

***Concepções e imaginário sobre cidadania, exclusão, integração e inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil.**

Edgilson Tavares de Araújo.

Cita:

Edgilson Tavares de Araújo (2007). **Concepções e imaginário sobre cidadania, exclusão, integração e inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/514>

Concepções e imaginário sobre exclusão, integração / inclusão e cidadania das pessoas com deficiência no Brasil e seus reflexos sobre a política educacional

Edgilson Tavares de Araújo¹

RESUMO: Diferentes concepções sobre as pessoas com deficiência e seus direitos induzem ao estabelecimento de formas de atendimento especializado, ou comum, de que lhes são necessárias na educação, assistência social e saúde. No Brasil, verifica-se uma focalização nas propostas da educação inclusiva, como meio unívoco para promoção da cidadania, sendo levada a extremismos ou reducionismos conceituais, revestindo-se de sofismas e controvérsias. A inclusão das pessoas com deficiência vem sendo traduzida como determinadas *situações educacionais* na *escolarização comum*, engendrando uma visão míope no campo da política educacional. Discursos públicos e privados não homogêneos, confusos e conflituosos, com sentidos favoráveis e desfavoráveis a inclusão, vêm justificando os meios pelos fins. Neste trabalho, busca-se esclarecer concepções e o imaginário recorrente à inclusão de pessoas com deficiência e seus efeitos nas políticas educacionais. É feita uma revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas em profundidade com atores políticos do Estado e da sociedade civil, responsáveis pela implementação das chamadas políticas de educação inclusiva no Brasil. Alguns equívocos são encontrados quanto: a dialética inclusão / exclusão que cria o mundo dos “incluídos” *versus* excluídos; aos reducionismos conceituais da inclusão na área da deficiência; a substituição do termo integração por inclusão, num sentido gradativo e classificatório; aos “romantismos” inclusivistas. Reflete-se sobre a necessidade de resignificar a cidadania, o direito social subjetivo à educação para todos e a participação social, como condicionantes para a integração / inclusão.

1 Introdução

Pode-se observar, em cada época, a utilização de determinadas significações para designar os indivíduos com algum tipo de deficiência e os diferentes atendimentos e significados refletidos nos possíveis paradigmas ou fases históricas na sociedade. Na antiguidade ao Século XVII, passando pela chamada fase religiosa, do extermínio ou

¹ Professor e pesquisador do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social / Universidade Federal da Bahia (CIAGS / UFBA). E-mail: edgilson@ufba.br ou edgilson@gmail.com

mística, eram sacrificadas por representarem manifestações demoníacas; no século XVII, começam a ser alvo da filantropia e assistencialismo de pessoas benevolentes; no século XIX são vistas como objetos de pesquisa médica; do século XX a atualidade, passam a ser encaradas como sujeitos de direitos que devem ser incluídas na sociedade (ARAÚJO, 2006). Considerando tais evoluções, é primordial refletir conceitualmente sobre os rótulos (mais ou menos pejorativos) para designar aqueles que têm alguma deficiência, assim como sobre quais conotações e denotações existentes para palavras como cidadania, inclusão, integração, exclusão. Muitas vezes estas vêm justificando interpretações reducionistas ou banais para defender propostas e ações. Não sendo purista, tampouco acolhendo preciosismos semânticos, é importante entender os significados de tais palavras do imaginário social², já que são mobilizadoras e evocadoras de imagens, pois utilizam o simbólico para exprimir-se e existir (TRINDADE; LAPLANTINE, 1997).

No Brasil, atualmente, existem 14,5% da população de pessoas com deficiência (aproximadamente 24,5 milhões de pessoas), de acordo com o Censo Populacional de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal dado, representa 4,5 % a mais que a estatística tradicional da Organização Mundial de Saúde (OMS), de 10%. Pelos novos números do IBGE, ficam estabelecidas diferenças de ordem técnica e política, implicando na alteração significativa de percentuais: a deficiência visual passa a ser o tipo com maior incidência (6,79%), sendo que era de apenas 0,5%; pessoas com deficiência mental representam com 1,24% da população (antes pela OMS, eram maioria, representando 5%); a deficiência auditiva representa 2,42%; a deficiência física 0,59%; e a motora 5,6%.

Tais dados têm refletido sobre as diferentes concepções sobre as pessoas com deficiência e seus direitos, induzindo ao estabelecimento de formas de atendimento especializado, ou comum, de que lhes são necessárias no âmbito da educação, assistência social e saúde. No Brasil, desde o Império, verifica-se uma focalização na oferta de serviços educacionais para essa população, seja pelo Estado ou pela sociedade civil, geralmente entrelaçados num *mix* de práticas pedagógicas, sócio-ocupacionais, habilitação, reabilitação e assistência social. Tais serviços sempre estiveram associados a questões polêmicas tais como: a discussão público *versus* privado, considerando que historicamente o atendimento educacional as pessoas com deficiência foi realizado por organizações da

² Entende-se aqui como imaginário, a interpretação de signos, atribuição de significados subjetivos, as quais permitem a construção de idéias que não necessariamente correspondam, em todos os seus aspectos, à realidade, mas, que tenham alguma conexão com ela (TRINDADE; LAPLANTINE, 1997).

sociedade civil; as diferentes influências políticas, econômicas e ideológicas vigentes em determinadas épocas; a diversidade de modelos e paradigmas adotados, perpassando aqueles com enfoque médico-terapêutico e assistenciais até a polêmica educação inclusiva, que está presente na pauta atual do debate entre Estado, sociedade civil e universidade.

A tônica da discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência, traduzida univocamente como educação inclusiva, tem sido patenteadada, principalmente, a partir de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, e em seguida, em 1994, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Tais documentos são considerados marcos conceituais, ideológicos e legais para o que tem se convencionado chamar de educação inclusiva, enfatizando a garantia de acesso e inserção de pessoas com deficiência nas escolas comuns. Ou seja, tal concepção volta-se para a “inclusão” em determinadas *situações educacionais*³ e para a *escolarização*, engendrando uma visão míope na formulação e implementação das políticas sociais e educacionais no Brasil.

Quase sempre levada a extremismos ou reducionismos conceituais, a inclusão educacional no âmbito das pessoas com deficiência reveste-se de sofismas e controvérsias que devem ser cuidadosamente analisadas, visando, antes de tudo, entender a educação como direito social subjetivo. Ou seja, uma garantia constitucional que se reflete “como um trabalho racional que, por uma diversidade de oportunidades, procura favorecer cada indivíduo para que venha a ser uma ‘pessoa’, no mais alto significado que se possa atribuir ao termo” (MAZZOTTA, 1987, p.33).

Com base na problemática exposta, este trabalho tem como objetivo principal esclarecer as diferentes concepções e o imaginário recorrente à inclusão das pessoas com deficiência e seus efeitos nas políticas educacionais neste campo. Busca-se, assim, aprofundar a discussão conceitual e política sobre exclusão *versus* inclusão, neste caso focalizada para a integração e inclusão educacional, resgatando o sentido mais amplo da cidadania. Para tanto, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa, por meio da

³ O termo *situações educacionais* refere-se ao mesmo sentido que *situação de educação*, como aquela que procede à educação, sendo capaz de transformar o indivíduo ou de lhe permitir transformar-se, podendo ser permanente ou ocasional e ocorrer em diferentes locais (lar, escola, igreja etc.). Existem, para tal, situações não-programadas ou informais, decorrentes da própria vida do homem, e situações programadas ou formais, realizadas por meio de organizações sociais que dirigem ou orientam o indivíduo para determinados fins. As formais são denominadas de *ensino* ou *educação sistemática*, consistindo na “tarefa educativa desenvolvida em condições especificáveis”, sob estruturas e regras de funcionamento, ou seja, “atividade intencional e refletida, que procura favorecer a compreensão das relações sujeito-mundo social, [que] necessita de suporte teórico das ciências para um conhecimento mais preciso da realidade. A escolarização refere-se, portanto, à “educação desenvolvida na escola” (MAZZOTTA, 1987, p.33-35).

revisão bibliográfica sobre o tema, confrontada com análise de documentos e de quatro entrevistas em profundidade com atores políticos do Estado e sociedade civil, responsáveis pela implementação das chamadas políticas de educação inclusiva no Brasil. Dois entrevistados são vinculados a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (SEESP / MEC), e os outros dois, são lideranças ligadas a movimentos sociais e ONGs de expressiva atuação.

