades e oportunidades estão acessíveis indiscriminadamente a todas as pessoas. Em muitas situações, o acesso é conquistado mediante competências e esforços por parte de pessoas interessadas. Mas, para muitas pessoas, pode ser extremamente difícil, senão impossível, desenvolver tais competências em vista das suas circunstâncias de vida. Deve-se então oferecer *oportunidade irrestrita de acesso*⁵ em vez de *acesso irrestrito*. Significa que toda e qualquer pessoa deve ter oportunidade

5 Mantenho essa nomenclatura, mas talvez *oportunidade irrestrita para desenvolver competências requeridas para o acesso* descrevesse melhor a ideia.

de desenvolver competências requeridas para ter acesso, se assim desejar, para que possa concorrer em condições de igualdade com seus semelhantes. A concorrência está presente na maioria das situações importantes da vida de qualquer cidadão. A eliminação da concorrência ou redução nas exigências para atender as particularidades de determinadas pessoas podem representar uma forma dissimulada de discriminação, cassando-lhes o direito de concorrer em condições de igualdade, o que pode sugerir ou reforçar a imagem de inferioridade delas. A competição, adequadamente conduzida, é uma importante força motriz para o desenvolvimento em geral das comunidades.

Tal análise está fundada no modo de funcionamento atual das sociedades humanas. Não se sugere a ideia de que a espécie humana esteja condenada a esse modo de funcionamento coletivo. Pode não ser inconcebível a ideia de que seja possível construir uma sociedade, no futuro, com outros referenciais éticos e a consolidação de novos *ethos*, na qual a avaliação do desempenho, em qualquer área de competências, fosse orientada rigorosamente pelo potencial de cada pessoa, em função de suas condições constitucionais e sociais. A avaliação do desempenho de uma pessoa contingente à sua potencialidade e possibilidades maximizadas pela oportunidade irrestrita de acesso pode ser uma alternativa a promover justiça social mediante reconhecimento do esforço e do mérito, e não em função da deficiência que uma pessoa apresenta.

Esse raciocínio não se aplica por ora, e provavelmente ainda por um longo período, a todas as pessoas com deficiência. O que se poderia exigir e esperar de uma pessoa com patologias tão incapacitantes como as síndromes de Lesch-Nyhan, Cornelia de Lange, Cri-du-Chat e tantas outras que, embora sejam de ocorrência rara, implicam ampla gama de limitações e impedimentos dos portadores e enormes dificuldades para as suas famílias? As sociedades humanas precisam construir novos conceitos e práticas que não mais caracterizem a assistência especializada destinada a pessoas com tamanha limitação como caridade ou ação humanitária. De alguma maneira, a existência de pessoas com essa extensão de limitações, a despeito dos esforços que possam ser envidados com a perspectiva de prevenção primária e secundária, precisa ser incorporada ao conjunto de problemas de toda a coletividade, e não mais vista como uma tragédia pessoal do portador da patologia e de seus familiares.

A acessibilidade tem sido associada à inclusão, como se aquela conduzisse mais ou menos naturalmente a esta. Ter oportunidades de acesso é apenas o começo. Daí, certamente cada pessoa terá que envidar esforços para alcançar as metas. Essa caminhada deve ser favorecida a pessoas com alterações expressivas em suas capacidades, por meio de adaptações

em recursos e atividades, além da oportunidade de desenvolver competências requeridas para a sua consecução. Pode-se falar em inclusão, se as condições adequadas para o desenvolvimento de competências e para a realização das atividades requeridas forem asseguradas a todas as pessoas interessadas e com capacidade potencial e se os recursos necessários forem disponibilizados independentemente do número de usuários e do seu custo. Qualquer raciocínio atuarial deve ser combatido na promoção da inclusão.

Considerando a ampla possibilidade de interpretações diferentes e as confusões que se associam, pode ser mais implicativo, do ponto de vista heurístico, assumir compromisso de provisão de serviços de qualidade a todas as pessoas, independentemente de suas condições anatomofisiológicas, somatopsicológicas, psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais. Nessa perspectiva, talvez possa ser prescrito com mais critério o atendimento de que cada pessoa com necessidades especiais necessita, criando inclusive novos serviços em função das necessidades específicas não atendidas pelo elenco de serviços disponibilizados. Qualquer raciocínio atuarial deve ser combatido na provisão de serviços de qualidade a todas as pessoas.

As barreiras resultam, em grande extensão, dos modos de funcionamento de uma sociedade incapaz de olhar para as necessidades e outras características de todas as pessoas que a compõem. A construção de novos recursos e o estabelecimento de novas demandas precisam levar em conta as peculiaridades de todos os usuários em potencial.⁶ Portanto, a preocupação com a promoção da inclusão precisa ser anterior à exclusão, como bem apontou Oliveira (2003).

As sociedades humanas já demonstraram sobejamente a sua extraordinária competência para a transposição de barreiras naturalmente impostas, mediante a construção de equipamentos, recursos e procedimentos altamente especializados, e a elaboração de novos padrões culturais e éticos, premidas por seus sonhos e necessidades. Assim é que o homem conquistou o espaço aéreo e o mundo subaquático, embora não fosse equipado biologicamente para tanto. Uma infinidade de desejos dos antepassados que pareciam irrealizáveis é hoje realidade acessível à maioria das pessoas, na forma de engenhocas à sofisticada tecnologia. As pessoas beneficiam-se desses recursos nas mais variadas circunstâncias do cotidiano.

Mais notáveis ainda podem ser as conquistas devidas a desenvolvimento de elaborados padrões culturais e éticos, que contribuíram para mudanças espetaculares em algumas condutas fundamentais. Até um passado não distante, em termos de história evolucionária de uma espécie, era

⁶ Esse condicionante é necessário, considerando que uma pessoa afetada por condições patológicas severas pode não ter condição nenhuma de realizar determinadas atividades, fazer uso de recursos destinados para esse fim e tirar proveito dessa oportunidade, pelo menos nas condições atuais de desenvolvimento das terapêuticas e das tecnologias.

inconcebível que, em situação de extrema escassez, perigo ou de dificuldades, fosse dada prioridade a doentes e velhos, pondo em risco a integridade de parcelas da comunidade capazes de participação ativa na provisão de proteção e de recursos para a subsistência da coletividade.

As mesmas sociedades humanas vêm construindo seus ambientes cada vez mais complexos e progressivamente excludentes por exigirem competências cada vez mais diversificadas das pessoas. Assim, as barreiras existentes em qualquer comunidade são resultados ou do não enfrentamento para a remoção ou transposição de barreiras naturalmente constituídas ou da construção do ambiente sem a necessária e desejável atenção para todos os usuários em vez do usuário médio. Esse desinteresse na remoção de determinadas barreiras, tanto aquelas naturalmente impostas quanto aquelas que resultam da construção humana, e a construção de ambiente de toda ordem (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática) que não leva em consideração as particularidades de todos os usuários em potencial podem expressar uma atitude de acolhimento baseada em raciocínio atuarial.

O desinteresse ou mesmo a não compreensão da necessidade de construção de ambientes para todas as pessoas pode ser uma questão antes atitudinal que de desinformação ou de falta de recursos. É extraordinária a capacidade humana de transposição de barreiras que resultam do encontro entre ambiente com suas características próprias e os seres dotados de uma série de competências, mas não necessariamente equipados para interagir plenamente com esse ambiente e responder satisfatoriamente às suas demandas. Mas nem sempre essa capacidade é mobilizada em prol de pessoas que, em função de diferenças acentuadas em relação a pessoas comuns, apresentam particular dificuldade na utilização de determinados recursos e na realização de determinadas atividades.

Assim é que a compreensão das atitudes sociais em relação à inclusão, por meio de pesquisas solidamente fundamentadas, é de capital importância para a mudança nas ações que, em princípio, se destinam a promover a melhoria na qualidade de vida de todas as pessoas. Há, entretanto, poucas pesquisas em relação a essa temática.

A existência de poucas pesquisas a respeito das atitudes sociais em relação à inclusão deve-se em parte à pouca tradição de estudo dessa temática no Brasil, mesmo na Psicologia Social, na qual podem ser encontrados os principais fundamentos teóricos a esse respeito, e em parte à inexistência, até recentemente, de instrumentos de mensuração desse fenômeno. Em vista disso, o grupo de estudo *Diferença, Desvio e Estigma*, vinculado ao Departamento de Educação Especial, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, iniciou em 2000 a construção de um instrumento que veio a se denominar *Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* (EIASI).

A construção e validação da Elasi foram realizadas por meio de algumas pesquisas, cujos primeiros resultados foram publicados em 2003 (OMOTE, 2003; OMOTE, S. *et al.*, 2003a, 2003b, 2003c). Na oportunidade, foi também construída uma escala infantil para a mensuração de atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental, uma vez que a Elasi era destinada a adultos com escolaridade mínima de Ensino Médio (BALEOTTI; OMOTE, 2003).

Posteriormente, vieram outras escalas de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Destinado à mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão e aplicável a pessoas em geral, Barbosa (2005) construiu o *Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva* (Igaei). Já Tanaka (2007) propôs a *Escala de Atitudes Sociais frente ao Trabalho da Pessoa com Deficiência* (Elart), para ser utilizada mais especificamente no contexto de mercado de trabalho. Considerando que a intensidade com que as pessoas podem ser favoráveis ou não à inclusão pode variar em função da natureza do acometimento, foi também desenvolvida uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão de cada uma das quatro deficiências (OMOTE; BALEOTTI; CHACON, 2014) e de autismo (BRITO, 2014).

Como decorrência da oferta, ainda pequena, de instrumentos de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, começaram a ser desenvolvidas pesquisas sobre essa temática. Como era natural, uma vez que a questão da inclusão escolar vem sendo debatida intensamente, sobretudo no nível de Ensino Fundamental, os estudos iniciais foram direcionados particularmente para esse contexto, tendo como participantes da pesquisa os professores (CARVALHO, 2008; DELGADO-PINHEIRO, 2003; OMOTE, S. *et al.*, 2003a; ORRICO, 2011; PEREIRA JUNIOR, 2009; SILVA, 2008), alunos (SOUZA, 2014; VIEIRA, 2006) ou professores e alunos (BALEOTTI, 2006; VIEIRA, 2014). Houve também interesse em relação a atitudes sociais dos pais de alunos com deficiência em relação à inclusão (BARBOSA; ROSINI; PEREIRA, 2007).

As atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior

Mais recentemente, alguns pesquisadores começaram a direcionar o seu interesse para as atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior. Tais estudos envolvem, mais comumente, os professores e alunos de universidades.

No mercado de trabalho competitivo de hoje, a qualificação da mão de obra é uma exigência crescente na grande maioria dos postos de trabalho. A formação universitária pode ser uma alternativa de habilitação de futuros profissionais. Assim, os órgãos federais vinculados ao Ensino Superior vêm investindo, de diferentes maneiras, na ampliação de oportunidade de acesso dos jovens à universidade.

Nesse contexto, o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, mesmo que ainda incipiente, já é uma realidade que vem se consolidando progressivamente nas universidades brasileiras. As medidas que favorecem o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior compreendem expedientes como cotas para esses estudantes, recursos e condições especiais para a realização do exame vestibular. Para assegurar a permanência de estudantes com deficiência, as universidades vêm oferecendo facilidades como bolsa tutoria, intérprete de Libras, recursos de tecnologia assistiva, textos com letras ampliadas ou em braile, adaptações nos materiais e recursos didáticos etc., além das providências habituais para garantir a acessibilidade, como rampas ou elevadores, vagas para deficiente físico nos estacionamentos, sinalização no piso, sinalização em braile etc.

Todas essas medidas são certamente condições que facilitam o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em universidade. Entretanto, elas em si não asseguram a inclusão. Não é a presença de estudantes com deficiência em universidades, estudando juntos de colegas sem deficiência, que caracteriza a sua inclusão, ainda que com um arsenal de recursos materiais disponibilizados. Acima de tudo, para que se caracterize uma situação de inclusão, é necessário que os estudantes com deficiência possam ter acesso a todas as oportunidades sociais, culturais e acadêmicas que lhes assegurem a sua formação universitária integral, associada ao ensino de qualidade de tal sorte que possam concorrer no mercado de trabalho em condições de igualdade com qualquer pessoa com a mesma formação.

Nesse sentido, é necessário investir também em recursos humanos, compreendendo os três segmentos da comunidade escolar: professores, estudantes e demais trabalhadores da instituição escolar. Esse investimento deve conduzir para a criação de um ambiente acolhedor e solidário, no qual as pessoas possam se preocupar com o bem-estar de todos, potencializando o aproveitamento das oportunidades oferecidas pela instituição escolar.

