

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A ESCOLA ESPECIAL

*José Geraldo Silveira Bueno**

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer à Direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos pela oportunidade de, pela segunda vez em minha vida, proferir palestra neste Instituto centenário. Lá se vão 26 anos em que aqui estive com este mesmo propósito. De lá para cá, além de ter envelhecido, pude reunir uma série de experiências e de estudos no campo da educação especial que, espero, de alguma forma, possam se constituir em alguma contribuição para sua trajetória, embora tenha consciência de que quem poderá dar efetiva substância a essa trajetória são os que aqui militam: alunos, professores, funcionários, coordenadores e profissionais que compõem este universo singular.

Gostaria também de pedir licença a todos os presentes para me dirigir, fundamentalmente, aos educadores de surdos, na condição de professor que dedicou a maior parte de sua vida à escolarização de crianças deficientes, em especial, da criança surda.

Discutir o papel da escola especial no momento atual não é tarefa fácil por algumas razões:

– estamos no início de um novo momento da educação especial, em que, em todos os países, procura-se implementar políticas de inclusão dos deficientes no ensino regular;

– por estarmos no início e por não termos, ainda, muitas evidências sobre os resultados dessa política, o debate tem se polarizado entre os que são a favor e os que são contra;

– na medida em que essas experiências ainda são pequenas, o debate tende a se estabelecer num plano altamente abstrato: o das idéias despregadas das relações concretas historicamente estabelecidas;

– assim, fala-se de deficientes abstratos (não se definindo sobre a que sujeitos sociais estamos nos referindo), de uma sociedade abstrata (a sociedade inclusiva) e de uma escola abstrata (a escola regular ou a escola especial).

Tentarei, num esforço que talvez não consiga superar essas dificuldades, e, com o máximo cuidado, já que também tenho que me segurar pelas bordas para não afundar, vou tentar, como disse, trazer essa discussão para o chão, para o terreno concreto em que as idéias não sejam despregadas da realidade, que falemos de sujeitos de carne e osso, das escolas que temos e da sociedade que estamos a construir.

Quero também deixar claro que não vou me arvorar em “luminar” quem tem a resposta pronta sobre a questão que me foi colocada: entendo que se ultrapassarmos o patamar do partidarismo estreito, da disputa rasteira e das afirmações categóricas e nos enveredarmos pelo que subjaz por trás de algumas de nossas convicções, talvez possamos avançar tanto nas nossas discussões como nas nossas ações concretas.

Não podemos falar em inclusão, nos dias de hoje, sem nos reportarmos à Declaração de Salamanca, porque ela se constitui no documento internacional sobre políticas educacionais que mais atinge a área de educação especial, embora não se

* Professor Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios de Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

restringa somente a ela.

E este é um ponto importante: a educação dos chamados Portadores de Necessidades Educativas Especiais incorpora a Educação Especial (aqui entendida como aquela que se volta à educação dos deficientes), mas tem maior abrangência, na medida em que se volta para qualquer sujeito, que em determinado momento de sua vida escolar, não tenha suas necessidades atendidas pelos processos educacionais.

O núcleo central de suas recomendações, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, teve como origem a constatação de que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão, *“a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”*. (p.2)

É aqui que a porca torce o rabo. Como podemos interpretar a expressão *“fortes razões para agir de outra forma”*?

A inclusão, tal como é apresentada na Declaração, coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, expressas pelas

“(...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

Por outro, ao considerar que existem múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta delas, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está para que *“(...) elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças (...)”*, assumindo que *“(...) as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (...)”* (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca constitui em avanço significativo, na medida em que não se volta a uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos devem atribuir *“(...) a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”*.

Isto é, se por um lado, a Declaração afirma o propósito da educação inclusiva, por outro, aponta para o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual o princípio primeiro, de que *“(...) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem* (p. 1), não se efetivará.

Assim, essa extensão do conceito de “necessidades educativas especiais” às mais diversas categorias de alunos, nos obriga a tomar alguns cuidados para não tratarmos de forma homogênea e abstrata esses diferentes sujeitos e grupos sociais.

Isto é, embora possa se afirmar que o índio e o menino de rua sofrem discriminação da sociedade calcada em determinados princípios e valores, podemos afir-

mar com segurança que as necessidades desse dois grupos diferem e muito.

O índio, por fazer parte de cultura anterior à dominação européia, merece cuidados no sentido da preservação de sua cultura, mas que, queiramos ou não, estará em constante contato e interrelação com a maioria da população, cujos componentes sociais são fortemente calcados na chamada civilização ocidental. Esta situação político-social nos obriga a atuarmos junto a essa população de determinadas formas, mas a premissa da preservação de sua cultura está sempre presente.