Inicialmente, são apresentados alguns significados e imaginário sobre as pessoas com deficiência para compreender como se configurou historicamente as políticas de atendimento a estas. Resgatam-se os conceitos de cidadania, exclusão e inclusão para refletir criticamente sobre os discursos politicamente corretos a cerca da educação inclusiva. As evidências retiradas das análises das entrevistas e documentos vão sendo incorporadas ao longo do texto, tecendo-se ao final algumas considerações e provocações.

2 Significados e imaginário sobre as pessoas com deficiência

Antes de partir para a análise das explicações relativas às concepções sobre integração e inclusão, o primeiro ponto a destacar é a própria falta de consenso sobre as terminologias para designar as pessoas que têm alguma deficiência, com o uso da diversidade de “adjetivos” como anormal, idiota, doente, incapaz, impedido e deficiente, ou “considerações” e siglas relativas a essas pessoas (portadora de deficiência - PPD, portadora de necessidades educativas especiais – PPNEE, portadora de necessidades especiais - PNE etc.). Tais siglas e adjetivações são, geralmente, consideradas como sinais de evolução conceitual, tornando legítimos os discursos com maior ou menor preconceito em relação aos indivíduos com deficiência e, conseqüentemente, validando as filosofias associadas ao atendimento educacional. Observa-se, porém, que trazem uma série de contradições e logo é importante lembrar que historicamente,

a substituição por outro termo só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Logo depois a nova palavra já passava a incorporar o conjunto de normas e valores que a sociedade, naquele momento histórico, atribuía a essas crianças. Qualquer que ela fosse, significava sempre a “falta”, a “exclusão”, o “atraso” em alguns atributos humanos considerados importantes na sociedade historicamente situada (JANNUZZI *apud* MENECCUCCI, 1999, p. 3)

Corroborando a análise de alguns dilemas e perspectivas no campo da educação de pessoas com deficiência, Mazzotta (2003, p.39) alerta para inadequações terminológicas, como as tendências da referência às “necessidades especiais”, difundida, principalmente, após a Declaração de Salamanca:

Na última década do século XX, a expressão alunos **portadores de necessidades especiais** passou a constar nas publicações do Ministério da Educação (MEC) e de diversos autores brasileiros, chegando-se, muitas vezes, à sua banalização com o uso da sigla PNE. Os alunos são, assim, identificados simplesmente como PNEs e lhes é proposta a **Educação Especial (EE)** ou, agora, a versão “politicamente correta” Educação Inclusiva (EI). Tais expressões eufemísticas, além de inapropriadas, conferem sentido reificador aos educandos. (negritos do autor)

Mittler (2003, p. 31), analisando o uso da tal terminologia no ambiente da Inglaterra, indaga: “Será que podemos, de fato, trabalhar em direção a sistemas mais inclusivos e continuar falando sobre ‘necessidades educacionais especiais’?”. O autor afirma que esse termo vem se tornando ofensivamente inapropriado e que “pode ser considerado tão inaceitável quanto a linguagem sexista ou racista, que cria esteriótipos baseados na idéia das características comuns vinculadas a um rótulo”. Mostra, ainda, que as pessoas são consideradas “especiais” apenas porque o sistema educacional não foi capaz, até então, de responder às suas “necessidades individuais” ou “adicionais”, distinções que vêm se tornando mais comuns.

Questões como estas refletem confusões conceituais entre técnicos, professores, familiares e formuladores de políticas sociais envolvidos em discussões intermináveis e improdutivas sobre qual terminologia mais adequada, trazem como efeitos o preciosismo e o fanatismo⁴. Quando as expressões são levadas para outros planos como, por exemplo, a imprensa⁵, a confusão é ainda maior. É comum jornalistas e articuladores políticos pecarem por faltas ou excessos, chegando a publicar matérias, referindo-se genericamente aos *deficientes físicos* ou a “neologismos” do tipo “Portadoras de Direitos Especiais (PODE)” como o proposto por Frei Betto, ex-assessor especial da Presidência da República, em artigo publicado no jornal Estado de São Paulo, em 02 de maio de 2001.

Barbosa (1999, p. 97) proclama a necessidade de lutarmos no Século XXI por direitos iguais para todas as pessoas, não lutas de grupos. Tratarmos da questão da diversidade, do respeito aos diferentes, dos direitos do homem, da qualidade de vida para alcançar um estágio em que “não vamos precisar dizer ‘pessoa portadora de deficiência’. É gente, é pessoa! [Porém,] isso não é real hoje”.

⁴ Participando de redes e eventos com representantes do governo e da sociedade civil, cujo objetivo é subsidiar políticas sociais, devido às divergências, pude observar propostas de termos absurdos para serem utilizados em leis e planos oficiais, tais como “Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais / Portadora de Deficiências (PPNEE / PPD)”.

⁵ A Agência de Notícias sobre os Direitos da Infância (ANDI) e a Fundação Banco do Brasil, recentemente publicaram uma análise sobre as abordagens relativas às pessoas com deficiência em diferentes meios de comunicação: VEET, Vivarta (coord.) **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi / FBB, 184p, 2003 (Série Diversidade).

Uma das mais recentes definições sobre deficiência é a utilizada pela Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde (OMS, 2001): “são problemas na função ou estrutura do corpo como um desvio significativo ou perda (incluindo funções psicológicas)”. Ou seja, a deficiência é um estado (permanente ou transitório), um “modo de ser” no indivíduo, sendo assim, este não a porta consigo, nem a carrega. Sasaki (2003), nesse sentido, explica: “tanto o verbo ‘portar’ como o substantivo ou o adjetivo ‘portadora’ não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa.[...] Uma pessoa só porta algo que ela possa não portar, deliberada ou casualmente”. Afirma ainda que os movimentos mundiais vêm optando pela terminologia em todas as línguas⁶, inclusive nos princípios propostos pela comissão *ad hoc* instituída desde 2003 pela ONU, para criação da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, quanto a: não esconder ou camuflar a deficiência; não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência; mostrar com dignidade a realidade da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; combater neologismos que tentam diluir as diferenças; defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade; identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e, a partir daí, encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuïrem ou eliminarem as "restrições de participação", nesse caso entendida como a participação na vida pública, categoria trabalhada no capítulo anterior.

A maioria dos textos acadêmicos e da legislação educacional brasileira e internacional usa comumente as terminologias *pessoa portadora de deficiência* (a exemplo da Constituição Federal de 1988, Lei 7.853/89, Decreto 3.298/99 etc.) ou *pessoas portadoras de necessidades especiais* (Lei das Diretrizes e Bases da Educação – 1996, Plano Nacional de Educação, Declaração de Salamanca etc.) ou, ainda, incluindo pessoas superdotadas, com déficit de aprendizagem etc.

Mesmo consciente de que as mudanças terminológicas nas legislações, convenções, planos educacionais não alteram os significados e o imaginário social, utilizo neste trabalho a expressão pessoas com deficiência para designar o público atendido educacionalmente pelas organizações da sociedade civil especializadas no atendimento a

⁶ Exemplos: *persons with a disability* ou *people with disabilities* (em países em que se fala a língua inglesa); *personas con discapacidad* (em países de fala espanhola); *pessoa com deficiência* (No Brasil, Portugal e em outros países de língua portuguesa). Cf. Sasaki (2003).

peças com deficiência⁷ e escolas comuns, considerando, também, sua validação pela ONU, em 2003.

3 Os dilemas da exclusão, integração e inclusão das pessoas com deficiência

Os argumentos da inclusão na área das pessoas com deficiência têm gerado grandes dilemas e polêmicas. Carvalho, R. (2004a) e Mantoan (2003, p. 26) citam que a metáfora mais adequada para a inclusão é o “caleidoscópio”, utilizada pela canadense Marsha Forest: “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Apesar de concordar com o sentido figurado atribuído, mantenho certo temor, pois as sucessões rápidas e cambiantes passíveis de serem enxergadas nesse instrumento cilíndrico dependerão da velocidade e direção imprimidas por quem o gira.