A importância das atitudes sociais da comunidade escolar para assegurar condições de acolhimento a estudantes com deficiência é referida com certa frequência, sempre que se discute a acessibilidade deles no Ensino Superior. Lima e Silva (2008) apresentam até uma taxonomia das maneiras pelas quais as barreiras atitudinais se manifestam na escola ou em qualquer outro espaço social. Machado (2008) também destaca a importância de o ambiente universitário ser acolhedor, mais do que a questão da acessibilidade arquitetônica. Aponta ainda a autora que os profissionais da educação precisam modificar suas atitudes e rever suas práticas docentes, vendo no estudante um ser capaz de aprender. Em última instância, a própria instituição escolar precisa mudar sua estrutura e cultura, para que

o estudante com deficiência, matriculado por força da legislação, não se torne em seguida invisível a seus professores e colegas.

Talvez seja mais fácil (ou conveniente?) identificar barreiras de natureza material e metodológica, mas, na verdade, está em questão o fator humano no processo de inclusão, envolvendo todas as pessoas que participam direta ou indiretamente desse empreendimento social. Assim, apontam-se as barreiras arquitetônicas como um dos elementos que dificultam a inclusão de estudantes com deficiência física na universidade, mas aponta-se que o apoio de professores, bolsistas e colegas facilita a inclusão (MELO, 2009). Os estudantes com deficiência têm queixas em relação a procedimentos adotados em salas de aula, sugerindo que os professores desconhecem as necessidades especiais daqueles alunos e não trocam informações sobre as suas dificuldades especiais, o que resulta em descontinuidade no trabalho pedagógico (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2000).

As barreiras físicas – notadamente as arquitetônicas – e as metodológicas certamente devem ser removidas (na verdade, não deveriam ser construídas, entendendo que a inclusão deveria ser um processo anterior ao de exclusão), mas atribuir a elas a dificuldade ou o impedimento para a promoção da inclusão escolar pode ser uma justificativa falaz. Em muitas situações, tais barreiras podem ser transpostas, se houver boa vontade e solidariedade das pessoas com as quais as pessoas com deficiência convivem. Entre crianças e jovens, tal desafio pode até representar oportunidade para desenvolver espírito cooperativo e solidário. Pode ser uma forma de iniciar a compreensão de que as limitações e dificuldades não são tragédias pessoais daqueles que as têm, mas se constituem em um problema para toda a coletividade, que precisa envidar esforços para a sua superação, como bem apontou Correr (2003).

As barreiras, que em última instância podem ser essencialmente de natureza social, podem ser removidas na medida em que mudanças nas concepções e atitudes sociais ocorrerem. A presença de pessoas com deficiência no campus universitário pode contribuir para que tais mudanças possam ocorrer (FORTES, 2008). A mera presença de recursos especiais, como rampas, sinalização no piso, sinalização em braile, vaga para deficiente no estacionamento etc., pode contribuir para que a comunidade universitária se conscientize do problema das pessoas com deficiência (MELO, 2009).

Uma das primeiras questões que se pode levantar quando se pensa nas atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior diz respeito à experiência de convívio com algum colega ou aluno com deficiência. O convívio cotidiano em sala de aula com colegas que têm alguma deficiência pode modificar as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência e

consequentemente em relação à sua inclusão. A hipótese de contato, um velho conceito utilizado na análise das relações intergrupais, “propõe que, sob certas condições, o contato intergrupar irá reduzir o preconceito entre os grupos”, segundo Berry (2004, p. 38). Tais condições, segundo esse autor, dizem respeito à necessidade de os grupos terem o mesmo *status*, alguns objetivos comuns e algum apoio ao contato, além de esse contato ocorrer voluntariamente.

A relação de convívio entre os estudantes com deficiência e os estudantes sem deficiência geralmente ocorre sob as condições apontadas por Berry (2004). Podem-se assim esperar atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis por parte dos estudantes que têm esse convívio com colegas com deficiência comparativamente a seus pares que não têm esse convívio. Correspondem a essa previsão os resultados dos estudos realizados por Chahini (2010) e Santana (2013).

As barreiras de natureza social, atitudinal em particular, têm sido constantemente referidas nos debates a respeito da acessibilidade e inclusão em todos os ambientes. Mas, muitas vezes, os argumentos são fundados em depoimentos de algumas pessoas, como os próprios deficientes e seus familiares, ou em opiniões de profissionais e pesquisadores. O advento dos instrumentos de mensuração de atitudes sociais deu um impulso inicial às pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão no Ensino Superior. Descrevem-se, a seguir, alguns dos principais resultados já encontrados, na tentativa de formar algum quadro inicial para a contextualização desse problema no Ensino Superior e de levantar subsídios que possam orientar as ações desenvolvidas em várias universidades brasileiras.

Na Universidade Federal do Maranhão, foi criado, em 2007, um programa de ação afirmativa de cotas para favorecer o ingresso de pessoas com necessidades especiais na universidade. Na sequência, em 2009, foi criado o Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Nesse contexto, Chahini (2010) investigou as atitudes sociais de cinco grupos de participantes: grupo 1 constituído por 15 alunos com deficiência, grupo 2 com 100 estudantes de classes nas quais não havia colega com deficiência, grupo 3 com 100 estudantes de classes nas quais havia colega com deficiência, grupo 4 com 42 professores que ministravam aulas nas classes frequentadas por estudantes com deficiência e grupo 5 com 100 professores que não ministravam aulas nessas classes.

Os estudantes com deficiência estavam matriculados nos cursos de Direito, História, Administração, Psicologia, Filosofia, Nutrição, Jornalismo, Ciências Contábeis, Serviço Social e Educação Artística. Os participantes do grupo 3 estavam matriculados nos mesmos cursos frequentados por estudantes com deficiência. Os participantes do grupo 2 frequentavam

os cursos de Matemática, Pedagogia, Administração, Odontologia, Química, Jornalismo, História, Educação Artística, Letras e Filosofia.

Os resultados principais apontam que os colegas de classe de estudantes com deficiência apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que seus pares que não tinham colegas de classe com deficiência. Já entre os professores, o fato de ter ou não aluno com deficiência nas suas classes não está relacionado à favorabilidade/desfavorabilidade das atitudes sociais em relação à inclusão. Os estudantes que tinham convívio com colega deficiente em sua classe tinham contato com ele sob as condições apontadas por Berry (2004) para que se produzisse mudança nas atitudes sociais. Já entre os professores, embora tivessem algum contato com estudante deficiente, esse convívio não era constante, uma vez que os professores ministravam aulas para várias turmas, sendo provavelmente a maioria das classes sem estudante com deficiência. Além disso, professores e estudantes encontram-se em situação de *status* diferenciado, com grande assimetria de poder, pelo menos em termos das atividades essenciais da sala de aula. Os objetivos dos professores e os dos alunos são certamente interdependentes, mas distintos. Essas condições podem ter contribuído para que não fosse verificada diferença significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão entre os dois grupos de professores.

No estudo de Santana (2013), realizado com os estudantes universitários no campus de Presidente Prudente-SP da Universidade Estadual Paulista, os resultados encontrados são aparentemente menos consistentes. Nessa unidade universitária, estavam matriculados estudantes com deficiência nos cursos de Ciência da Computação, Educação Física, Geografia e Pedagogia. Do corpo discente desses cursos foram extraídas duas amostras: o grupo 1 com 101 estudantes de classes nas quais havia colega com deficiência e o grupo 2 com 106 estudantes de classes nas quais não havia colega com deficiência.

Os resultados apontam que, nos cursos de Ciência da Computação, os colegas de estudante com deficiência apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que seus pares de classes nas quais não havia estudante com deficiência. Nos cursos de Educação Física e Geografia, não foi encontrada diferença significativa entre as atitudes sociais dos estudantes pertencentes a classes nas quais havia colega deficiente e as dos estudantes que não tinham colega de classe com deficiência. Já no curso de Pedagogia, foi encontrado um resultado inesperado: o grupo que tinha convívio com colega deficiente em sala de aula apresentou atitudes sociais significativamente menos favoráveis que seus pares que não tinham esse convívio.

No curso de Pedagogia, os participantes que tinham contato com colega com deficiência eram do 1º ano, e os que não tinham esse contato eram do 2º ano. Quando Fonseca-Janes (2010) investigou a formação de estudantes do 1º ano dos seis cursos de Pedagogia existentes nos campi da Universidade Estadual Paulista, verificou que justamente os de Presidente Prudente apresentaram atitudes sociais significativamente menos favoráveis que seus colegas dos outros cinco cursos de Pedagogia. Na continuidade desse projeto, foi verificado que esses mesmos alunos, já no quarto ano do curso, apresentaram atitudes significativamente mais favoráveis que aquelas apresentadas quando estavam frequentando o 1º ano (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013).

Por alguma razão, os jovens que concorrem vaga no curso de Pedagogia de Presidente Prudente podem ter atitudes sociais em relação à inclusão menos favoráveis que os que concorrem nos demais cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista. Talvez possa ser mais do que mera coincidência o fato de o campus de Presidente Prudente ser o único, dentre os seis que mantêm curso de Pedagogia, que não possui nenhum outro curso da área de Ciências Humanas.

A pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará traz novos ingredientes que podem ajudar a compor um quadro provisório a respeito das atitudes sociais em relação à inclusão na comunidade universitária. Maciel (2014) constituiu sete grupos de participantes, provenientes de cinco cursos que tinham alunos com deficiência matriculados (Letras, Biblioteconomia, Computação, Mestrado em Química e Mestrado em Psicologia) e de dois cursos sem alunos com deficiência (Educação Física e Ciências Ambientais). Compuseram a amostra total 322 participantes, sendo dez estudantes com deficiência, 235 estudantes sem deficiência, 35 professores, sete coordenadores de curso e 35 funcionários. A análise comparativa dos escores obtidos por participantes de diferentes grupos indica um resultado difícil de ser interpretado. Tanto a presença de estudantes com deficiência quanto a área de conhecimento de cada um dos cursos parecem contribuir para a favorabilidade/desfavorabilidade das atitudes sociais em relação à inclusão.

As amostras estudadas por Maciel (2014) eram constituídas pelo conjunto de estudantes com e sem deficiência, professores, coordenadores de curso e funcionários. Eram definidas por curso, e não pela categoria de participantes. Se fossem comparadas as atitudes sociais de estudantes que têm colega de classe com deficiência com as de seus pares que não têm esse convívio, talvez fosse encontrado resultado semelhante ao do estudo de Chahini (2010) e ao resultado parcial do estudo de Santana (2013), no curso de Ciência da Computação, segundo os quais a presença de colega

com deficiência na classe está associada a atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis.

Os resultados dos estudos de Santana (2013) e de Maciel (2014) sugerem a possibilidade de a favorabilidade/desfavorabilidade das atitudes sociais de estudantes universitários sem deficiência estar associada tanto ao convívio com colega com deficiência, no cotidiano da sala aula, quanto à área de conhecimento abrangida pelo curso frequentado. A hipótese de contato faz crer na possibilidade de que as atitudes sociais de estudantes possam se modificar no convívio com colegas de classe com deficiência. Já a área de conhecimento parece guardar uma relação um pouco mais complexa. O resultado pode ser decorrente da interação entre essas duas variáveis.

A área de conhecimento parece ter tanto o efeito de modificar as atitudes sociais de estudantes quanto a favorabilidade/desfavorabilidade pode ser anterior à opção que os estudantes fazem do curso a ser frequentado. No curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, de Presidente Prudente, os mesmos estudantes, que, no 1º ano, haviam apresentado atitudes significativamente menos favoráveis que seus pares de outros cursos da mesma universidade, apresentaram atitudes significativamente mais favoráveis ao final do curso (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013), possivelmente sob a influência de conteúdos curriculares de duas disciplinas, de Educação Inclusiva e Educação Especial. Entre os professores do Ensino Fundamental que frequentavam curso de Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva também foi verificada mudança significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão, quando comparados os escores do pré-teste com os do pós-teste (KIJIMA, 2008). Esses resultados dão apoio para a hipótese de conteúdos curriculares modificarem as atitudes sociais.

Há também evidências a favor da hipótese complementar de que a intensidade com que uma pessoa é favorável à inclusão pode ser anterior à opção pelo curso. Quando comparadas as atitudes sociais de estudantes universitários dos cursos de Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Pedagogia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito, verificou-se que os estudantes dos três primeiros cursos apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os dos últimos três cursos. Não poderia essa diferença ser atribuída a conteúdos curriculares que contemplam ou não a questão da inclusão, pois já no início do curso essas diferenças se manifestaram (OMOTE, 2013). No estudo de Kijima (2008), os professores do Ensino Fundamental que se matricularam no curso de Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva apresentaram, antes mesmo do início do curso, atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que seus pares que não se matricularam nesse curso de Especialização. Entre os pedagogos que frequentavam curso de Especialização em Atendimento

Educacional Especializado, verificou-se que os que haviam feito opção pela área de deficiência intelectual apresentaram atitudes sociais em relação à inclusão significativamente mais favoráveis que seus colegas que fizeram opção pela área de deficiência auditiva (SOUZA; OMOTE, 2012).