O menino de rua, por ter nascido dentro dessa sociedade de marca fortemente européia, mas que dela pouco ou nada usufruiu, precisa ser visto sob outro enfoque, pois suas necessidades são muito diferentes das do indígena.

Para não nos alongarmos demais, poderíamos dizer que a escolarização do indígena, como forma de socialização, não pode deixar de levar em conta que esta civilização tem uma cultura, expressa por práticas sociais concretas (tipos de moradia, de vestuário, de tradição fortemente oral, etc.), que não podem ser subjugadas pela chamada "cultura européia".

O mesmo raciocínio não pode ser estabelecido para o menino de rua, senão seríamos obrigados, para sermos coerentes, a procurar preservar sua "cultura", isto é, de propiciar, na rua (já que é aí que ele mora), as melhores condições de vida. Ao contrário, o grande esforço dos programas que procuram atuar junto a eles tem sido o de retirar esse menino das ruas na perspectiva de que ele possa retornar a convívios sociais menos opressores.

Deve ficar claro, portanto, que, a partir deste momento, quando estivermos falando sobre inclusão, estaremos nos referindo a uma parcela dos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais, os deficientes, em particular sobre os surdos, que é a razão da existência deste Instituto, bem como dos profissionais que aqui militam.

A polarização entre os que são a favor e contra a inclusão, no caso da educação dos surdos parece estar ainda mais exacerbada que nas demais áreas da educação especial, em razão de alguns fatores, historicamente construídos, e que merecem cuidadosa atenção por parte daqueles que, de alguma forma, têm compromissos com sua educação e integração social.

Grande parte dos defensores da integração ainda se calcam no argumento de que ela favorecerá o desenvolvimento da linguagem oral, forma de expressão usual utilizada pela maioria da população e que, outras formas de expressão impediriam ou prejudicariam o estabelecimento de relações sociais significativas com não surdos.

Quando deixamos o plano de abstração e colocamos os pés no chão, o que encontramos? Em geral, uma massa de surdos (salvo exceções), que não conseguem dominar a linguagem oral, que não possuem outra forma de expressão, e que portanto, têm extrema dificuldades em manter relações sociais significativas. Não se pode negar, entretanto, que uns tantos desses indivíduos surdos, conseguiram desenvolver boa proficiência de linguagem oral, conseguindo manter relações sociais significativas com a sociedade em geral.

A corrente contrária à inclusão, baseada exatamente no fracasso dos chamados métodos orais, tira dessa experiência uma outra conclusão: os surdos possuem uma "língua natural", a língua de sinais, que foi desconsiderada pela maioria

ouvinte, que os obrigou a tentar dominar uma língua que, dadas as suas características intrínsecas, não conseguem, a não ser em raras exceções.

Assim, advogam em favor da preservação dessa língua e subordinam todo o processo de socialização dos surdos ao seu domínio, isto é, se aos surdos for permitido o uso de sua língua natural e se reconhecer a comunidade surda como qualquer outro grupo cultural, estaremos propiciando a eles, melhores condições de se constituírem como seres sociais.

Mas de que surdos estamos falando? A meu ver, de um surdo abstrato, não situado historicamente, em suma de um surdo que não existe, pois abstrai-se todas as demais “marcas” que vão constituindo sua identidade social.

Esse surdo, tanto na fala dos defensores dos chamados métodos orais, como da língua de sinais, é um sujeito cuja única marca é a surdez. Esse surdo abstrato não tem etnia, não tem sexo, não faz parte de uma determinada classe social, de um determinado grupo familiar, de uma determinada comunidade social. Ele é surdo e ponto final.

Assim, tanto uns como os outros falam de surdos inexistentes. Grosso modo, poderíamos utilizar (como sempre com muito cuidado que qualquer analogia exige) a analogia com qualquer outro grupo, como por exemplo, os nascidos nesta cidade, a mais bonita que eu já conheci. Afirmar que o carioca é de tal ou qual forma, que gosta disto ou daquilo, que tem determinada forma de se relacionar com o mundo é abstrair as diferenças marcantes, gritantes e significativas que cada um dos componentes dessa cidade deve carregar e que são fruto de suas características pessoais, de sua história de vida e dos processos sociais pelos quais, um dia, se fez “carioca”, mas ao mesmo tempo, se fez homem ou mulher, se fez negro ou branco, se fez flamenguista ou fluminense, se fez médico ou pedreiro, se fez tijucano ou ipanemense, se fez mangueirense ou simpatizante da Beija-Flor, etc., etc., etc.