A inclusão é utilizada nos discursos governamentais e não-governamentais como pretensão mobilizadora da sociedade, porém, de forma não homogênea, confusa, conflituosa, com sentidos favoráveis e desfavoráveis para justificar os meios pelos fins (ARANHA, 2001; GUHR, 2002; MRECH, 1999; CARVALHO, R. 2004a). Conforme já citado, a inclusão mantém simetrias e assimetrias com a educação, que por si já carrega suas complexidades.

É precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez uma das batalhas mais decisivas, em torno do significado. Estão em jogo nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educativo. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se, aí, uma batalha de vida e morte para decidir quais os significados [que] governarão a vida social. (SILVA *apud* GUHR, 2002, p. 167)

⁷ Apesar de comumente encontrarmos em textos, principalmente na área da Educação, a denominação instituições especializadas, convencionou-se utilizar, neste estudo, o termo organizações por considerar que as situações educacionais ocorrem em espaços organizacionais com existência concreta e características burocráticas. Araújo (2006, p. 68) define organizações especializadas como aquelas que são “sem fins lucrativos, com objetivos específicos ligados ao atendimento direto e à defesa de direitos das pessoas com deficiência [...] caracterizam-se por serem organizações *formais*, de caráter *normativo*, orientadas pelo princípio da filantropia, e *complexas*, pela natureza de sua estrutura e pelos intrincados processos desenvolvidos”. Neste universo, estão englobadas todas as associações civis constituídas por especialistas, voluntários, familiares e pessoas com diferentes tipos de deficiência (física, mental, auditiva, visual e múltipla), como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), Sociedades Pestalozzis, centros de reabilitação, escolas especiais, entre outras. Excluem-se todas aquelas que não prestam atendimento direto nas áreas de saúde, educação e assistência social, como algumas novas organizações do terceiro setor voltadas apenas para prestação de consultoria, assessoria e pesquisa.

É necessário, assim, esclarecer alguns equívocos que, aqui, considero relacionados a dialética inclusão / exclusão que cria o mundo dos “incluídos” *versus* excluídos; aos reducionismos conceituais da inclusão; à substituição do termo integração por inclusão, num sentido gradativo e classificatório; e aos “romantismos” inclusivistas.

3.1 A dialética inclusão / exclusão

Para haver inclusão pressupõem-se existirem excluídos. Logo, deve-se questionar: exclusão de quê, de onde, por quais razões?

Na atualidade, o dominante “paradigma da exclusão” tornou-se a “questão social” por excelência, em detrimento da luta de classes e das desigualdades (CASTELL, 1995; SCHNAPPER, 1996). No caso das pessoas com deficiência tem como principal foco nas discussões o não acesso à escola comum, durante uma dada fase da vida delas. Esquecem-se outros fatores além das desigualdades que, historicamente, traçam um caminho de preconceitos e injustiças com tais pessoas, cabendo, assim, analisar até que ponto a exclusão diz respeito apenas ao âmbito da vida escolar.

De acordo com Dupas (2003, p. 13), “para a pós-modernidade, a ordem social implicou a superação de uma dinâmica de oposição de classes pela criação de uma nova estrutura de castas: de um lado os incluídos; de outro, os excluídos de todos os tipos”. Uma ponderada explicação sociológica, para tal fato, é a de Castell (1995) que alerta para as “armadilhas da exclusão”, que começam pelo próprio uso impreciso da palavra exclusão, geralmente, reduzindo-a erroneamente a aspectos pontuais. A heterogeneidade de usos e abusos dessa terminologia, utilizada sintomaticamente para ocultar e traduzir ao mesmo tempo, o estado da questão social em um número imenso de situações específicas, faz com que não se possa conferir-lhe grande valor heurístico. Ou seja, falar em exclusão é rotular negativamente e designar faltas, sem dizer no que elas consistem nem de onde provêm. Dessa forma, repete-se “a ladainha da ausência”, ocultando-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a razão da ausência: “os traços constitutivos essenciais das situações de ‘exclusão’ não se encontram nas situações em si mesmas” (CASTELL, 1995, p. 3). Logo, ao analisar a chamada exclusão escolar per se, pode-se perder de vista outras questões relacionadas às condições sócio-econômicas e familiares das pessoas com deficiência.

Outro argumento utilizado por Castell para se desconfiar da exclusão, refere-se à condução de “autonomizar situações limites que só têm sentido quando colocadas num

processo” (CASTELL, 1995, p. 4). O autor considera que se deve atentar para as diferentes trajetórias de cada indivíduo, já que, de fato, não “[...] se nasce excluído, não se esteve sempre excluído, a não ser que se trate de um caso muito particular. [...] Na maior parte dos casos ‘a exclusão’ nomeia, atualmente, situações que traduzem uma *degradação* em relação a uma posição anterior” (itálico do autor).

Corroborando com essa mesma compreensão, Schnapper (1996) afirma não existir exclusão em termos absolutos, em qualquer organização social, seja qual for seu nível – desde a família até a empresa ou a nação – implicando por definição a inclusão de uns e exclusão de outros. Para analisar as formas e significados da dialética inclusão / exclusão, essa autora afirma que é preciso partir das características mais fundamentais das sociedades modernas, que são ao mesmo tempo democráticas e produtivas, baseando-se no princípio da “igualdade formal de todos os cidadãos e na participação direta ou indireta de seus membros nas atividades de produção” (p.2). Dessa maneira, a inclusão / exclusão ocorre no âmbito político, onde se sedimentam a legitimidade política e o vínculo social, e está interiorizado num processo excludente; e no âmbito econômico e social, onde se questiona a participação dos indivíduos na vida coletiva, seja com relação ao emprego e proteção social, seja nas relações com a família e as diversas instâncias da sociedade civil ou política.

O caso das pessoas com deficiência, mesmo sendo considerado como particular, mostra que a exclusão educacional é uma consequência quase natural de um *continuum* de fatores que precedem a exclusão. Assim, pode-se afirmar que ao invés de “excluída” da escola, das famílias etc. fazem, de fato, a pessoa com deficiência, uma “desafiliada”, pela “[...] dissociação do liame social, ou seja, uma desafiliação⁸” (CASTELL, 1995, p.5).

Castell (1995, p.7-8), alerta, ainda, que a luta contra a exclusão vem correspondendo à clássica focalização da ação social, delimitando as zonas de intervenção nas quais devem se desenvolver as atividades de reparação, ou seja, definindo “um pronto socorro social”. Isso decorre de toda tradição da ajuda social que caracteriza “populações-alvo”, cristalizando categorias cada vez mais numerosas, tais como, inválidos, pessoas com deficiência, idosos, crianças etc. que são referidos como “excluídos”, de modo mais amplo e indeterminado, tendo intervenções especializadas. Trata-se de uma clientela clássica da

⁸ “A expressão ‘*desaffilié*’ é um neologismo na língua francesa. O termo vem sendo traduzido por desfilhar e/ou desafiliar, termos também inexistentes na língua portuguesa. O que existe é a palavra desfilhar que, porém, não nos parece a mais adequada”. Nota das tradutoras Cleisa M. Rosa e Mariângela B. Wanderley, In: CASTELL (1995, p.3).

ação social, caracterizada por um “déficit pessoal que a tornou inapta a seguir o regime comum (deficiência, desequilíbrio psicológico, ‘desadaptação social’)” – como caracterizada por René Lenoir (1974). Justificam-se, assim, as medidas marginais contra a exclusão no lugar de políticas sociais mais gerais, correspondendo a um princípio de economia no qual se pode encontrar justificativas:

parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social que controlar os processo que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo *técnico* enquanto que o controle do processo exige um tratamento *político*. – itálico do autor (CASTELL, 1995, p. 10)

Tal afirmação, fundamental, enquadra-se bem nos aspectos relativos à educação das pessoas com deficiência, com a utilização das nuances da integração e inclusão, ensino comum e especializado, dando origem a um modo de controle técnico do processo de fracasso escolar vivenciado no país.