Conclusões

A preocupação pela inclusão escolar vem ampliando-se em todos os níveis de escolaridade, inclusive no Ensino Superior. O suporte requerido por estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser oferecido pelos sistemas educacionais, tanto por meio de equipamentos e outros recursos materiais quanto mediante as adequações curriculares e metodológicas, quando necessário, e capacitação de professores.

Nesse empreendimento, não deve ser esquecida a importante participação que devem ter as pessoas que direta ou indiretamente compõem o contexto de construção da educação inclusiva. Na verdade, a construção de uma cultura inclusiva pode ser uma perspectiva mais norteadora que a da educação inclusiva, pois mais claramente explicita que se trata de um projeto de toda a sociedade, e não apenas dos setores responsáveis pela educação.

Apresenta-se a tese, neste texto, de que acima de tudo as barreiras que limitam ou impedem as pessoas com características diferentes da média da população ou do seu grupo estão fortemente determinadas por fatores humanos. As características pessoais de todos que compõem o meio social podem tanto favorecer a construção de novas barreiras quanto a eliminação de muitas barreiras ou a superação delas. A preocupação em auxiliar o próximo, como decorrência do genuíno respeito para com os concidadãos, e a compreensão de que se trata de problema de toda a comunidade, e não uma tragédia pessoal do deficiente ou de seus familiares, podem ser ferramentas poderosas para a remoção ou superação de barreiras.

A preocupação com a inclusão deve ser anterior à exclusão, isto é, o norte precisa ser o de construir uma comunidade para todas as pessoas que a compõem, assegurando-lhes condições plenas de acesso a todas as oportunidades. Não é uma questão de direito de acesso, mas de garantia de desenvolver competências para o acesso a todas as oportunidades, se assim desejarem. Significa que toda a sorte de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras precisa ser rigorosamente levada em conta já por ocasião do planejamento de serviços e recursos. Enfim, uma questão antes atitudinal que de engenharias ou tecnologias.

Referências

BALEOTTI, L. R. *Um Estudo do Ambiente Educacional Inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006.

- 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.
- BARBOSA, A. J. G. *Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva* – Igaei. São Paulo: Autor, 2005.
- BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C.; PEREIRA, A. A. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 33, n. 3, p. 447-458, 2007.
- BERRY, J. W. Migração, Aculturação e Adaptação. In: DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. (org.). *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 29-45.
- BRITO, M. C. *Atitudes sociais frente à inclusão do autismo: desenvolvimento e validação de um instrumento padronizado*. 107 f. Relatório Técnico. Fapesp (processo nº 2010/20039-0). 2014.
- CARVALHO, L. R. P. S. *Escolarização Inclusiva de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: um estudo de caso de um município paulista*. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- CHAHINI, T. H. C. *Atitudes Sociais e Opiniões de Professores e Alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à Inclusão de alunos com Deficiência na Educação Superior*. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CORRER, R. *Deficiência e Inclusão Social: construindo uma nova comunidade*. Bauru: Edusc, 2003.
- DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. *Professores do Ensino Regular e a Educação Inclusiva de Alunos com Perda Auditiva*. 2003. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- FONSECA-JANES, C. R. X. *A Formação dos Estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva*. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, p. 158-173, 2013.

FORTES, V. G. G. F. A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual na UFRN. In: MARTINS, L. A. R. (org.). *Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios*. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 249-275.

KIJIMA, G. Y. M. *Análise de atitudes sociais de profissionais da educação frente à inclusão*. 57 p. Monografia (Curso de Especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar*. Porto Alegre: Ulbra/Age, 2008. p. 23-32.

MACHADO, E. V. Políticas Públicas de Inclusão no ensino Superior. In: SOUZA, O. S. H. (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar*. Porto Alegre: Ulbra/Age, 2008. p. 42-53.

MACIEL, A. K. S. *Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Sobre o Acesso e Permanência de Estudantes Universitários com Necessidades Educativas Especiais. In: MORI, N. N. R. et al. (org.). *Educação Especial: olhares e práticas*. Londrina: Editora UEL, 2000. p. 225-233.

MELO, F. R. L. V. Mapeando, Conhecendo e Identificando Ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte diante do Ingresso de Estudantes com Deficiência. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros Contextos*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 81-109.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. p. 33-43.

OMOTE, S. Atitudes sociais de estudantes universitários em relação à inclusão. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 43., 2013, Aracaju. *Anais...* Aracaju: SBP, 2013.

OMOTE, S. O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; CHACON, M. C. M. Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de

deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2014.

OMOTE, S. *et al.* Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2003a. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

OMOTE, S. *et al.* Estudo da fidedignidade de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2003b. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais de alunas do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2003c. CD-ROM. ISBN 85-86738-25-5.

ORRICO, H. F. *A Inclusão Educacional de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais frente ao aspecto Atitudinal do Corpo Docente nos Primeiros e Sextos Anos do Ensino Fundamental*. 2011. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

PEREIRA JUNIOR, A. A. *Atitudes Sociais de Professores da Rede de Ensino Regular Municipal de Guarapuava/PR em relação à Educação Inclusiva*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SANTANA, E. S. *Atitudes de Estudantes Universitários frente a Alunos com Deficiência na UNESP de Presidente Prudente*. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, v. 12, p. 1-9, mar./abr. 2009.

SILVA, E. G. *O Perfil Docente para a Educação Inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. 2008. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SOUZA, M. M. G. S. *Estudo Evolutivo de Concepções de Crianças e Adolescentes sem Deficiência sobre as Deficiências e suas Atitudes Sociais em relação à Inclusão*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SOUZA, M. M. G. S.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre atendimento educacional especializado: o ponto de vista de alunos de um curso de especialização. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. *Anais eletrônicos...* São Carlos: UFSCar, 2012.

TANAKA, E. D. O. *O Desenvolvimento de uma Escala de Atitudes Sociais em relação ao Trabalho da Pessoa com Deficiência*. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VIEIRA, C. M. *Atitudes Sociais em relação à Inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VIEIRA, C. M. *O que Pensam e Sentem Crianças não Deficientes em relação à Deficiência Mental e à Inclusão: efeitos de um programa informativo (sobre os temas)*. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

Atenção à diversidade¹

Discursar sobre a diversidade e as diferenças em conferências, palestras e mesas-redondas, bem como escrever sobre esses assuntos em artigos científicos ou de divulgação estão tornando-se tarefas relativamente rotineiras e quase obrigatórias para os estudiosos que tratam de questões relacionadas à inclusão. Nessa abordagem, a diversidade e as diferenças têm sido tratadas como características bastante positivas que as pessoas podem apresentar. Além de enfatizar que a diversidade e as diferenças fazem parte da normalidade, aponta-se comumente a possibilidade de se tirar proveito delas mediante o convívio entre os diferentes.

Essa interpretação que se empresta a diferenças pode até parecer um tanto romanesca, se considerarmos que, até um passado recente, as diferenças eram interpretadas “muitas vezes” como uma característica incômoda nas pesquisas em áreas de conhecimento que tratam de fenômenos com alta variabilidade, como na educação. A ampla variação nas diferenças individuais era vista como uma fonte de dificuldades adicionais ao pesquisador, na composição de uma amostra representativa da população. Quando se tratava de elaborar práticas destinadas a uma população, a presença da ampla variabilidade podia ser interpretada como uma fonte de grande dificuldade operacional. Nessa perspectiva, uma tendência, que poderia ser nociva do ponto de vista dos usuários, era a massificação dos procedimentos, na qual parecia estar embutida a inevitável exclusão de parcelas de usuários.

As práticas educativas sempre estiveram muito orientadas para o padrão médio da classe, e não para as diferenças individuais, razão por que tipicamente vêm operando como processo de exclusão de parcelas da população estudantil. A individualização do ensino, tão reiteradamente apontada pelos estudiosos dos processos de ensino e aprendizagem como necessária para a superação desse modelo, não foi devidamente reconhecida ou, ainda que o fosse, não foi posta em prática.

A adoção do discurso da inclusão nem sempre parece levar em conta o enorme desafio e muitas implicações que a construção da educação inclusiva representa. A inclusão escolar baseia-se no pressuposto de que todas as crianças podem aprender, independentemente da natureza das di-

¹ Texto original: OMOTE, S. Atenção à diversidade. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (org.). *Sexualidade, Diversidade e Culturas Escolares: contribuições ibero-americanas para estudos da educação, gênero e valores*. Araraquara/Alcalá de Henares: FCL/Unesp Laboratório Editorial/Universidade de Alcalá, 2008. p. 259-270.

ferenças que apresentam, e de que aprender juntos – os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais – é bom para todos os alunos. Pretendemos levantar, nesta comunicação, algumas questões relativas a esses pressupostos. Naturalmente, não há nenhum propósito de desacreditar a inclusão. Ao contrário, procura-se com a discussão de tais questões contribuir para a caminhada em direção à concretização das metas da inclusão mediante a introdução de ingredientes que, embora possam parecer embaraçosos, fazem parte integrante da dura realidade.

Preliminarmente, devem ser tecidos alguns comentários acerca de duas noções vizinhas, constantemente presentes nos discursos acerca da inclusão: diversidade e diferenças. No contexto da discussão sobre a inclusão, a palavra diversidade é empregada comumente para fazer referência à multiplicidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras. Portanto, as nossas considerações dizem respeito a diferenças.

As pessoas variam amplamente em uma infinidade de características, ao mesmo tempo que, apesar dessas diferenças, conservam algo de essencialmente semelhante. No discurso da inclusão habitualmente as diferenças são tratadas como sendo fontes de riqueza que precisam ser exploradas em benefício de todos. Entretanto, é necessário observar a ampla variação que há entre as próprias diferenças, em função da sua origem, da sua significação e dos efeitos que podem produzir sobre os seus portadores e sobre os demais. Assim, podem-se apontar, visando a enfatizar algumas características dessas diferenças, sem a preocupação de organizar categorias exclusivas e exaustivas, as diferenças que resultam da variabilidade intraespecífica própria do homem e aquelas devidas à herança genética, a anomalias genéticas, enfermidades, acidentes, traumatismos e a variações no ambiente físico-químico, nutricional, psicossocial e cultural.

Uma rápida olhada nessa lista sugere, de imediato, que nem todas as diferenças são necessariamente vantajosas. No modo de funcionamento atual da nossa sociedade, as condições como asma, albinismo e hemofilia não representam nenhuma vantagem para seus portadores nem para a coletividade. Há diferenças que são intrinsecamente desvantajosas, porque comprometem o funcionamento integral de alguma função, cuja importância independe de critérios ou valores; são, por exemplo, as cardiopatias e outras enfermidades graves, as doenças mentais crônicas e extensas deficiências físicas, como tetraplegia. Há outras diferenças que só se tornam desvantajosas dependendo dos critérios e valores adotados para o julgamento da competência, como dificuldades de aprendizagem escolar, distúrbios de comunicação e até mesmo a feiura. Há também infinitas diferenças cuja ocorrência numa população pode ser vantajosa, porque representa desde a possibilidade de sobrevivência da espécie face às adversidades do

ambiente até a possibilidade de utilização de competências variadas em busca de soluções criativas e eficientes, em face dos problemas enfrentados pela coletividade.

Naturalmente, o caráter vantajoso ou desvantajoso nem sempre está imediatamente presente nas diferenças, pois isso depende das demandas do meio. E na interação entre as demandas do meio e as características portadas pelas pessoas pode emergir esse caráter vantajoso ou desvantajoso. Portanto, em situações habituais da vida cotidiana, muitas das diferenças sequer podem ser notadas, mas o respectivo caráter vantajoso ou desvantajoso pode emergir em função de mudanças nas demandas do meio.

Quando, na discussão acerca da inclusão, falamos na importância das diferenças portadas pelas pessoas, é preciso ficar bem claro de que diferenças estamos falando, já que nem todas as diferenças são intrinsecamente vantajosas. E, certamente, para algumas diferenças sequer há possibilidade de se criarem contextos nos quais venham a adquirir algum sentido de vantagem. Posta essa questão, retomemos aqueles dois pressupostos levantados inicialmente: o de que todas as crianças, independentemente da natureza das diferenças que apresentam, podem aprender e de que aprender juntos – os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais – é bom para todos os alunos.

Todas as crianças podem aprender

A Psicologia já demonstrou sobejamente que toda e qualquer pessoa possui capacidade de aprendizagem. A Análise do Comportamento, em especial, dispõe de um arsenal rico e diversificado de procedimentos para ensinar as mais variadas tarefas a toda a diversidade de pessoas, em todo o espectro de faixa etária e mesmo na presença de condições ambientais e orgânicas altamente desfavoráveis ou incapacitantes. Apesar disso, a natureza da tarefa que pode ser ensinada depende das condições da própria pessoa, e não apenas do emprego de procedimentos e técnicas sofisticados. Significa que nem tudo pode ser ensinado a qualquer pessoa, independentemente das condições de seu funcionamento psicossocial e somatopsicológico.

Dentre as inúmeras diferenças que impõem limitação ao seu portador em uma variedade de atividades e capacidades, identificam-se aquelas que não permitem o desenvolvimento de competências acadêmicas próprias do processo de escolarização. As crianças e jovens portadores dessas condições não têm nenhuma possibilidade de realizar a aprendizagem escolar, pelo menos dentro dos recursos de ensino disponíveis atualmente. Em vez disso, precisam ser atendidos em outras necessidades.² Portanto,

² Estamos nos referindo aqui a patologias cujos efeitos incapacitantes são devastadores, levando seus portadores à extrema dependência, como as condições que resultam em deficiência mental outrora referida por severa e

quando, na defesa apaixonada da inclusão radical, se aponta a necessidade de que todas as crianças e jovens em idade escolar, sem exceção nenhuma, precisam estar matriculados em classes de ensino comum, levanta-se inevitavelmente uma indagação acerca das habilidades a serem aprendidas na escola.

Na discussão sobre o ensino inclusivo, talvez seja necessária a afirmação clara dos objetivos educacionais da Educação Básica, mais particularmente do Ensino Fundamental. Nas últimas décadas, as responsabilidades da escolarização formal vêm ampliando-se progressivamente, não mais se limitando especificamente ao ensino de conteúdos. Ainda assim, talvez possa ser apontado como objetivo precípua da Educação Básica o domínio seguro das ferramentas da comunicação oral e escrita, em língua portuguesa e em linguagem matemática, por meio das quais os estudantes têm acesso aos conhecimentos em áreas específicas, como História, Geografia, Ciências etc.

Colocada dessa maneira a questão do ensino escolar, pode-se concluir que não são todas as crianças e jovens em idade escolar que têm condições de frequentar as classes de ensino regular e tirar proveito das oportunidades educacionais oferecidas. É verdade que isso se refere a uma parcela pequena da população dessa faixa etária. Mas é justamente a proposta da inclusão que exige que essa parcela pequena seja adequadamente assistida nas necessidades específicas que apresentam e que não podem ser atendidas nas classes de ensino regular.

É então necessário mobilizar programas capazes de atender as necessidades de pessoas que, até mesmo nas atividades corriqueiras de autocuidado, apresentam acentuadas limitações decorrentes de patologias altamente incapacitantes. Se necessário for, devem ser criados novos programas com tal finalidade. Esses programas podem até funcionar fora das dependências de uma escola da rede pública. Aliás, é altamente provável que sejam instalados fora das dependências da escola de ensino comum, já que requerem recursos humanos, materiais e infraestruturais diferenciados. O fato de esses programas estarem separados dos outros destinados à educação da maioria das crianças e jovens não implica necessariamente que serão segregativos. Os seus usuários poderão ser segregados ou não, dependendo especialmente do uso que se fizer desses recursos.

O caráter segregativo de que muitos serviços especializados têm sido acusados não é propriedade inerente a eles. Se é possível utilizá-los para promover a segregação, podemos reverter o processo e utilizá-los

profunda. Incluem-se aí patologias como as síndromes de Lesch-Neeham, de *Cri du Chat*, de Cornelia de Lange etc. Isso não significa que seja definitiva a exclusão dos portadores de tais condições altamente incapacitantes do rol de crianças e jovens escolarizáveis em classes de ensino comum. É preciso admitir essa limitação dentro dos recursos disponíveis hoje para lidar com questões de saúde e ensino implicadas em tais quadros. Entretanto, espera-se que sejam construídos conhecimentos e tecnologias capazes de promover a superação de muitos dos impedimentos atuais.

para promover a integração ou inclusão (OMOTE, 2000). Mais especificamente, podemos utilizá-los para a provisão de serviços de qualidade para atender as necessidades especiais de todas as pessoas, independentemente da natureza, do grau de comprometimentos e das demais condições que lhes afetam. A utilização de serviços especializados, e muitas vezes segregados, com tal finalidade, é rigorosamente coerente com os princípios da inclusão.

Ainda que algumas crianças e jovens em idade escolar não apresentem condições para a escolarização formal, com necessidades de outra ordem a serem atendidas por algum serviço especializado, isso não significa que não tenham outras necessidades ou interesses em comum com seus pares coetâneos. As crianças e jovens atendidos em serviços educacionais diferentes podem realizar outras atividades em conjunto. As crianças que frequentam instituições e programas diferentes podem eventualmente realizar em conjunto outras atividades, tais como as culturais, artísticas, recreativas, desportivas, de lazer etc.

A realização dessas atividades em conjunto pode ocorrer tanto no interior das escolas públicas da comunidade, como parte dos objetivos extracurriculares, quanto em outras agências sociais eventualmente criadas para esse fim específico. Dessa maneira o tão valorizado – e sem dúvida necessário – convívio entre os diferentes pode ocorrer em um ambiente planejado, no qual sejam realizadas atividades devidamente adaptadas para essa realidade, das quais qualquer criança ou jovem aí presente pode participar em condições de relativa igualdade. A participação em diferentes atividades, em condições de igualdade, constitui um procedimento recomendado para o desfazimento de estigma das minorias desacreditadas (COLEMAN, 1986).

Todos devem aprender juntos

Além do pequeno segmento representado por crianças e jovens que não podem frequentar classes de ensino comum em vista da natureza, gravidade e extensão do comprometimento e da necessidade de serem atendidos em outras áreas de atividades, é preciso também ponderar a possibilidade de o ensino ser oferecido separadamente a outro segmento de crianças e jovens com deficiência, de seus pares que frequentam a classe comum, em vista da particularidade de procedimentos, métodos e recursos especiais a serem empregados. A própria Declaração de Salamanca, que tem servido de documento maior a nortear a conduta de muitos educadores na defesa da inclusão, aponta essa necessidade ou conveniência, por exemplo, particularmente em relação a estudantes surdos.

Para que tal prática não sirva à segregação desses estudantes, dois princípios precisam ser claramente estabelecidos. Em primeiro lugar, mais do que

o fato de os alunos com necessidades educacionais especiais aprenderem junto dos demais, em classes de ensino comum, deve ser enfatizada como meta a provisão de ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente da natureza das necessidades especiais que alguns apresentam. Portanto, se a provisão de ensino de qualidade depender de arranjos especiais diferenciados – curriculares, metodológicos e de recursos –, não deveria haver nenhum problema em realizar tal aprendizado separadamente de seus pares não deficientes. A preocupação excessiva com a aprendizagem em conjunto, mesmo que isso resulte em privar alguns estudantes deficientes de procedimentos e recursos mais apropriados de aprendizagem, pode representar uma prática educativa deplorável. Em segundo lugar, a eventual separação deve ocorrer estritamente para a provisão de ensino de qualidade melhor para conteúdos específicos. Isso significa que, sempre que a natureza das atividades a serem desenvolvidas permitir, os estudantes devem estar todos juntos na mesma tarefa, independentemente das condições que os diferenciam.

Na vida cotidiana, em todos os setores, é rigorosamente corriqueira a prática de se formarem grupos diferenciados para a realização de diferentes atividades específicas, seja em função dos interesses diferenciados, seja em função de competências e capacidades diferenciadas. Tais grupos específicos formam-se e funcionam para a consecução de metas específicas (de trabalho, de estudo, de lazer e de atividades culturais, artísticas e desportivas), podendo ser duradouros ou passageiros. Não representam categorias às quais seus membros pertencem indefinidamente. Concluída a meta, podem desfazer-se ou formar novos reagrupamentos. A participação em qualquer desses grupos não leva o indivíduo a ser tratado prioritária ou exclusivamente como membro desse grupo e não corre nenhum risco de essa condição ser transformada em seu *status* principal (GOFFMAN, 1975; SMART; WEGNER, 2000). Esse indivíduo é visto e tratado como um cidadão comum que, dentre outras tantas atividades corriqueiras, participa eventualmente de algum grupo para a consecução de uma meta específica.³

Naturalmente, a presença de estudantes com diferentes características, inclusive em termos das facilidades e dificuldades de aprendizagem ou da preferência por diferentes conteúdos ou estratégias de aprendizagem, pode representar um elemento altamente positivo na tarefa coletiva da classe para o aprendizado escolar. Por outro lado, deve-se apontar que as experiências acumuladas pelas práticas de ensino e aprendizagem

3 Uma pessoa pode pertencer a um grupo de “jipeiros” e realizar atividades específicas com seus pares, em ocasiões especiais, separadamente dos demais pessoas com as quais convive cotidianamente, e nem por isso perde a sua identidade social de um executivo, de um estudante ou de um profissional liberal. Em todas as outras ocasiões, essa pessoa executa as atividades corriqueiras dos demais papéis que desempenha na sua comunidade, em companhia de outras pessoas que realizam as mesmas atividades.

escolar tratam a homogeneidade da classe (particularmente em termos do domínio de pré-requisitos para a aquisição de conteúdos específicos) como um fator relevante que facilita a tarefa do professor e favorece o sucesso escolar dos alunos que a compõem. Se considerar que, acima de tudo, deve ser oferecido ensino de qualidade para todos os estudantes, independentemente das suas condições ou necessidades especiais diferenciadas, a condição tão reiteradamente apontada de todos os alunos – deficientes e não deficientes – estudarem juntos nem sempre pode prevalecer, sob pena de comprometer a qualidade do ensino em benefício do convívio entre os diferentes. É, portanto, necessário reavaliar os objetivos da escola e o papel que a frequência à escola deve desempenhar na formação das crianças e jovens.

Considerações finais

O ser humano passa por um processo contínuo de aprendizagem, na sua interação com o meio, desde a mais tenra idade, tornando-se progressivamente ajustado e competente para enfrentar as demandas do meio. Nessa caminhada, algumas agências sociais têm papel especial, cumprindo a função de um local privilegiado para que ocorra a aprendizagem de certas tarefas e o desenvolvimento de competências específicas. Assim, a família constitui-se em um primeiro ambiente social, no qual a criança começa a aprender e desenvolver competências iniciais para o enfrentamento do mundo social. A família é a instituição social na qual ocorre a socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1973).

Uma agência social essencial para dar continuidade à formação social da criança é a escola. Por uma série de razões que não cabe discutirmos aqui, por estarem fora do escopo da presente comunicação, as crianças de hoje começam a frequentar a escola muito cedo. Antes mesmo do ingresso em uma pré-escola, que não mais se resume a um único ano anterior à educação escolar em nível de Ensino Fundamental, muitas crianças frequentam a creche ou o berçário a partir de poucos meses de idade, quando as suas mães necessitam se ocupar de outros afazeres, como o trabalho.

Houve uma ampliação no número de anos que as crianças frequentam instituições educacionais e uma redução no tempo que elas permanecem exclusivamente com as suas famílias, frequentemente sob os cuidados das respectivas mães. Resultam daí importantes mudanças, nos papéis das instituições familiar e escolar, na educação das crianças. Inicia-se mais cedo a socialização secundária ou estende-se a responsabilidade pela socialização primária também à instituição escolar? Nas últimas décadas, a responsabilidade pela educação e formação das crianças vem ampliando-se progressivamente, cabendo à escola muitas das tarefas que outrora eram normalmente realizadas pelas famílias. Isso ocorre não só nos anos iniciais

da escolarização, mas também nos anos escolares tradicionalmente centrados na aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

Mais do que o domínio seguro e competente da língua portuguesa e da linguagem matemática, essenciais para ter acesso aos conhecimentos transmitidos por meio de disciplinas como Ciências, História e Geografia, passou-se a valorizar a formação integral da criança e do jovem, procurando desenvolver a capacidade crítica e de reflexão. Conteúdos outrora inexistentes vêm sendo incorporados ao currículo escolar das nossas crianças. Parece ter sido atribuída à escola uma grande parcela de responsabilidade pela formação integral do cidadão.

Na implementação da educação inclusiva, tem sido enfatizada a importância de todas as crianças conviverem no mesmo espaço escolar, considerando que isso é benéfico para todas elas. Supõe-se que esse convívio tanto favorece as crianças deficientes ou aquelas com outras e variadas necessidades especiais quanto proporciona às demais crianças a oportunidade de conhecer e aprender a lidar com a ampla diversidade de características humanas. Comportamentos cooperativos e solidários podem ser desenvolvidos nesse convívio.

Certamente toda essa experiência é cada vez mais necessária para a construção de uma sociedade inclusiva, que seja não apenas tolerante à diversidade, mas também capaz de lidar de modo produtivo com a ampla diversidade de diferenças que as pessoas apresentam em seus atributos, capacidades e comportamentos. Alguns educadores que defendem apaixonadamente a inclusão escolar dão ênfase imperativa à convivência de estudantes com as mais variadas necessidades educacionais especiais com os demais estudantes e à exigência de que a totalidade de crianças e jovens, nessas condições, seja atendida em classes de ensino comum. Essa instante demanda levanta uma questão inevitável acerca da natureza da aprendizagem que deve ocorrer na escola.