Pelas explicações sociológicas, pode-se afirmar que os paradigmas da exclusão/inclusão na área da deficiência, remetidos à mera questão de contraposição dos espaços educacionais, ou simples garantia de matrícula na escola comum, atestam um reducionismo conceitual centrado na criação de mundos distintos dos que possuem, ou não, acesso à escolarização.

3.2 Os reducionismos conceituais da inclusão

A idéia da inclusão criou relações imagéticas direcionadas de maneira unívoca à escola “comum ou regular” contra a “especial”, ponto em que se inicia a problemática. A idéia de escola como sistema de educação único é falsa. Além disso, o *regular* da escolarização refere-se às situações de ensino *comum* ou *especial*, sendo esta caracterizada pela utilização de auxílios e serviços especializados, que não necessariamente têm relação direta com a pessoa com deficiência (MAZZOTA, 1987). Cabe, portanto, aqui, conceituar a educação especial, que historicamente vêm sendo a principal modalidade de atendimentos às pessoas com deficiência. Em face da inclusão, esta vem, porém, recebendo diferentes interpretações, pregando-se por muitos, inclusive sua extinção.

Neste estudo, considera-se o conceito de Educação Especial proposto por Mazzotta (2003, p.11):

modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Além dessa definição, observa-se que, na produção legislativa vigente, desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a Educação Especial é compreendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais. Por essa compreensão, mesmo as escolas mantidas por organizações especializadas, classes especiais ou salas de recursos deveriam manter uma organização regular, de modo que não se caracterizarem como espaços excludentes de per si.

Esse elemento reflexivo pode ser um fator para compreender alguns equívocos que aliam a inclusão à possível extinção da Educação Especial. Contribuindo sobre tais questões, Cação (1998, p.12) enfatiza que é um equívoco considerar o conceito de escola inclusiva como modo “organizativo, estritamente operacional, de promover a igualdade de oportunidades. Deve corresponder a uma orientação filosófica do sistema, entendida num sentido lato e dinâmico.” Este autor enfatiza outras interpretações ambíguas sobre a proposta da educação inclusiva:

Outro dos equívocos tem provavelmente a ver com uma idéia errada sobre o contexto e condições que estão subjacentes à segregação.[...] a não serem tomadas as devidas cautelas, algumas medidas educativas assumidas a pretexto de hipotéticas integrações, podem acabar por produzir efeitos contrários, designadamente num sistema como o nosso [de Portugal] onde a tendência é ignorar dificuldades e premiar capacidades. [...] é preciso distinguir “integração” de “entregação” (CAÇÃO, 1998, p.12).

Pela opinião exposta, entendo que a referência filosófica à educação inclusiva é inquestionável e que na *práxis* brasileira, as ações estão longe de ser consensuais. A proposta inclusiva não pode ser confundida com o ideal burocrático da escola como espaço para promoção da igualdade (MOTTA, 1987), nem com a suposição de que ela é assunto específico da educação especial, ou de que inclusão restringe-se à inserção escolar. Também nem com a idéia de privilegiar o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento de aspectos cognitivos, levando a limitação da “leitura de mundo” reduzida à sala de aula, ou seja, a presença de crianças diferentes ao lado de outras, numa espécie de justaposição (PLAISANCE, 2004; CARVALHO, R., 2004a). Nesse sentido, Pinto (1999, p. 61) enfatiza que:

A discussão da inclusão no âmbito escolar inclui o desvelamento de todos os aspectos de exclusão existentes na escola e no contexto social. Envolve as relações de poder e dominação, os aspectos referentes ao multiculturalismo, às diferenças de gênero, raça, etnias, classe, à diversidade humana e a equiparação de oportunidades.

Para amenizar questionamentos sobre a abrangência conceitual da inclusão, alguns autores, como Mantoan (2003), enfatizam significados distintos para inclusão social e inclusão escolar (educação inclusiva). Embora deixe subentendida a idéia de uma conter a

outra, é necessário reconhecer a redundância de existirem “inclusões”, pois não há como separar a idéia da necessidade de ensino formal, da totalidade do ambiente social, numa sociedade capitalista em desenvolvimento.

3.3 A integração e inclusão como formas gradativas e classificatórias

A substituição do termo integração por inclusão, num sentido gradativo e classificatório é uma questão que necessita ser analisada de modo mais crítico.

Mittler (2003) diferencia integração e inclusão alertando que tais princípios não podem ser autoritariamente resumidos, porque não há, até o momento, um consenso suficiente para justificar isso. Contudo, mesmo com o risco da supersimplificação, o autor vê a necessidade das distinções com base nas publicações e práticas mais recentes. Nesse sentido, cabem aqui algumas explicações.

Carvalho, R. (2004a, p., 28) adverte sobre o imaginário do paradigma da inclusão “superando” o da integração no campo da educação escolar:

[...] a discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca da exatidão terminológica para que uma palavra – no caso, a inclusão – dê conta, com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teóricas e práticas dela decorrentes e que garanta a todos, o direito à educação, bem como o êxito na aprendizagem. O esforço é louvável, embora estejamos confundindo os movimentos político-pedagógicos decorrentes do paradigma da integração, com o verdadeiro sentido e significado do termo que, tanto na sociologia, quanto na psicologia social, traduz-se por interação, por relações de reciprocidade.

A integração vista como movimento pela luta de direitos das pessoas com deficiência, surge, em muitos países, nos anos 60, supondo concretizar o princípio de normalização, como já citada anteriormente. Mrech (1999) explica que a integração é uma prática seletiva, cujo aluno deficiente tem que se adaptar aos parâmetros de normalidade, tem que se enquadrar aos pré-requisitos da classe. Caso contrário, é colocado no ensino especial. Assim, consolida-se o princípio clássico da normalização.

Fuchs e Fuchs (1998), citados por Mendes (2002) e Mrech (1999) distinguem os movimentos ditos “integracionistas” e “inclusionistas”, havendo entre estes últimos os que diferenciam “inclusão” e “inclusão total”. Os “integracionistas” defendem a inserção seletiva dos alunos deficientes no ensino regular, sendo que estes devem se adaptar sozinhos aos parâmetros escolares vivenciados pelos alunos ditos normais. Partindo de um postulado do ambiente menos restritivo, os “inclusionistas” sustentam que a escola é que deve se adaptar às necessidades do aluno com deficiência, podendo ser mantido no ensino regular com ajuda e o suporte necessário do ensino especial. Os “inclusionistas totais”,

numa vertente mais radical do paradigma da inclusão (*full inclusion*), advogam pela inserção do aluno deficiente na classe comum sem quaisquer auxílios especiais ou suportes financeiros e humanos para que o professor do ensino regular faça a inclusão dos deficientes⁹. Alguns destes, complementam que a pessoa com deficiência deverá ser mantida no ensino regular com a ajuda e o suporte necessários dos professores do ensino especial

Mrech (1999, p. 11) diferencia a inclusão da integração, mostrando que na Educação Inclusiva, “não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas “normais”. Nesse mesmo rumo, Mittler (2003, p. 34) diz que a integração “envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica no conceito de ‘prontidão’ para transferir os alunos da escola especial para a escola regular”. Já a inclusão “implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”.

Apesar de não haver consensos semânticos em vários países do mundo, considerando os diferentes entendimentos que carregam¹⁰, o termo inclusão ou educação inclusiva está cunhado internacionalmente. Blanco (2003, p.38), mesmo defendendo tais terminologias esclarece que se deve atentar para as adjetivações que nomeiam à educação. Sob esse aspecto, esclarece:

Para mim a educação inclusiva é, mais do que tudo, recuperar a verdadeira natureza da educação. É preparar todos os indivíduos, sem exceção, para inserir-se na sociedade. Isso passa por um conceito de educação pública. E quando eu digo educação pública, falo de educação como bem público, **mesmo que tenha a participação de privados**. Acho que estamos falando no século 21 de uma educação inclusiva pela grande trajetória e história de exclusão da educação comum. Senão não teríamos que estar falando em educação inclusiva (BLANCO, 2003, p. 38, grifo meu).