Na construção da educação inclusiva, toda a comunidade precisa realizar a difícil tarefa de reconhecer e respeitar as mais variadas diferenças, inclusive aquelas altamente incapacitantes, e dar resposta adequada a diferentes necessidades especiais, incluindo serviços diferenciados que podem ser necessários em alguns casos, sem segregar ou estigmatizar os seus usuários. É preciso avaliar adequadamente o papel que diferentes recursos especiais desempenham na educação inclusiva. Há certamente lugar privilegiado para o ensino especializado na educação inclusiva.

São algumas das questões que podem contribuir para o aprimoramento das nossas reflexões acerca da inclusão.

Referências

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

COLEMAN, L. M. Stigma: an enigma demystified. In: AINLEY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. *The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. Nova York: Plenum Press, 1986.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

SMART, L.; WEGNER, D. M. The hidden costs of hidden stigma. In: HEATHERTON, T. F. *et al.* (ed.). *The social psychology of stigma*. Nova York: Guilford Press, 2000. p. 220-242.

El futuro de la atención a la diversidad¹

Introducción

La inclusión es un fenómeno social de ámbito mundial y muchos países están construyendo y consolidando diferentes modelos. Para que un fenómeno social se presente como tal, tiene que recorrer una larga trayectoria de construcción e incorporar nuevas configuraciones que vienen determinadas por la necesidad de hacer frente a nuevas demandas y nuevas conquistas. Así, un ejercicio de previsión de los rumbos que la inclusión deberá seguir sólo es posible a partir de un análisis histórico de este fenómeno.

Este texto pretende, inicialmente, defender la idea de que la inclusión viene siendo construida hace siglos y el propio hecho de existir levanta polémica. Se defienden argumentos de que la inclusión tuvo inicio antes de la década de 90 del siglo pasado, bastante antes de la Declaración de Salamanca. Se argumenta también que, como un proceso continuo iniciado hace siglos, la inclusión se ampliaría progresivamente, al mismo tiempo en que nuevas áreas de exclusión eran creadas como consecuencia del progreso, lo que implica inevitablemente la emergencia en crear nuevas opciones y nuevas formas para atender las demandas y, por lo tanto, no habrá una sociedad totalmente inclusiva. Aunque se argumenta que la utopía de la inclusión total es necesaria para servir de norte a la permanente lucha del hombre en búsqueda de la mejoría en la calidad de vida, de la superación de sus límites y de la acción sobre su ambiente. En la búsqueda del perfeccionamiento de la atención a la diversidad, la preocupación por la inclusión necesita constituirse como un principio guía del propio proceso de desarrollo. Así, la construcción de nuevos recursos y las nuevas exigencias necesitan ver cada vez de forma más amplia la diversidad.

El análisis parte de la hipótesis de que para la comprensión de los fenómenos sociales, incluso los que parecen estrictamente socioculturales, aquellos no pueden separarse o abstraerse de la naturaleza biológica del ser humano, que se hace presente en las manifestaciones sociales e

¹ Texto original: OMOTE, S. El futuro de la atención a la diversidad. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (org.). *La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013. p. 199-218.

históricas humanas. Se asume la perspectiva, con Dobzansky (1972), de que el hombre tiene su naturaleza y su historia, y que ambas se manifiestan fuertemente ligadas.

El debate sobre las diferencias y la construcción de la inclusión: una perspectiva histórica

En una mirada panorámica y superficial, se observa que las sociedades humanas han practicado diversas maneras de enfrentarse con las diferencias, especialmente en aquellas características que comprometen al que las tiene en el desempeño de funciones consideradas importantes y los comportamientos que se apartan del estándar considerado adecuado o deseable. Las maneras de posicionarse ante los desafíos impuestos por la presencia de tales diferencias se han modificado, yendo de forma paralela a las condiciones de vida de las personas en general y de los valores sociales y espirituales, en relación a la concepción de ser humano.

En la evolución de las formas de enfrentarse a los desafíos que se ponen de manifiesto por la presencia de diferencias, puede ser reconocido claramente el camino hacia a la progresiva inclusión. Las más primitivas respuestas a tal desafío se dan cuando las condiciones de vida son en general difíciles para todas las personas. Hay una falta de conocimientos científicos sobre el origen de estas diferencias, dando lugar a la manera más evidente de exclusión: la eliminación física de la persona diferente. Esta primera concepción evoluciono hacia diferentes maneras de reclusión (tal vez los primeros signos de acogida), ya sea en la propia familia ya sea en organizaciones que pueden ser calificadas como *instituciones de internamiento total*.²

Este confinamiento, se caracterizaba por ser una manera de total dependencia en relación a los cuidados proveídos por otros, y se modificó progresivamente, ampliando el espacio para la libertad individual. Así, pueden ser reconocidas algunas maneras de institucionalización³ o internación parcial, las conocidas como seminternado y externado. Cada vez más el deficiente pasó a depender de servicios institucionales centrados en metas específicas, culminando con la atención en servicios ambulatorios. Finalmente, con los principios defendidos por la inclusión, de forma más explícita el deficiente pasó a ser atendido, en sus necesidades, por

2 La institución de internado total puede ser definida como aquella que presenta barreras de diferentes naturalezas a la relación social con el mundo externo y donde se realizan todas las actividades de la vida diaria, como el ocio, trabajo o el dormir (Goffman, 1974).

3 Nota de los editores. El término institucionalización es muy usado en Brasil para identificar el fenómeno que se produce cuando un sujeto deficiente pasa a ser internado totalmente en una institución.

los servicios destinados a personas comunes y, solo excepcionalmente, en servicios especiales.

Los problemas presentados por la presencia de determinadas diferencias en la sociedad, así como la construcción de variadas maneras de enfrentarse a los desafíos que esos dilemas imponen, necesitan ser evaluados desde una perspectiva evolutiva, y es lo que vamos a analizar.

Las especies animales desarrollaron sus propias estrategias para enfrentarse a los desafíos puestos por las adversidades, siempre con el objeto de garantizar su adaptación a los cambios del medio y su preservación. Una estrategia que utilizan la mayoría de los mamíferos para conseguir esos objetivos es la de vivir en manadas, para asegurarse mejores condiciones de supervivencia y de satisfacción de las necesidades individuales. Esta opción, a su vez, trae nuevos desafíos, como por ejemplo, es necesario conciliar el conflicto potencial entre las necesidades individuales y las exigencias de la vida colectiva. Bajo algunas circunstancias, las necesidades individuales necesitan estar relativamente subordinadas a las del grupo, para que sea viable la vida colectiva. Es en este sentido que, en las especies animales las hay que viven en manadas, sin ser genuinamente colectivas,⁴ hay reglas que establecen estándares de comportamientos interactivos en situaciones esenciales de la vida, como alimentación, apareamiento, reproducción, cuidado de la cría, protección ante depredadores etc. Naturalmente, en animales infra-humanos, el establecimiento de estas reglas se dio a lo largo de generaciones, y su patrimonio genético fue incorporando estrategias de supervivencia eficientes.

Las sociedades humanas, a su vez, desarrollaron variadas maneras de ejercer control sobre las conductas individuales, intentando armonizar las necesidades y deseos individuales con su opción por la vida en colectividades. En las más variadas situaciones corporativas, son permanentemente contruidos y renovados conjuntos de reglas, formalizados y documentados, habiendo instancias que los construyen y otras que buscan asegurar su cumplimiento, muchas veces incluso creando un sistema punitivo para los infractores.

Los cambios que aparecen continuamente exigen una constante adaptación o renovación de esos códigos de conducta. Pero, no siempre la actualización de estos códigos se da de manera suficientemente ágil para normalizar y ordenar las nuevas conductas. Pero no todo es normalizable, porque las instancias sociales no necesariamente consideran todos los valores y motivos implicados como objetos de tal ordenación; por ello son

4 Consideramos como animales genuinamente colectivos aquellos que, aunque cada individuo tenga su singularidad y motivación propia, las necesidades colectivas se sobreponen a las individuales, como ocurre con los llamados insectos sociales que viven en colonias. Los experimentos realizados por Cunha (1980) evidenciaron esta particularidad en hormigas *Nylanderia fulva*.

creados, también, mecanismos de control social no formales, que no por ello serán menos eficientes. Un ejemplo de esto último serían la etiqueta y las conductas de protocolo, vigentes en determinadas situaciones sociales, los modismos en las más variadas áreas de actividades e intereses humanos entre otros. De entre estos es necesario destacar el “estigma” o “etiqueta”, con los que la sociedad califica a determinadas personas o grupos, y que constituyen una manera de ejercer control social con relación a la posesión de determinados atributos, a la manifestación de algunos comportamientos o a la afiliación a algunos grupos.

El estigma o etiqueta, es un nombre polisémico que adquirió diferentes significados a lo largo de siglos de su uso, y que puede ser definido como una construcción social cuya función es la de marcar y calificar socialmente, en la mayoría de los casos desacreditando a los que son objeto de ellas, a las personas con atributos o comportamientos que son considerados inadecuados o indeseables. Igualmente pueden ser socialmente desacreditadas las personas que pertenecen a determinados grupos considerados indeseables. Como parte del mecanismo de control social, el estigma o etiqueta desempeña un importante papel, se puede decir que, por medio de gestión adecuada del estigma o etiqueta, las colectividades buscan un equilibrio entre la necesidad de mantenimiento de la vida colectiva relativamente ordenada y la tendencia permanente del hombre de buscar la autonomía y libertad, muchas veces para la satisfacción de sus necesidades y deseos individuales, lo que puede resultar contrario a los códigos de conducta. Este enfrentamiento crea un conflicto aparentemente irreconciliable entre la satisfacción de necesidades individuales y la de necesidades colectivas. El gran dilema representado por la construcción, preservación y fortalecimiento de la vida colectiva, movido por las necesidades y deseos individuales, en búsqueda de la mejoría en la calidad de vida, marca indeleblemente la historia evolutiva del hombre (OMOTE, 2004).

Se defiende aquí el punto de vista de que no hay ninguna razón para suponer que los mecanismos naturales de evolución de la especie humana sean inoperantes, en vista de las competencias extraordinarias que el hombre ha desarrollado, en el sentido no sólo de adecuarse al medio, sino de adecuar el medio a sus necesidades, utilizando el desarrollo espectacular de las tecnologías en los últimos siglos. Así, se puede suponer que hay componentes naturales en el rechazo, no a una diferencia cualquiera, sino en el rechazo a aquellas diferencias que, desde el punto de vista natural, serían inadaptables. Se aumenta así el rechazo también a las diferencias que, aunque no sean necesariamente inadaptables desde el punto de vista natural, pueden representar oposición a las normas de convivencia social. No parece extraña la idea de que la tendencia a rechazar la conducta de

desobediencia a las normas de convivencia social pueda tener raíces o componentes naturales.

No se trata de una visión negativa o pesimista del ser humano, pues a él se le atribuye, también, la capacidad única de superar los límites o tendencias impuestos por su naturaleza por medio de su construcción ideológica y ética. Así, se espera de seres humanos conductas naturalmente inadaptadas como la de dar prioridad a enfermos y personas mayores, y no solamente a niños y madres con hijos pequeños, así como otras muchas que visan atender necesidades en situaciones excepcionales de escasez de recursos o de peligros de manera general y que requieren medidas especiales de protección. Gracias a su evolución ética, los estándares naturalmente adaptados, cuya realización debería ser demandada, pueden ser sustituidos por otros que, no siendo adaptados a los nuevos valores y tecnología, podrían comprometer la integridad y preservación de la especie humana. Se atiende, de esta manera, de una forma amplia las necesidades más difíciles como la defensa de la igualdad de derechos fundamentales y la protección a los más débiles,⁵ lo que hace parte de la historia evolutiva del hombre. Aquí está una característica esencial que puede diferenciar la historia evolutiva del hombre de la de los demás animales, referidos como infra-humanos.

En el análisis de las maneras de enfrentamiento de las diferencias por las sociedades humanas, es esencial destacar, además del formato muy *sui generis* que se constituye en estándar humano, la naturaleza de esas diferencias. Hay amplia gama de variación de las diferencias, por su origen y por su carácter adaptado. Infinitas diferencias resultan de la propia variabilidad específica y esto constituye un enorme patrimonio, tal vez ya no tanto como recursos de adaptación a las variaciones ambientales, como ocurre con especies animales que ocupan posiciones inferiores en la escala filogenética. Ese acervo de formas de enfrentarse a la diversidad puede ser representativo de las posibilidades de respuestas ampliamente diversificadas mediante las demandas que la propia sociedad impone. Así, tal patrimonio se puede constituir en un gran potencial de soluciones diversificadas y creativas para el enfrentamiento a los desafíos y a la búsqueda de la mejora en la calidad de vida.

Hay, sin embargo, diferencias de otra naturaleza que no dependen de la variabilidad específica o de variaciones en el medio físico, psicosocial o sociocultural, como las diferencias que resultan de alteraciones en la constitución física de la persona, como consecuencia de la presencia de patologías o secuelas de enfermedades y traumatismos; muchas de estas

⁵ A pesar de esa fuerte tendencia, hay situaciones en las cuales ocurre el revés, preservando la integridad de los más fuertes. La opción por una u otra conducta parece ser fuertemente orientada por valores ético-morales de cada comunidad.

diferencias pueden incapacitar, imponiendo limitaciones o impedimentos a sus portadores. Y no podemos dejar de mencionar, también, aquellas que provienen de la etnia, género y edad.

Una diferencia puede ser ventajosa o no en función de la interacción con el medio.⁶ La posesión de algunas características puede favorecer a la persona a enfrentarse con competencias determinadas demandas del medio o llevar a su portador a precisar de alguna ayuda. Como las competencias requeridas varían de un contexto a otro, de una época a otra y, también, pueden variar en función de roles que las personas desempeñan en su comunidad, las cualidades que pueden ser atribuidas a una diferencia (ventajosa/desventajosa, deseable/indeseable, adecuada/inadecuada etc.) pueden ser de un amplio espectro. Todo esto puede ser claramente analizado en propia la historia de la humanidad cuando reflexionamos sobre las maneras de hacer frente a la diversidad.

El largo camino hacia la inclusión progresiva está lleno de marcos históricos que indican conquistas de diferentes órdenes para el reconocimiento de derechos iguales y la construcción de la ciudadanía en diversas partes del mundo. Se destaca, por ejemplo, el devenir de algunas deficiencias tradicionales y, en consecuencia, la pérdida de significado de las etiquetas de las correspondientes categorías de personas con deferencias.

Analicemos, por ejemplo, como la historia registra grandes transformaciones que se dieron en relación al tratamiento a la brujería, desde la persecución de las brujas y su condenación a la hoguera hasta, en tiempos más recientes, la realización de eventos para la reunión de sus practicantes. De la misma manera, la enfermedad de Hansen fue vista de forma diferente a lo largo de las diferentes épocas. Otras condiciones se encuentran en pleno proceso de cambio de visión, como el tratamiento a algunas minorías étnicas o la homosexualidad, por poner apenas algunos ejemplos.

Numerosos acuerdos oficiales han sido firmados, gracias a la comprensión de la necesidad de formalizar el reconocimiento de la importancia de acciones que contribuyan a la reducción de las discriminaciones contra las diferencias. Partiendo de importantes documentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos, destacamos específicamente, en relación a la construcción de la inclusión de personas con deficiencia, por ejemplo la decisión del parlamento de Dinamarca sobre el principio de normalización (que no tuvo mucha repercusión en la práctica y debates brasileños en relación al tratamiento concedido a personas con deficiencia), la Declaración de Salamanca (que si tuvo enorme repercusión en los debates sobre

⁶ Algunas diferencias pueden ser más o menos intrínseca y universalmente ventajosas o desventajosas en función de que favorezcan o perjudiquen funciones cuya importancia no es determinada propiamente por la sociedad, como aquellas que permiten a su portador gozar de excelente salud o mantener en pleno funcionamiento las funciones vitales.

educación de personas con deficiencia en Brasil, sensibilizando profundamente a las personas vinculadas directa o indirectamente con la Educación Especial) y los nuevos derechos que los deficientes conquistaron en Brasil (por ejemplo, la efectiva exigencia del cumplimiento de cuotas para puestos de trabajo en sectores públicos y privados y la garantía en ley de acceso a la enseñanza inclusiva).

En este análisis de los marcos históricos del camino hacia a la progresiva inclusión, es importante recuperar un hecho, no siempre recordado, y apuntar su responsabilidad en la construcción de esa historia: el Año Internacional de la Persona Deficiente. La declaración, por la ONU, de Año Internacional de la Persona Deficiente, en 1981, tuvo, según nuestra opinión, una consecuencia muy significativa en Brasil. Las campañas de concienciación difundidas con motivo de aquel acontecimiento, en los diferentes medios de comunicación, contribuyeron a que la deficiencia y la persona deficiente pasasen a formar parte del cotidiano de las personas en general. Esos temas estaban limitados, hasta entonces, básicamente a las personas implicadas directa o indirectamente en el tratamiento de deficientes, como los propios familiares, sus amigos más próximos y los profesionales del área. Con las campañas, las informaciones sobre deficiencias pasaron a entrar en los hogares de personas en general y la imagen de personas deficientes se volvió más familiar con su presencia en las pantallas de televisión y en locales públicos.

El control de la información es seguramente el punto de partida para promover cualquier cambio de valores, creencias, sentimientos y actitudes sociales y obviamente en relación a las deficiencias y personas deficientes. Pero, también es necesario considerar la naturaleza de la información difundida y el uso que se hace de ella. Los medios de comunicación tienen un papel relevante en el cambio de visión de las minorías específicas y en la construcción de la inclusión, por tanto su análisis, estudio y formas de tratarlo y abordarlo; pero esto es otra historia, que no cabe en este texto.

La maraña conceptual de la inclusión

A pesar del intenso debate (o a causa de él?) que se llevó a cabo sobre la inclusión en Brasil, en los últimos 15 años, hay algunas consideraciones conceptuales que necesitan ser discutidas para la debida comprensión de la perspectiva asumida en este texto. Algunas de ellas sobre cuestiones a cerca de la inclusión serían: (1) la identificación de la inclusión como un proceso de inserción de personas deficientes en un ambiente frecuentado por personas comunes; (2) el entendimiento de que, con la inclusión, el foco de atención y el fin de la intervención pasan a ser predominantemente, sino exclusivamente, el medio en el cual se pretende garantizar la par-

tipación del deficiente; (3) el énfasis en la solución espacio-temporal, es decir, la idea de que el deficiente y el no deficiente deben estar juntos y hacer conjuntamente las actividades para que ambas las partes se beneficien; y (4) el raciocinio sectorial de la construcción de ambientes inclusivos, con énfasis especial, sino exclusiva, en la inclusión escolar.

Inclusión y inserción

La inclusión ha sido tratada, con frecuencia, como un proceso de inserción de personas deficientes en un ambiente constituido, en principio, para personas que no presentan ninguna necesidad especial. Desde esta perspectiva, es común desarrollar la idea de que la inclusión se da cuando hay alguna persona deficiente participando de ese ambiente, mediante la adaptación en algún aspecto del medio o de la actividad desarrollada. En consecuencia, se identifica un ambiente como inclusivo o no en función de la presencia o ausencia de personas con alguna deficiencia.

Se defiende aquí, con Oliveira (2003), la idea de que la inclusión debe prevalecer a la exclusión. Independientemente de la presencia de una persona deficiente, cualquier ambiente debe ser construido para incorporar a todas las personas, permitiéndoles desarrollar las actividades para cuya realización se destina. Esto implica, además de las condiciones arquitectónicas del medio, que necesitan garantizar el acceso de todas las personas a quien se destina, la flexibilidad para la adaptación de recursos y procedimientos, y algunas veces hasta de algunos objetivos, para que todas las personas que de él participan consigan realizar sus metas.

Un ambiente necesita ser inclusivo, independientemente de haber o no, en un determinado momento, algún deficiente que participe en él. Es la presencia de condiciones de acceso y permanencia, así como de realización satisfactoria de las actividades, lo que garantiza la participación activa de personas con deficiencia. Es la existencia de estas condiciones, y no la simple presencia de algún deficiente, lo que caracteriza un ambiente como inclusivo. Por lo tanto, un ambiente puede no ser inclusivo, aún con la presencia de algún deficiente, como también puede ocurrir la participación del deficiente en un ambiente que no es inclusivo.

Naturalmente, el hombre ha construido su media, desde el geográfico pasando por el arquitectónico hasta el sociocultural, basándose durante siglos en los criterios que, en diferentes gradas y en diferentes épocas, favorecen a las mayorías o a algunos grupos privilegiados. En base a ello hay mucho a ser reparado y readecuado para atender las necesidades de todas las personas. La verdad es que es necesario romper expresamente con la concepción dualista de servicios que, durante años, caracterizó la atención a deficientes.

Atención a la diversidad en su contexto

El debate sobre la inclusión tuvo una consecuencia positiva: dirigir la mirada hacia el entorno de la persona deficiente. En el pasado, esta atención recaía casi exclusivamente sobre el deficiente, por entender los investigadores y profesionales del área que la deficiencia está en la persona deficiente, razón por la cual debería ser examinada (la persona deficiente) para la comprensión de sus dificultades o de su nivel de funcionamiento y dirigir a ella toda la intervención. En múltiples ocasiones hemos tratado la idea de que el nivel y el modo de funcionamiento de una persona sólo pueden ser comprendidos, si es estudiado como un todo, con todas sus características constitucionales y su historia de vida, y el medio social en el que es identificada y tratada como deficiente (OMOTE, 1994, 1999, 2004). Estimamos que existe una amplia gama de posibilidades para construir y consolidar dificultades y problemas, cuando el foco es enteramente dirigido a la propia persona deficiente, en el contexto en que ella es percibida y tratada como portadora de una serie de dificultades, inadecuaciones, imperfecciones y problemas. Las fuertes expectativas asociadas a estas creencias pueden transformarse en realidad comportamental, por medio del mecanismo conocido por profecía autorealizadora, lo que eran solo suposiciones.

Una diferencia puede eventualmente imponer a su portador limitaciones o impedimentos para la realización de determinadas actividades; pero, esto puede que no constituya ninguna desventaja en especial. Solo emerge el sentido de desventaja, si las habilidades afectadas fueran consideradas relevantes para el ejercicio pleno de actividades prescritas para el desempeño de roles habitualmente atribuidos a personas semejantes a aquella que es portadora de la diferencia (OMOTE, 1999, 2004). Estos roles pueden variar de una comunidad a otra y de una época a otra. Con la exigencia creciente de la necesidad de competencia en lectura y escritura, las dificultades en estas habilidades consagró la categoría de deficiencia mental, como un grave problema que requiere tratamiento especial para sus portadores. Si no fue creada la categoría de deficiencia olfativa, por ejemplo, no lo fue por la supuesta inexistencia de individuos con incompetencia en la demostración de habilidades olfativas. Simplemente, la capacidad olfativa no forma parte de las condiciones relevantes en el contexto de las demandas de nuestras sociedades.

Las limitaciones o problemas característicos de una diferencia pueden eventualmente ser superados o disminuidos mediante respuestas adecuadas de la sociedad frente a la presencia de personas con tal diferencia. La adopción de la lengua de signos como medio oficial de comunicación, en una comunidad en la cual hay una proporción determinada de sordos, puede eliminar la limitación en la comunicación cara a cara que

la sordera impone. De la misma manera, el desarrollo de pesca nocturna, en una comunidad en la cual se hay alta frecuencia de personas con albinismo, permite que los portadores de esa condición participen activa y productivamente de una actividad relevante da su comunidad (SCHEER; GROCE, 1988). Estamos hablando de accesibilidad en la construcción de la inclusión, más de que la destrucción de barreras de todas las naturalezas, en el gran proyecto de construcción de una sociedad inclusiva, porque es necesario crear condiciones de participación de todos los ciudadanos liberándolos de esas barreras.

De hecho se ha puesto mucho énfasis en las modificaciones en el medio, haciendo adaptaciones o adecuaciones en los recursos materiales, humanos y metodológicos, además de la posibilidad de utilizar actividades alternativas para la consecución de los retos y, en última instancia, hasta la adecuación de esos retos al conjunto de condiciones de la persona con deficiencia y de los recursos existentes. Es conveniente, sin embargo, no olvidarse de la enorme necesidad de invertir en el desarrollo de las competencias requeridas para que el deficiente pueda realizar las actividades que las personas comunes hacen, y hacerlo en las mismas condiciones de sus iguales.⁷

Hay enormes ventajas sociales en poder hacer lo que la mayoría hace y de la manera como lo hace, y esto no significa, evidentemente, pérdida de la identidad de la persona con deficiencia. Se apuntan dos importantes ventajas para la persona con deficiencia y una buena razón para la colectividad. La Psicología Social aporta evidencias claras de las ventajas que conlleva que las personas sean como la mayoría. Naturalmente que no se trata de producir una legión de personas esencialmente iguales, unas en relación a las otras, sino que estas no sean excesivamente divergentes en relación a los aspectos esenciales de la vida diaria. Esta cuestión será discutida más ampliamente en el próximo punto. Otra ventaja que puede ser inmediatamente contrastada hace referencia a la posibilidad de que el deficiente pueda hacer uso de los recursos comunes empleados por personas comunes, lo que le garantiza la posibilidad de acceso a las informaciones y la realización de actividades, sin la restricción que encontraría si dependiese de la existencia de recursos especiales. Además de estas ventajas para el propio deficiente, se apunta que con la excesiva o exclusiva preocupación en hacer las adecuaciones y adaptaciones de los recursos, actividades y algunos

7 En este raciocinio, es más razonable crear mecanismos capaces de formar adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de desventaja para el ingreso en la Universidad a competir en condiciones de igualdad con los demás candidatos. Significa que la mejora en la calidad de enseñanza en escuelas públicas y la oferta de cursos preparatorios gratuitos, para que los jóvenes provenientes de familias carentes y procedentes de escuelas públicas o afro-descendientes puedan competir en condiciones de igualdad con los demás candidatos, y así pueden ser soluciones mucho más igualitarias que el acceso ofrecido por medio de cuotas, resultando que muchas veces eso conlleva un menor nivel de exigencia.

retos para las necesidades y particularidades de todas las personas, la vida colectiva se podría volver inviable. Sin embargo, en pro de la realidad, debe haber un equilibrio, teniendo como norte la provisión de servicios de calidad con vistas a la mejora en la calidad de vida de todas las personas.