Mantoan (2003), uma das destacadas defensoras do movimento pela inclusão escolar pelo seu radicalismo, discorda sobre a indiferenciação dos termos integração e inclusão e sua gradação, pois além de haver distorções e reduções de idéias, prova-se uma

⁹ Mrech (1999) aponta algumas pesquisas que mostram que professores só mantinham alunos incluídos se o financiamento fosse mantido. Quando ele era retirado, os professores voltavam às mesmas práticas estigmatizadoras. Reconhecendo a estigmatização como um problema contínuo das escolas, os “integracionistas totais” sustentam que os participantes da escola precisam ser continuamente trabalhados, sem, necessariamente, suportes de qualquer origem.

¹⁰ Por exemplo, na língua italiana remete-se quase sempre ao uso de *integrazione / inclusione*, pela falta de consenso dos significados dessas palavras no âmbito educacional. Em alguns entendimentos, integrar passa ser mais amplo que incluir, pressupondo que uma pessoa integrada participa ativamente do processo, enquanto, uma incluída está colocada em determinado local, sem necessariamente participar.

tendência de reforçar na educação a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Afirma que a integração refere-se a

[...] uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. [...] pode ser entendida como o ‘especial da educação’, ou seja, a justaposição do ensino regular, ocasionando um inchaço desta modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial para as escolas regulares (MANTOAN, 2004, p. 23).

Mesmo diante de todas as explicações para graduar os significados das palavras integração e inclusão, considero que igualmente como o termo exclusão, tais terminologias por mais fortes que possam parecer, não são auto-explicativas. Enquanto esforço para designar movimentos ocorridos em determinados momentos históricos e metodologias de trabalho, parece válido distinguir tais significados. De outro modo, porém, parece-me palavreiro para justificar políticas e, às vezes, até forçar falsas problemáticas e estabelecer polêmicas.

3.4 Os “romantismos” inclusivistas

Como visto as tentativas de diferenciações entre a integração e inclusão, no Brasil, vêm instituindo um novo imaginário, sem necessariamente promover uma mudança cultural nos agentes dos processos educacionais. O comprometimento e euforia de alguns acadêmicos, juristas, representantes de órgãos públicos e organizações da sociedade civil e do terceiro setor, na defesa da *full inclusion* reforçam o sentido classificatório e emancipatório, atribuindo à palavra integração o significado de “segregação mais suave”, já que os alunos estariam na escola comum com serviços de apoio da Educação Especial, encarada de maneira marginalizada. Chegam a imaginar o impacto causado pela inclusão total com “a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc.” (MANTOAN, 2004, p. 25).

Enquanto pressuposto teórico e ideal do direito à educação formal, concordo com Mantoan (1999, p.7) quando destaca que a inclusão total é justificada para “reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos”. Enquanto imaginário instituinte da *full inclusion*, concordo com Carvalho, R. (2004a, p. 36) ao esclarecer que “as concepções sobre educação especial como sistema paralelo ao da educação regular e destinada à segregação de pessoas com deficiência, precisam ser revistas e, definitivamente abolidas. Refiro-me às concepções e não a todas as suas práticas!”

Revolucionar sistemas por um conceito de inclusão que não é consensual, mas híbrido, endógeno ao campo e descontextualizado da situação que passam muitos municípios brasileiros, tende a ser uma espécie de “romantismo”. Além disso, tende que seja utilizado com uma certa “paixão ufanista” de *intelectuais orgânicos* que criaram e se mantêm num recente mercado inclusionista de palestras, cursos, livros, manuais etc. mostrando soluções – muitas vezes mágicas – em nome de um sistema educacional diferente e emancipatório. Cabe ressaltar, porém, que existe uma parcela de técnicos, estudiosos, militantes e famílias que são íntegros defensores da inclusão de modo real, concreto e contextualizado, baseados na luta histórica que possuem pela educação das pessoas com deficiência.

Com base nas idéias expostas até então, Plaisance (2004, p.1), afirma que a inclusão não depende de si,

ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação em vias de transformação das escolas e, particularmente, em vias de acolhimento das crianças “diferentes”. Ela é construção, processo (e não, dada a priori), e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir, o que alguns denominam uma verdadeira “revolução cultural”.

Encarar radicalmente a chamada inclusão escolar como “ação revolucionária” demandaria antes de tudo a existência de poder político para priorização do social em relação ao econômico, o que historicamente não vem ocorrendo em nosso país. Assim, seja baseado nos princípios integrativos ou inclusivos, são necessárias reformas nos sistemas educacionais brasileiros buscando atender a diversidade. Isso não significa abolir radicalmente a educação especial e suas instituições, que historicamente buscaram formar um sistema de atendimento educacional adequado. Trata-se de resignificar os processos desenvolvidos nas escolas comuns (públicas e privadas) e organizações especializadas, buscando criar um sistema unido e complementar, entre o especial e o comum na educação, que atenda às demandas da diversidade. Para tanto, há de se considerar que existem diferentes níveis, facilidades e dificuldades para incluir ou integrar nas escolas comuns cada pessoa com deficiência, considerando suas singularidades, não consistindo num processo mecânico e apenas técnico, como já enfatizei ao defender as idéias propostas por Castell (1995).

4 Cidadania, direito à educação e participação: condicionantes para integração / inclusão

Em meio ao celeiro do imaginário socialmente instituído sobre as pessoas com deficiência, e sua integração, inclusão e exclusão, faz-se oportuno resgatar o conceito de cidadania, associado à educação, o qual vem, também, sendo, banal ou genericamente, assimilado aos ideais inclusivistas. Importante enfatizar que a cidadania é mais uma entre outras palavras – qualidade de vida, equidade, oportunidade, bem-estar, solidariedade etc. – que está no discurso politicamente correto de agentes públicos e privados, no contexto dos problemas sociais criados pela democracia liberal.

Convém lembrar a definição de cidadania que, tradicionalmente, permeia a coletividade como *o direito de ter direitos*, difundida por T. H. Marshall, em 1949, em seu estudo *Citizenship and Social Class* e suas conferências proferidas em Cambridge. Ele estabelece a conhecida caracterização de um sistema gradativo e tripartite de direitos da cidadania – civis, políticos e sociais (VIEIRA, 1997; CAMPOS, 1999; CURY, 2002). O processo de formação desses direitos da cidadania se dá com a complexidade das lutas sociais ao longo dos séculos, pois em sua origem não se distinguem, sendo um só direito. Por esse motivo, existem críticas sobre uma “teoria evolucionária dos direitos” na concepção de Marshall, em países como Brasil (CARVALHO, J., 2004), já que da mesma forma que para haver direitos sociais deve-se garantir direitos civis e políticos, estes não se efetivam “quando os direitos sociais são negados” (CAMPOS, 1999, p. 550). No caso das pessoas com deficiência, porém, a cidadania é buscada quase que unicamente na direção da promoção e garantia do direito à educação, significando esta o inverso à exclusão. Mesmo consciente de que a educação seja um caminho para conquista da cidadania de tal parcela da população, corre-se o risco de ter uma visão ingênua e reducionista da situação de privação de direitos civis e políticos em que se encontram em geral as pessoas com deficiência.

A análise da relação entre democracia e cidadania, quando levada para o âmbito da educação escolar das pessoas com deficiência, ganha uma força maior, já que o direito à educação é afirmado como o principal caminho para a consecução da sociedade democrática de direito¹¹.

¹¹ Para Vieira (1992, p.13), a sociedade democrática de direito “é aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo portanto real participação deles nos rendimentos da produção”.

Cury (2002) analisa a história do direito à educação escolar a partir da visão de Marshall, que o considera semelhante à luta por uma legislação protetora dos trabalhadores da indústria nascente, pois, em ambos os casos, foi no Século XIX que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania. O autor cita Marshall afirmando que “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, sendo o ler e o escrever indispensáveis, e como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos. Assim, o Estado deve garantir tal direito, interferindo no contrato social:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73 *apud* CURY 2002, p.249).

Mesmo considerando as diferenças evolutivas dos direitos nos vários países, é consenso entre estudiosos e formuladores de políticas sociais, que a educação escolar está hoje entre aqueles imprescindíveis para a cidadania e para o exercício profissional, cabendo *a priori* a garantia deste pelo Estado.