Soluciones espacio-temporales

En algunos debates sobre la inclusión, sobre todo la escolar, se ha puesto mucho énfasis en la necesidad o en la conveniencia de que los deficientes y los no deficientes estén juntos en el mismo espacio para realizar conjuntamente las actividades, para que ambas partes se beneficien de ese encuentro. La importancia de este punto de vista es oportuna y plenamente comprensible, considerando que por décadas la educación especial en general, y por ende la brasileña, en contra de todos los debates integracionistas, se caracterizó por promover la segregación de deficientes. Conviene, sin embargo, recordar, una vez más, que la segregación practicada en el pasado no puede ser interpretada como una consecuencia inevitable de las alternativas de servicios ofrecidos, considerados muchas veces como segregadores, ni que tampoco el hecho de que importantes recursos fueron empleados para la promoción de la segregación. Por eso, sería un lamentable error simplemente desterrar del rol de alternativas de atención a aquellos servicios identificados como segregadores, como si el carácter segregador fuera una propiedad intrínseca a ellos.

La obediencia ciega a la idea de que estén juntos los deficientes y no deficientes para hacer juntos las actividades puede tomarse como una especie de solución espacio-temporal para el complejo problema de ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje de alumnos deficientes, sin que, con el uso de recursos especiales, fuesen segregados. Tal solución puede privar al alumno deficiente de tener acceso a enseñanza de mejor calidad, dependiendo de los objetivos de instrucción que pueden ser provistos en ambientes especialmente destinados solo a alumnos con dificultades o necesidades específicas, y que requieren equipos o condiciones que no pueden ser adecuadamente administrados en ambientes de aulas de enseñanza común. Si, de un lado, es extremadamente importante una permanente y cuidadosa atención para que no se promueva la exclusión de usuarios de servicios o recursos especiales, de otro lado, es igualmente necesaria una especial precaución en el sentido de no privarlos de la enseñanza de calidad en nombre de la inclusión.

Un ambiente inclusivo no necesita restringirse a las situaciones en las cuales las personas realizan las actividades en conjunto. Más que eso, un ambiente inclusivo debe promover el desarrollo y la calidad de vida más plena posible de todas las personas, haciendo uso, para ello, de variados re-

cursos, conforme a las necesidades y particularidades de cada persona. La constitución de subgrupos para la consecución de determinados objetivos, en función de intereses o necesidades comunes, o en función de las características de las personas implicadas y de las actividades a desarrollarse, hace normal la vida colectiva en cualquier sociedad humana. Casi siempre, las personas son agrupadas a propósito o naturalmente por edad, género, biotipo o por la posesión o no de habilidades específicas para el desempeño de determinadas actividades de forma funcional, sin que eso cree situaciones incómodas con la práctica de discriminaciones o exclusiones.

De entre las necesidades de las personas con alguna característica especial, que la incapacite o no, debe ser reconocida también aquella por la que las personas necesitan estar junto con sus iguales, esto es, aquellos que comparten el mismo drama o los mismos intereses. Son fenómenos sociales ampliamente reconocidos como parte integrante del funcionamiento de cualquier sociedad y su convergencia no causa ninguna extrañeza en especial, si es con personas comunes. Sin embargo, la misma manifestación por parte de grupos minoritarios puede ser evaluada como una conducta segregadora y mal vista. Particularmente entre los miembros de grupos minoritarios sobre los que se ponen etiquetas, la oportunidad de estar junto con sus iguales, aquellos que comparten la misma etiqueta, constituye una situación importante en varios aspectos (GOFFMAN, 1975). La posibilidad de que los alumnos con deficiencias puedan estar juntos con iguales que comparten las mismas necesidades y peculiaridades, especialmente en las situaciones en que esas particularidades se presentan efectivamente, es importante para la formación de su identidad (QUADROS, 2003).

Para un desarrollo pleno y total de la identidad social, integrada a la realidad social de su condición y de los grupos en los que participa, la persona con deficiencia, o cualquier otra condición, necesita estar en contacto con oportunidades sociales que le proporcionen convivencia con personas que se encuentran en si misma condición y, también, con las que se encuentran en situación de inferioridad o de superioridad. De acuerdo con la teoría de la comparación social, originalmente presentada por Festinger en 1954, las personas se comparan con las otras para su auto percepción. Se pueden comparar con quien se encuentra en situación de inferioridad, lo que puede contribuir para mejorar la autoestima (GIBBONS, 1986), por ejemplo.

Énfasis en la creación de ambientes para la inclusión escolar

La construcción del ambiente inclusivo no exige respeto solo a las situaciones en las que hay reconocimiento institucional de la segregación y exclusión de minorías, sino que se extiende a todos los ambientes que forman parte de la vida cotidiana de todas las personas. Sería un enorme

contrasentido consumir esfuerzos en la construcción de escuelas inclusivas, sin que hubiera la misma preocupación con todos los espacios sociales cotidianos de una sociedad, como la familia, el mundo del trabajo, las agencias sociales en general, las comunidades etc. La verdad es que solo es concebible la inclusión, si fuera pensada en el ámbito de toda la sociedad. En ese sentido, los debates sobre la inclusión son un poco restrictivos, focalizando esencialmente algunos ambientes específicamente, sobre todo los educativos.

Pero las personas frecuentan los más variados ambientes para realizar diferentes actividades. Naturalmente, en cada lugar y para la realización de cada actividad, pueden existir reglas específicas. Pero, de modo general, todo el conjunto de ambientes representados en la sociedad a la que pertenecen funciona de un modo relativamente consistente y coherente. El empeño en construir una escuela inclusiva, sin extender esa preocupación a los demás sectores de la vida diaria, puede estar predestinado al fracaso. La existencia, el mantenimiento de la escuela inclusiva estará siempre bajo amenaza, pues se constituye en un componente discrepante del resto.

El futuro de la atención a la diversidad

La inclusión total y radical es una utopía. Aunque pueda parecer paradójico, es incompatible con la realidad de la diversidad. Si admitimos a ciegas su consecución puede significar también la negación de la evolución humana; pero, lo necesitamos. Aunque inalcanzable, la utopía sirve de norte y de motivación en la búsqueda de la inclusión creciente e interminable. La construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas tecnologías implican inevitablemente la aparición de nuevas demandas, que no todas las personas están cualificadas para atender satisfactoriamente, condición que se puede esperar como consecuencia natural de la propia diversidad de características personales. Además, el mundo globalizado diversifica los atributos y comportamientos humanos, y transforma en creciente el desafío de hacer frente a la diversidad.

Ese raciocinio implica que nuevas áreas de exclusión pueden ser creadas continuamente; pero, en vez de simplemente promover nuevas barreras para asegurar el acceso de toda la naturaleza a nuevas conquistas, la preocupación con respecto a la inclusión necesita estar presente en el mismo momento de la constitución de nuevas demandas. El desarrollo de tecnologías y recursos en general, en todas las áreas de actividades humanas, necesita tener en cuenta la amplia diversidad de características de todos los potenciales usuarios, es decir, la inclusión necesita ser anterior a la exclusión, conforme bien apuntó Oliveira (2003). El concepto como el de dibujo universal necesita ser revisado y redimensionado para servir de

herramienta en la resolución de cuestiones de esta naturaleza, reduciendo al mínimo posible la exclusión en todas las actividades humanas, en su propia constitución, en su origen. En las palabras de Guerreiro (2002, p. 370), “es la utopía la que nos impulsa y la cultura la que nos controla”.

El ser humano, en la construcción de su ambiente a lo largo de todos estos siglos, se ha guiado por criterios basados en la tendencia media de las características humanas, basado en los paradigmas coste beneficio y que no considera la diversidad humana y la necesidad de atender las peculiaridades de todas las personas. Estos criterios se tendrán que modificar. Además, en realidad, ya iniciamos este proceso de cambio de mentalidad.⁸ Algunos proyectos y programas pretenden, específicamente, desarrollar procedimientos para construir actitudes genuinamente favorables a la inclusión, por medio de informaciones adecuadamente tratadas sobre las deficiencias y las personas deficientes.

Uno de esos proyectos, posiblemente el más antiguo y longevo en Brasil, a *Turma do Bairro*, tuvo su inicio a medianos de 1980 con la iniciativa de la SORRI – Sociedad para Rehabilitación y Reintegración del Incapacitado (CASTRO, 2005); y que se destina a concienciar a la población en general, niños y adultos, sobre las características, peculiaridades y posibilidades de las personas con deficiencias.

Otro proyecto que estuvo siendo madurado desde 1988, pretendió llevar informaciones sobre la deficiencia a niños. Para ello se desarrolló un programa informativo sobre deficiencia mental para niños en los años iniciales de escolarización, por medio de actividades a ser desarrolladas en 14 lecciones semanales (FERREIRA, 1998). Este programa, con pequeñas alteraciones, mostró ser eficiente para modificar las actitudes sociales de alumnos del primer año de la enseñanza básica en relación a la inclusión, volviéndose más favorables después de la intervención (VIEIRA, 2006).

En esta línea de trabajos que demuestran la amplia posibilidad y diversidad de alternativas para la construcción de una nueva mentalidad, destaca otro proyecto que merece especial mención es el *GTPAÊ: Grupo de Teatro para Actores Especiales*, que tuvo origen en proyectos anteriores que pretendían concienciar a las personas con respecto a las deficiencias (FERREIRA, 2002, 2012). Los deficientes que participaron en el proyecto, son actores especiales, construyen ellos mismos la pieza teatral que representarán. Al colocarse como autores, llevan como mensaje su visión de mundo, el drama percibido y vivido en la primera persona. La presentación

8 La historia de la humanidad está repleta de ejemplos extraordinarios de cambios en las creencias, concepciones y prácticas. En las últimas décadas, construimos una mentalidad ecológica capaz de buscar medios de promover el desarrollo sustentable. Particularmente con relación a algunos grupos minoritarios – como minorías étnicas, homosexuales y deficientes – las actitudes y conductas de las personas en general se modificaron profundamente, reconociéndoles derechos iguales e interpretando la discriminación contra ellos como un crimen.

pública, que ocurre en diferentes locales para diferentes públicos, conlleva siempre la expresión de enorme impacto causada en el público, modificando radicalmente la percepción con respecto a las personas con deficiencia.

Es posible consolidar la inclusión como principio que dirige el desarrollo, construyendo nuevas configuraciones del medio, exentas lo máximo posible de mecanismos excluyentes que tradicionalmente aparecen en las demandas y en los recursos habituales, cuando, en su origen, su constitución no tiene en cuenta la necesidad de atender las particularidades de todas las personas. Es necesario concebir un modo de desarrollo en el cual los recursos y demandas no se basan en las características de la media de la población o de algún grupo específico, sino que tienen en consideración las peculiaridades y necesidades de todos los usuarios potenciales, independientemente del número de personas que se puedan beneficiar con alguna adaptación; será el propio *desarrollo inclusivo*.

Todo esto puede depender de la decisión y de las ganas generales y políticas de las sociedades humanas. Nuevos valores éticos y morales necesitan ser construidos. La existencia de personas cuya diferencia dificulta o impide la participación plena en las actividades esenciales de la vida cotidiana necesita ser entendida como un problema social que afecta a todas las personas de la comunidad y requiere la participación de todos en la búsqueda de una solución. Específicamente en relación al nacimiento de un niño con deficiencia, Correr (2003, p. 19) enfáticamente afirmó que “todos los demás miembros deben asumir juntos el compromiso de construir un ambiente inclusivo”.

De igual manera todo el esfuerzo en esa dirección, supone la inevitable aparición de situaciones en las cuales algunas personas estarán fatalmente impedidas de una participación integral o parcial hasta que los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías puedan proveer medios alternativos.⁹ Todo eso hace parte de la dinámica propia de la evolución humana.