Em boa parte da Europa e da América Latina, a discussão sobre o direito à educação escolar é colocada sob o ponto de vista da diferença, em que se mesclam as questões relacionadas a gênero, etnia, deficiências, entre outras. Por outro lado, sob o espectro da igualdade de acesso à educação, como condição *sine qua non* à cidadania, surgem os principais fundamentos para os ideais da chamada educação inclusiva. O processo dialético entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado, várias interpretações são realizadas, precisando, assim, entender que “a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença” (CURY, 2002, p. 255).

A inclusão escolar das pessoas com deficiência, associada ao imaginário criado em relação a elas, como idéia homônima de acesso ao ensino, pode revelar-se como uma tendência maior ao desvirtuamento da equidade, da igualdade de direitos e da cidadania. A educação, seja especial, comum ou inclusiva, como direito social à pessoa com deficiência, é condição indispensável à cidadania, desde que sejam garantidos, simultaneamente, direitos civis e políticos básicos, o que no caso brasileiro ainda não é realidade. Como exemplo temos: pessoas com deficiência física e cegos enfrentando barreiras arquitetônicas e sociais, pela falta de acessibilidade aos diversos ambientes; pessoas com deficiência mental, pela sua condição de retardo no desenvolvimento

intelectual, sem poder exprimir suas reais vontades, quando muito, tendo como “portavozes” seus familiares, professores ou intelectuais orgânicos da inclusão. Ou seja, mesmo estando assegurado do ponto de vista jurídico, após a chamada redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, todos os direitos dos cidadãos com deficiência, na prática, o que se vê são direitos civis “retardatários” e direitos sociais “sob ameaça” (CARVALHO, J., 2004). Soa, portanto, como minimalismo associar simetricamente um termo impreciso – no caso, a inclusão – à cidadania, principalmente, sob o cuidado de não criarmos o que chamo de “cidadania apenas escolar”.

Cabe lembrar que, muito além das vontades inclusionistas, a cidadania requer o exercício da liberdade, da igualdade política, da real e efetiva participação numa comunidade, por sujeitos que exerçam um controle básico sobre suas vidas e seus destinos coletivos. Deve-se atentar para os determinantes sociais e econômicos da exclusão, da ausência de cidadania e não garantia da escolarização, diante da difícil construção de uma moderna e impensável utopia social e política. É, portanto, necessário repensar e defender o acesso e garantia à educação para todos. A imagem da educação como mecanismo de arbitragem, que permite a condição de cidadão e sujeito político, necessita ser melhor analisada no âmbito das pessoas com deficiência, atentando não apenas para a repartição desigual desse bem parcial, ou seja, o direito político ao saber e à escola, mas para outros determinantes sociais e econômicos que ultrapassam os “escombros de teorias pedagógicas” (ARROYO, 2003).

A participação das pessoas com deficiência na vida social e no Estado deve ser pré-requisito comum nas questões relacionadas à inclusão educacional. Ao contrário das idéias defendidas por Marshall explanadas anteriormente, Arroyo (2003, p. 79) afirma que “a educação não é uma pré-condição da democracia e participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição”. Na mesma direção, cabe citar o posicionamento de Follet (1926) *apud* Graham (1997, p. 267):

Educação portanto não é principalmente ensinar às crianças uma batelada de coisas que têm sido verdade até o momento atual; além disso não é ensiná-las a aprender sobre a vida tão rápido quanto ela acontece, nem mesmo a interpretar a vida, mas, acima de tudo, a criar a vida por si próprias. Portanto, a educação deveria ser, em grande parte, o treinamento em, fazer escolhas.

Considerando tais asserções sobre as relações entre educação, participação e autonomia, observa-se, porém, que, na prática, não é o que ocorre com relação às pessoas com deficiência.

Arroyo (2003, p. 38) alerta que a educação moderna passou a agir como condição para o reino da liberdade e participação, mesmo tendo, depois de vários séculos, o número de excluídos desse reino maior que “os eleitos, os educados e civilizados”. O autor questiona ainda:

Se o peso real da educação coincide ou não com o pensado, se essa é uma forma de mistificar o real, se as camadas populares tiraram algum proveito dessa ênfase na educação, se tentaram ocupar os bancos da escola e participar do saber, são questões que não invalidam, antes pressupõem a questão que estamos enfatizando e que deveriam ser mais contempladas nas histórias da educação: por que eclesiásticos, reformadores, políticos intelectuais e educadores, desde o século XV e XVI até nossos dias, não são capazes de conceber a liberdade, a participação política do povo comum e a emancipação humana sem a passagem pelas instituições educativas? (ARROYO, 2003, p.39)

O questionamento relativo à passagem pelas instituições educativas parece aplicar-se, substancialmente, à inclusão educacional das pessoas com deficiência.

As reflexões sobre participação levam a questionar o que seria de fato a inclusão para o cidadão com deficiência, devendo ser repensada quanto às pessoas consideradas participantes e incluídas na rede de ensino comum, nos movimentos sociais de *self advocacy* (autodefensores) e na própria instituição família. Participar, nesses casos, ainda parece ser verbo transitivo circunstancial, estando aí a questão central sobre a dialética inclusão / exclusão e da cidadania das pessoas com deficiência.

Em síntese, a cidadania, o direito à educação e a participação devem ser revistos como condicionantes ao que se espera em termos de escolarização, inclusão / integração das pessoas com deficiência.

4 Integração / inclusão: reflexos na políticas educacional brasileira a partir da década de 90

Araújo (2006), analisando o âmbito das parcerias pela educação especial / inclusiva entre a SEESP – órgão público federal responsável pelas diretrizes estratégicas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência – e as organizações especializadas, define três momentos distintos, nos últimos dez anos, quanto a utilização e gradação dos termos integração e inclusão no âmbito das políticas públicas: de 1996 a 1999 – a transição e adequação do discurso da integração e inclusão; de 2000 a 2002 – o aperfeiçoamento e as tensões nos discursos e práticas em nome da inclusão; a partir de 2003... – a revolução nas práticas das parcerias em nome da inclusão.

Sob a influência dos compromissos assumidos nas Declarações de Jontiem e Salamanca, percebe-se que no Brasil, de 1996 a 1999, há um período de transição e adequação do discurso da integração e inclusão (ARAÚJO, 2006). Anteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, propunha-se ampla mobilização do governo e sociedade, num relacionamento consentido, em que se dá total ênfase às parcerias. Exemplo disso é o relato das ações desenvolvidas em 1995, em que aparecem como principais ações “o fortalecimento das instituições especializadas, visando, na perspectiva dos alunos, à melhoria para sua efetiva **integração** na sociedade” (BRASIL, SEESP, 1998, p. 4, grifo meu).

Entre 1997 e 1998, não são feitas nos documentos oficiais que regulamentam as políticas educacionais, referências direta e enfáticas a inclusão. É citada, nessa fase, a integração de pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme declarado na própria missão da SEESP/MEC, naquele período: “Garantir a educação especial aos portadores de necessidades educativas especiais, **integrados** ou não na rede regular de ensino” (BRASIL, SEESP, 1998, p. 3, grifo meu).

Em 1997, com a forte influência de organismos internacionais na política educacional, percebe-se que há uma maior necessidade de começar a esclarecer que a inclusão no Brasil ainda estava em processo de criação. Em um documento avaliativo, publicado pela SEESP/MEC, admite-se que, nesse ano, a inclusão começou a adquirir conotações peculiares:

1º O termo *Inclusão* passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular;

2º O termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da educação especial (BRASIL, SEESP, 2000, p. 4).

Em 1999, percebe-se reorientações técnico-pedagógicas estratégicas, por exemplo, das estratégias relativas à formação de docentes. Evidencia-se, a busca por meios inovadores que promovessem a integração / inclusão – como os termos eram utilizados “cuidadosamente” por muitas organizações especializadas e órgãos públicos na época –, validados pelo conhecimento produzido nas universidades.

De 2000 a 2002, percebe-se que há um aperfeiçoamento e conseqüente aumento das tensões nos discursos e práticas em nome da inclusão. Apresenta-se, assim, o tom politicamente adequado, em nome da igualdade, do respeito à diversidade, do acesso a oportunidades, da luta contra a exclusão, seguindo as normas internacionais das quais o Brasil é signatário.