La creciente posibilidad de los ciudadanos de poder lograr derechos, independientemente de sus condiciones constitucionales, psicosociales o

⁹ Aquí también tenemos buenos ejemplos de superación de los límites o de algunos impedimentos por medio del desarrollo de nuevos recursos. Parejas que no podían tener hijos algunas décadas atrás, pueden hoy realizar ese derecho a través de inseminación in vitro o inseminación artificial; sordos que no podían oír sonidos lograron esa posibilidad a través de implantes cocleares; los ciegos, que están hoy imposibilitados de tener experiencias con el color, tal vez puedan conocer algún día lo que es el rojo de la flor, el verde de césped. Significa que limitaciones e impedimentos son, de alguna forma, dependientes de los recursos existentes. De forma que cuando la condición natural del ser humano impide la realización de determinadas actividades, es posible alcanzar el mismo reto por medio de actividades alternativas o con el uso de los recursos desarrollados. Así es que el sueño de Ícaro se realizó, aunque el Hombre estuviese, por su constitución, imposibilitado para conquistar los espacios aéreos. Por otro lado, el mundo cada vez más virtual exige competencias que no todos consiguen lograr integralmente, corriendo el riesgo de se puedan crear nuevas categorías de personas excluidas. Pero esto puede ser reducido, si la construcción de los recursos y constitución de las demandas tuvieran en cuenta toda la diversidad de habilidades humanas para hacer frente a las nuevas exigencias, organizando un mundo virtual lo más inclusivo posible.

étnico-culturales, y ejercerlos plenamente puede dar como resultado grandes transformaciones, algunas de ellas con profundas implicaciones y para las cuales toda la sociedad necesita estar preparada para comprender su significado y acoger sus consecuencias. Solo para citar un ejemplo, el ejercicio del derecho de constituir la familia y tener descendientes por parte de personas portadoras de patologías de alta incapacidad puede generar mucha polémica y muchas dudas en relación a la competencia de la pareja para el mantenimiento funcional del hogar, el criado adecuado de los descendientes y el miedo a reproducir las patologías. Toda la comunidad necesita incorporar nuevos patrones, nuevas prácticas y nuevos desafíos. No caben más juicios fundados en viejos criterios. Las expectativas necesitan estar basadas en la perspectiva de compromiso con la construcción de un mundo inclusivo. El propio modo de vida de todos los conciudadanos necesita modificarse, volviendo la inclusión a dirigir las acciones. Es preciso construir una cultura inclusiva.¹⁰ Hay que buscar alternativas de superación de limitaciones e impedimentos determinados por nuestra propia naturaleza o por patologías y hacer que la evolución humana sea diferente.

Las discusiones sobre la construcción de una sociedad inclusiva que garantice la igualdad de derechos pueden llevarnos a ver de forma romántica algunas situaciones que no se armonizan con la naturaleza del ser humano y pueden comprometer el gran proyecto de la inclusión. Uno de estos equívocos se refiere a la accesibilidad. El acceso a una oportunidad sólo tiene sentido si están aseguradas las condiciones, no solo del medio, sino también de la propia persona beneficiada, para que se pueda sacar provecho de esta oportunidad. Esto implica que el acceso debe ser garantizado mediante la expectativa de logro de alguna contrapartida, es decir, algún requisito y algún aprovechamiento de la oportunidad. Lo que se debe proponer, entonces, es la creación de oportunidades no restrictas para el acceso, en lugar de acceso no restricto a todas las oportunidades. No es un simple juego de palabras, lo explicamos.

Como ocurre en la política de cotas para los diferentes, sea en el ingreso a la Universidad sea en el ingreso al mercado de trabajo, ¿el acceso debe estar asegurado, aunque sea necesario alterar los criterios de ingreso, reduciendo el nivel de exigencia? Además, la progresión en la Universidad hasta la conclusión de la carrera y, consecuente, la obtención de la certificación para el ejercicio de alguna actividad profesional ¿deben estar

10 A propósito de esto, acaba de registrarse en Brasil el primer nacimiento de un niño generado con el espermatozoide de uno de los compañeros de una pareja homosexual, constanding los nombres de los dos padres, en vez de una madre y un padre. De la profunda discriminación que la homosexualidad sufría hasta el reconocimiento de la unión civil entre ciudadanos del mismo sexo y la posibilidad de constituir familias pasaron algunas décadas. Cambios culturales extraordinarios se han dado en las tres últimas décadas, revelando la enorme capacidad que el ser humano tiene de construir nuevas realidades sociales y de adecuarse a ellas.

aseguradas independientemente del desempeño? Tal vez se deben ofrecer oportunidades no restrictivas para que cualquier persona tenga acceso y progresión en la carrera universitaria mediante la satisfacción de exigencias iguales para todos los estudiantes. Esto significa ofrecer oportunidades adicionales y/o diferenciadas para alcanzar la misma calificación exigida; en caso contrario, nuevos problemas pueden aparecer, como la transformación de la política de accesibilidad hacia tendencias asistencialistas o la posibilidad de proveer cualificaciones precarias al futuro profesional.

En el caso de un trabajador admitido gracias a la política de cotas, ¿debe recibir la remuneración establecida, aunque esto implique un pago más bajo que sus pares, teniendo en cuenta la baja productividad? ¿Qué otros criterios de remuneración deben ser considerados? Cuestiones profundamente incómodas como estas necesitan ser debatidas con seriedad, para que nuevos referenciales puedan ser establecidos.

En los países donde hay profundas desigualdades sociales, como en Brasil, una discusión recurrente viene siendo la necesidad de reducción de las desigualdades sociales. Haciendo un ejercicio de reflexión sobre el futuro de la atención a la diversidad, es conveniente discutir un poco este tema, incuestionablemente correcto desde el punto de vista político. La política de reducción de las desigualdades sociales, si fuera equivocadamente conducida, puede implicar la nivelación por abajo y la concesión de recompensas equivalentes a todos, independientemente del desempeño de cada uno. En ese contexto el debate sobre la meritocracia tiende a ser vista con reserva, y hasta de modo negativo.

En un futuro próximo, necesitaremos encontrar el difícil equilibrio entre el reconocimiento de los derechos y la valoración de los esfuerzos empeñados por aquellos que se encuentran en situación de clara desventaja como consecuencia de sus condiciones constitucionales o socioculturales severamente comprometidas, de un lado, y la vinculación que necesita existir entre el desempeño y las consecuencias que puedan darse, de otro lado. Tal vez esta búsqueda pueda ser mejor dirigida, si la mejora en la calidad de vida de todas las personas fuera la meta a conseguir, en vez de tener como meta la reducción de las desigualdades sociales.

En esta línea de razonamiento, el futuro de la atención a la diversidad necesita tanto dar asistencia diferenciada a las personas que, por diferentes razones, se encuentran en situación de desventaja como valorar el mérito de las personas, como competencias y esfuerzos emprendidos en la ejecución de tareas. Tal asistencia diferenciada debe organizarse a partir del respeto a las peculiaridades de cada persona, garantizándole el ejercicio de sus derechos y deberes, conforme a sus posibilidades, sin que ello implique un carácter estrictamente asistencialista.

La conquista y la preservación de la autonomía y libertad individual ha sido una de las marcas más distintas de la historia de la evolución humana. La provisión de asistencia diferenciada a personas en situación de desventaja no puede perder de vista esa condición esencial de la ciudadanía de cualquier persona. Debe quedar claro cuándo y que ayuda se demanda, dadas las condiciones de la persona y del medio, y cuando la provisión de una ayuda debe dejarse a la elección de la propia persona. La libertad individual, tan cara en las sociedades democráticas, necesita ser rigurosamente respetada en la asistencia diferenciada. Es deber de la sociedad y del estado garantizar las condiciones de acceso de cualquier ciudadano a las actividades y oportunidades, pero debe quedarse en el terreno del libre arbitrio de las personas deficientes la decisión de aprovechar o no las oportunidades.

Referências

- CASTRO, G. Transformação social por meio do movimento Sorri: do isolamento à inclusão. In: GONÇALVES, A.; GUTIERREZ, G. L.; VILARTA, R. (org.). *Gestão da Qualidade de Vida na Empresa*. Campinas: IPES Editorial, 2005. p. 65-70.
- CORRER, R. *Deficiência e Inclusão Social: construindo uma nova comunidade*. Bauru: Edusc, 2003.
- CUNHA, W. H. A. *Explorações no Mundo Psicológico das Formigas*. São Paulo: Ática, 1980.
- DOBZHANSKY, T. *O Homem em Evolução*. São Paulo: Edusp/Editora Polígono, 1972. (Original publicado em 1961).
- FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a Deficiência Mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.
- FERREIRA, S. L. *Experiências voltadas à reconstrução social da deficiência intelectual: memoriando fatos, atos e emoções*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.
- FERREIRA, S. L. *Teatro e Deficiência Mental*. São Paulo: Memnon, 2002.
- GIBBONS, F. X. Stigma and interpersonal relationships. In: AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (org.). *The Dilemma of Difference: A multidisciplinary view of stigma*. Nova York: Plenum Press, 1986. p. 123-144.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (Original publicado em 1963).
- GOFFMAN, E. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. (Original publicado em 1961).
- GUERREIRO, A. D. Para uma comunicação mais inclusiva. *Análise Psicológica*, n. 3, p. 367-371, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (org.). *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003. p. 33-43.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (org.). *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Capes/Unesp-Marília-Publicações, 1999. p. 3-21.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 1, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 10, p. 287-308, 2004.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, n. 5, p. 81-111, 2003.

SCHEER, J.; GROCE, N. Impairment as a human constant: Crosscultural and historical perspectives on variation. *Journal of Social Issues*, n. 44, p. 23-37, 1988.

VIEIRA, C. M. *O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação à deficiência mental e à inclusão: efeitos de um programa informativo (sobre os temas)*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

Diversidade, educação e sociedade inclusiva¹

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 evoluíram-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 polos aparentemente opostos. Na verdade, a diversidade ou a variabilidade intraespecífica e as diferenças interindividuais constituem-se, 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 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 transitórias, duradouras ou definitivas, tais como a idade cronológica, gênero, variáveis psicossociais e socioeconômi-

¹ Texto original: OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Fundepe, 2008. p. 15-32.

cas, 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 amplia-se ao se levar em conta que o caráter vantajoso ou desvantajoso de muitas diferenças não é inerente ao atributo em si, 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 ser em 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 ou 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 eloquente, 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 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 das circunstâncias nas quais ocorre o julgamento.²

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 levarem 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 sequestro de aviões de passageiros, pelos terroristas, para arremessar-se com eles contra o World Trade Center. Ao mesmo tempo que milhares de pessoas, horrorizadas e incrédulas, assistiam atônitas à cena, exibida à exaustão por vários canais de televisão no mundo inteiro, cena esta que talvez nem efeitos especiais de nenhum filme-catástrofe tenham conseguido criar, de torres gêmeas vindo abaixo em meio à 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. Nesse 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 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

² Deve-se apontar que alguns atributos e comportamentos parecem ser quase universalmente abominados. São, por exemplo, as deformidades craniofaciais, infanticídio e incesto.

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 feiura 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 consequências 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 baseiam-se 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, congênicas 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 deficiências. 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 individualmente 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” (BECKER, 1977, 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 se 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 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 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 que 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, em 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 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 caracteriza-se pela progressiva humanização do tratamento destinado a deficientes, 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 ideia 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 di-

ferentes 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 a capacitação deles. Junto a 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 consequência 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 braile.

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 infraestruturais, 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 linguísticas 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 ideia 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, fornecessem abundantes evidências sobre a necessidade de se diversificar 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 infraestrutura 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 cum-

primento, 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 gestão de uma escola à mera adequação das 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 demorados 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 ideias sobre a inclusão introduziram-se 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 ideias compiladas na proposta de inclusão. Entretanto, os princípios da normalização e da integração não estão sepultos. 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 ideia 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 ideia 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 sequelas 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 consequências 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 profunda³ 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 comum.⁴ 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 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

3 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.

4 Isso 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, era quase inconcebível para muitos professores e pais a ideia 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.

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 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 as quais os recursos de classes de ensino comum forem absolutamente inadequados.

4. Outra ideia 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 frequentam as classes de ensino comum, independentemente das suas diferenças ou necessida-

des 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 ideia 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, 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 extramuros. 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 infraestruturais 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.



Professor Sadao Omote é reconhecido como uma das maiores referências da Educação Especial no Brasil. Ao final da década de 1970, iniciou sua carreira acadêmica e vasta produção bibliográfica, que seguem até os dias atuais, contribuindo ativamente para transformações de paradigmas e práticas na área. Suas obras são marcadas por inovações conceituais e rigor ético e metodológico. Esta Coleção resgata, com a curadoria do próprio autor, materiais preciosos e históricos, alguns nunca publicados oficialmente. Trata-se de oportunidade valiosa para os leitores se aprofundarem em temas relacionados às deficiências e seu entorno social, como família, atratividade física, atitudes sociais, formação de professores e outros.

Camila Mugnai Vieira

Membro do Grupo de Pesquisa
Diferença, Desvio e Estigma
(Unesp/Marília)



Grupo de Pesquisa
Diferença, Desvio e Estigma
(Unesp/Marília)

idea

Grupo de Pesquisa
Identidades, Deficiências,
Educação e Acessibilidade
UFSCar/São Carlos