A partir do ano 2000, a educação inclusiva é anunciada como bandeira de luta da SEESP e de algumas organizações da sociedade civil, com perfis mais enquadrados na lógica do terceiro setor. A palavra inclusão passa a ser usada de modo mais explícita, tendo em vista as idéias mundialmente aceitas, que envolviam significativas questões definidoras para incrementar o financiamento da área, sendo mais um motivo para aperfeiçoar seus discursos.

Apesar de compreender que se estava iniciando um processo em gestação há muitos anos, parece haver uma concepção sobre a inclusão baseada num *moralismo abstrato*. Ou seja, a “inclusão é tratada como um apelo sentimental e abstrato à presença de todos com todos, sem atenção alguma às modalidades precisas de aplicação. Desse modo, a inclusão escolar de crianças em situação de deficiência deveria ocorrer em nome do acolhimento de todos, certamente, em nome do amor ao próximo.” (PLAISANCE, 2004, p. 6). Tal discurso é apoiado sobre as noções de “missão”, de “vocação” do professor, sem se aperceber das condições concretas de acolhimento nem de casos particulares que surjam. Isso é manifestado numa entrevista realizada com uma das lideranças da sociedade civil: “O que eu vejo na prática como grande empecilho da inclusão é ainda uma visão estigmatizadora que o educador brasileiro tem...[...]” (Entrevista com representante das organizações especializadas, dez. 2005).

Observa-se que uma maior ênfase é dada às responsabilidades aos professores e, também, aos gestores, devido ao rumo que vem sendo tomado nas políticas públicas. Neste sentido, percebe-se certa convergência dos representantes do Estado e das organizações especializadas pelas seguintes respostas:

Em todos os lugares que nós tivemos experiências de inclusão quando a direção não assumiu a postura de fazer ou ser facilitador deste processo, é praticamente impossível acontecer. Mesmo porque é através da direção que você identifica dentro do grupo do corpo docente daqueles que facilitam o processo em sala de aula... (Entrevista com liderança das organizações especializadas, jan. 2005).

O professor é o agente fundamental e central desta transformação, mas, se não houver uma política pública de gestão municipal e estadual orientada, as condições necessárias não vão ser viabilizadas e inclusive vai colocar uma perspectiva de frustração de ideais levantados e elaborados em nível de projetos pedagógicos das escolas (Entrevista com representante da SEESP, jan. 2005).

Concordo com tais asserções no sentido de enfatizar o papel do compromisso político dos dirigentes da educação, que, ao meu ver, ainda é um grande problema. Deve-se, também, considerar outros fatores e responsabilidades nos processos de escolarização da pessoa com deficiência, como os papéis das famílias e os contextos de pobreza e exclusão que muitas destas vivem, os quais vejo como fatores moralizantes e éticos.

Mesmo considerando a *legitimidade constitutiva das organizações especializadas*, a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, percebe-se *a revolução nas práticas em nome da inclusão* (ARAÚJO, 2006). Nunca na história da educação das pessoas com deficiência houve tantas manifestações favoráveis e desfavoráveis a postura governamental, tanto dos grupos “inclusionistas totais”, quanto das organizações especializadas mais tradicionais. Observa-se uma *forte aproximação dos intelectuais orgânicos da inclusão* do poder público, agindo estrategicamente, sendo muitas vezes contratados como consultores, tendo em vista as limitações de conhecimento técnico que alguns dos novos gestores públicos e técnicos da educação especial / inclusiva vinculados a SEESP possuíam. De uma cultura promíscua de parcerias entre o público e o privado para a educação das pessoas com deficiência, nota-se um discurso de retomada da educação pública de qualidade para todos, sinalizando um trabalho mais isolado da SEESP em parceria com universidades e consultorias.

Outro fato a ser destacado é o desenvolvimento de uma vertente de discussão da alternativa por parte do Estado, na busca da afirmação da integração / inclusão em termos numéricos, o que ousou chamar de “inclusão censitária”. A partir do ano 2000, ganhando maior ênfase, em 2003, enfatizam-se os resultados do incremento das matrículas em classes comuns, afirmando que conforme os Censos Escolares realizados pelo MEC, há um aumento de atendimentos educacionais às pessoas com deficiência nas escolas comuns, com base no número de matrículas. Fortalece-se, assim, uma onda pela utilização do poder dos números e estatísticas, para justificar os discursos subjetivos da inclusão. Nesta tendência, os números, principalmente dos Censos Escolares, passam a ser principais *advogados de defesa* da educação inclusiva. Na entrevista com o representante do governo (SEESP/MEC), fica explícito isso:

[...] veja que em 1998 enquanto nós tínhamos mais ou menos 180 mil alunos matriculados, hoje em 2003¹² estamos com 504 mil alunos inseridos dentro do sistema de ensino. É justamente isso, o Ministério tem se preocupado em difundir a política da Educação Especial [] dentro do processo de inclusão. [...] Então, na medida em que a política vai sendo conhecida e implementada, os gestores dos sistemas educacionais vão tomando um conhecimento de que existe uma legislação... [Os] diretores de escolas e professores vão tendo acesso às informações... Você percebe que o número de matrículas, que é a consequência disso tudo, tem aumentado cada vez mais, a cada ano no sistema regular de ensino (Entrevista realizada com dirigente da SEESP / MEC, em dez. 2004).

Por outro lado, os dados dos Censos, geram desconfiança por parte das organizações especializadas que ironizam a questão:

¹² Entrevista realizada em 2004, por isso o entrevistado refere-se aos dados de 2003.

[] eu não consigo ainda perceber e não debrucei em dados do MEC – pode ser até que o Governo com os dados do Censo enxergue isso – mas, nós não conseguimos ainda ver, quais as deficiências que realmente estão sendo incluídas. Porque eu não vejo, por exemplo, sucesso ainda com a deficiência mental. O MEC anunciou um aumento de matrículas, mas eu não sei como que este censo está sendo respondido, se um distúrbio de aprendizagem ou emocional está sendo incluído, ou as questões da deficiência visual e baixa acuidade visual, ou baixa acuidade auditiva já se inclui como uma deficiência... (Entrevista com liderança de organização especializada, jan. 2005).

Enfim, pode-se aferir que de um instrumento de controle e transparência que deveriam representar, os Censos são alvo de conflitos e utilizados aleatoriamente, para significar ou banalizar a inclusão, dependendo por quem os interprete.

5 Algumas reflexões e provocações finais...

A multiplicidade de direcionamentos propostos para o atendimento das pessoas com deficiência, tendo se pautado no trilho comum a educação escolar, como direito subjetivo a todo e qualquer pessoa.

A cidadania das pessoas com deficiência vem sendo definida há muito tempo como escolha privada, mesmo quando definida no âmbito das políticas públicas. Na atualidade, não é pela difamação do privado e determinação da retórica pública sobre a inclusão educacional que essa cidadania vai se concretizar.

Mesmo com dúvidas sobre quem são as pessoas com deficiência e o que realmente necessitam, toda iniciativa tem sido considerada válida no sentido de promover a integração / inclusão destas. Instauram-se, desse modo, cenários conflituosos e “românticos”, em que se defendem os eufemismos da exclusão, integração e inclusão.

Embora a idéia da inclusão apareça, muitas vezes, de maneira subjetiva e individualizada, os gestores públicos e das organizações especializadas demonstram uma preocupação com a necessidade de ressignificar as práticas da educação especial das escolas especializadas frente às propostas de inclusão. Nesse sentido, a educação especial tem um papel de apoiar e complementar a escolarização comum, seja com atendimentos pedagógicos, clínicos ou de assistência social. É necessário que haja urgentemente, *mutatis mutandis*, verdadeiras definições de papéis das organizações públicas ou privadas que oferecem serviços educacionais para as pessoas com deficiência.

Há convergências nos discursos do público e do privado quanto ao moralismo abstrato da inclusão. Ao mesmo tempo em que se tenta deter a posse do inclusivo ou do especial, tanto governo quanto organizações especializadas compartilham e lançam as principais responsabilidades pela inclusão para os professores e gestores das escolas.

Um dos principais dilemas a ser resolvido reside na própria visão sobre a educação que é, de certa maneira, generalista na visão pública, e extremamente focalizada apenas para as “necessidades especializadas” na ótica privada. Em ambos os casos, é preciso repensar o que é educar pessoas com deficiência, numa visão emancipadora, que permita a participação desse grupo social na vida pública. Pensar em inclusão, sem levar em conta as diferenças individuais, é banalizar a vida das pessoas, não considerando suas limitações e potencialidades singulares. Logo, não há um ou dois caminhos para promover a garantia do direito à educação que esteja acima dos limites e utopias, muitas vezes propostos em nome da integração ou da inclusão.

Para se atingir as propostas de educação inclusiva não, necessariamente, é preciso haver o desmonte da educação especial. Ao contrário, se a educação for realmente para incluir, deve ser construída de modo *racional* (aproveitando, ampliando e melhorando todas as possibilidades existentes), *responsável* (planejada e avaliada continuamente de maneira participativa) e *responsivo* (flexível e ajustável conforme os resultados das avaliações) (MENDES, 2002).

Em nome da integração e da inclusão, sérios equívocos têm sido cometidos com relação à garantia de melhores condições de vida às pessoas com deficiência. Se realmente há uma intenção de criar uma nova agenda para uma política educacional que atenda à diversidade das necessidades dos indivíduos, é preciso repensar suas relações e, também, vivenciar os conflitos como fatos naturais ao processo democrático, não os escondendo ou ignorando-os. Estes são a legítima expressão das diferenças de opinião e de interesses.

Com uma oratória política rebuscada, parece-me que o Estado tenta declarar uma revolução, visando a solucionar a questão social da inclusão / exclusão. Por outro ângulo, cabe lembrar que é na sociedade civil que se segrega e se produz a ideologia, cimento amalgamador do consenso, permanentemente contestado pelo dissenso. Assim, designar um lugar de não-conflito e a concertação, em que os interesses particulares não aparecem, é uma visão conceitualmente falsa, bem como o é na prática social e na política (DUPAS, 2001).

Por fim, quero destacar que, sob o prisma da dialética exclusão / inclusão, fica claro, neste estudo, o posicionamento que excluir é negar, impedir ou negligenciar a possibilidade da pessoa com deficiência participar do processo político, histórico, cultural, social e educacional, conforme os seus desejos, anseios, desenvolvimento e capacidade. Uma concepção redutora de inclusão social equivale a aceitar como condição única e suficiente a transferência de alunos para o sistema regular, sem resguardar previamente a

reunião das condições para um acesso efetivo à igualdade de oportunidades. Deve-se lembrar que a escola é apenas um dos espaços que possibilitam ações de transformação social, não o único (CARVALHO, R, 2003; PRIETO, 2004).

Os discursos da educação para todos e o da escola inclusiva, portanto, ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas com necessidades especiais e com deficiência.

Para resgatar e concretizar a cidadania é necessário vencer o desafio de (re)construir o imaginário individual e coletivo em torno das diferenças das pessoas com deficiência, sem negá-las ou banalizá-las, gerando novas significações e ações não extremistas no campo das políticas sociais e educacionais.

Referências

- ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, nº.21, mar.2001, p. 160-173.
- ARAÚJO, E. T. Parcerias Estado e Organizações Especializadas: discursos e práticas em nome da inclusão / integração educacional das pessoas com deficiência. **Dissertação** (Mestrado em Serviço Social: Políticas Sociais e Movimentos Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2006.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed., São Paulo: Cortez, 2003, p. 31-82 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 19).
- BARBOSA, E. O atual estágio do Movimento Apaeno: perspectivas e desafios. In: **FENAPAES**. Projeto Águia. Referências Conceituais e Legais Sobre a Pessoa com Deficiência e o Movimento Apaeno, São Paulo: FENAPAES, 1999, p. 93-103.
- BLANCO, R. Necessidades Especiais em sala de aula II. In: Congresso Nacional da FENASP, 10. **Anais...** Maceió, 24 a 27 nov. 2002, Niterói, RJ: Nota Bene, 2003, p. 35-42.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Relatório de Gestão 1999**. Brasília: MEC, SEESP, 2000, 20p. (documento interno)
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Relatório de Gestão da SEESP 1994-1998 (versão ampliada)**. Brasília: MEC, SEESP, 1998, 36 p. (documento interno)
- CAÇÃO, R. Escola inclusiva: paradigma e paradoxo de um processo em construção. **Revista da FENACERCI**, mai 1998, p. 12-13 (artigo n. 2998).
- CAMPOS, Marta Silva. Direitos sociais no Brasil hoje. **Estudos**, v.26, n.4, p.547-557, out./dez. 1999.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos no is**. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. Dez anos depois da Declaração de Salamanca. In: DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 10 ANOS. AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2004, São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2004b **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape/cap_arquivos, Acesso em: 30 ago. 2004.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTELL, R. **As armadilhas da exclusão**. Tradução: Cleisa Maffei Rosa e Mariângela Belfiore Wanderley. In: _____. Y a-t-ils des exclus? L'exclusion em débat. Lien Social et Politiques – RIAC, 34, Paris, Montreal, autonome, 1995

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa.**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

DUPAS, G. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GRAHAM, P. **Mary Parker Follett**: Profeta do gerenciamento. Celebração aos escritos dos anos 20. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

GUHR, M. L. P. A inclusão social do deficiente sob a perspectiva da globalização. **Comunicações**. Ano 9, n. 1, Piracicaba-SP: Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Educação. Pós-graduação, jun. 2002, p. 151-168.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOFRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 03 jun. 2003.

MANTOAN, M. T. E. Da Exclusão à Inclusão Escolar (histórico, embasamento legal e políticas públicas), Disponível em: <www.futurasgeracoes.org.br> Acesso em: 01 mar.2003.

_____. **Inclusão escolar** : O que é? Por quê? Como fazer?. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004. v. 1. 95 p.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas, In: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.). **Políticas públicas**: educação, tecnologia e pessoas com deficiência. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p. 37-47 (Coleção Leituras Brasileiras).

_____. **Educação escolar**. Comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987 (Coleção novos umbrais)

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS S.(org.) **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.

MENECUCCI, M.C. Evolução Histórica do Conceito de Deficiência. In: **FENAPAES**. Projeto Águia. Referências Conceituais e Legais Sobre a Pessoa com Deficiência e o Movimento Apaeno, São Paulo: FENAPAES, 1999, p. 3-12.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Contextos sociais. Tradução: Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, L. M. **Educação inclusiva**: realidade ou utopia? In: LIDE, Seminário Educação Inclusiva: realidade ou UTOPIA?, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 0505 mai. 1999, Disponível em: www.edcacaoonline.pro.br Acesso em: 16 mai. 2004.

- MOTTA, F. C. P. **Organização e poder:** empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1987.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde – CIF. 2001 Disponível em: <<http://hygeia.fsp.usp.br/~cbcd/cifWeb.htm>> Acesso em: 02 ago. 2003.
- PLAISANCE, E. Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. In: DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 10 ANOS. AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2004, São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2004 **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br> , Acesso em: 30 ago. 2004.
- PINTO, M. D. C. Sociedade e educação inclusiva. Desafios do final do século. In: **FENAPAES**. Projeto Águia. Referências Conceituais e Legais Sobre a Pessoa com Deficiência e o Movimento Apaeno, São Paulo: FENAPAEs, 1999, p. 60-71.
- PRIETO, R. G. A educação é um direito de todos? In: FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Instituto Paradigma, 2004.
- SASSAKI, R. K.. **Como chamar os que têm deficiência?** Rede Saci, 20/05/2003 Disponível em: www.saci.org.br Acesso em: 20 mai. 2003.
- SCHNAPER, D. Integração e exclusão nas sociedades modernas. Tradução: Maria Ruth Alves, In: PAUGAM, S. L'exclusion l'état des savoirs, Paris: éditions La Decouverte, 1996.
- TRINDADE, F; LAPLANTINE, L. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997 (Coleção Primeiros Passos).
- VEET, V. (coord.) **Mídia e Deficiência**. Brasília: Agência Nacional dos Direitos da Infância; Fundação Banco do Brasil, 184p, 2003 (Série Diversidade)
- VIEIRA, L. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.