Falar do surdo como um grupo homogêneo é, da mesma forma, desconsiderar, as marcantes, gritantes e significativas diferenças que cada um, como sujeito, carrega e que, também, são fruto de suas características pessoais, de sua história de vida e dos processos sociais pelos quais, um dia, se fez surdo, mas, ao mesmo tempo, se fez homem ou mulher, se fez negro ou branco, se fez botafoguense ou vascaíno, se fez médico ou pedreiro, se fez tijucano ou ipanemense, se fez salgueirense ou simpatizante da Imperatriz, etc., etc., etc.

Falar de surdos que dominam a linguagem oral, que se integram nos mais diferentes meios sociais, que, com o domínio dela, são menos discriminados e segregados, que têm possibilidades de maior ascensão sócio-profissional é, por um lado, negar a evidência concreta de que grande parte dos surdos, submetidos a processos de oralização, não estão integrados, não dominam a linguagem oral, são discriminados e segregados socialmente e, por outro, de não reconhecer que outras marcas que não a surdez também jogam papel decisivo na construção de suas identidades sociais.

De outra parte, falar de surdos que, por dominarem a língua de sinais, por terem o direito de viver em sua comunidade, de expressar de forma diversa a sua “cultura”, é, por um lado, negar a sua condição de membro de uma cultura mais ampla, a cultura brasileira (difusa, diversa, contraditória, mas a nossa cultura) e,

por outro, de não reconhecer que outras marcas que não a surdez também jogam papel decisivo na construção de suas identidades sociais.

O grande desafio que nós, educadores de surdos temos que enfrentar, se quisermos, minimamente, transformar em ação concreta o nosso propalado discurso de “compromisso político com os surdos” reside na ultrapassagem desta perspectiva que reduz o surdo a uma só marca – a não audição – e incorporarmos todas as outras marcas que têm peso significativo na construção de suas identidades sociais.

E a incorporação de todas essas marcas não nos livra, ao contrário, nos coloca no meio, como partícipe, de todas as contradições que permeiam a nossa sociedade: Como incluir numa sociedade excludente? Como profissionalizar numa economia que produz o desemprego? Como integrar numa sociedade segregadora? Como escolarizar numa escola que produz o fracasso?

Qual seria a saída? Buscar, no refúgio da comunidade de iguais, formas para esconder todas essas contradições? Na criação de guetos de surdos, de meninos de rua, de negros, de miseráveis? Ou de, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, lutar por uma sociedade que, ao mesmo tempo em que assume essas diferenças, vai se construindo como uma unidade na diversidade?

E como fica a escolarização dos sujeitos surdos diante deste quadro? O problema central reside na dicotomia escola especial x escola regular? Há vantagens evidentes de uma sobre a outra?

Novamente, as discussões têm adentrado no terreno da abstração. Fala-se de escolas inexistentes, de escolas abstratas que não são aquelas que, no dia-a-dia, cruzamos, adentramos e trabalhamos.

Quando a declaração de Salamanca proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está para que “(...) *elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças (...)*” ela está fazendo alguma distinção entre escolas especiais e escolas regulares?

Antes de procurar responder açodadamente a essa questão, vamos fazer um esforço para enxergar mais claramente a realidade escolar brasileira.

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que esta não reúne condições para usufruir do processo escolar porque apresenta problemas pessoais (distúrbios os mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre).

O ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que esta, por suas próprias características, não possui condições para receberem o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consiga mínimos resultados com relação à sua escolarização.

É interessante, mas trágico, verificar que, por um lado, o sistema seriado tem servido, na escola regular, como uma forma de retenção de grande massa de alunos nos níveis iniciais de escolaridade e, mesmo assim, sem que os conteúdos correspondentes a esses níveis sejam minimamente atingidos. A grande massa de analfabetos funcionais com níveis de escolarização que não correspondem sequer às três séries iniciais do ensino fundamental (às vezes cumpridas em cinco, seis ou mais anos, devido às repetências constantes) é a

prova cabal disso.

Por outro lado, a não seriação oficial do ensino especial, que nasce exatamente sobre a crítica da seriação e da repetência, tem servido para a total falta de avaliação do processo pedagógico e tem se voltado, exatamente, contra a população ao qual ela tem se estendido. Desta forma, a falta de seriação tem servido para a manutenção de grande massa de deficientes em níveis inferiores de escolarização, sem qualquer avaliação do processo pedagógico desenvolvido e com a justificativa centrada nas dificuldades dessa população.¹

No caso brasileiro, o que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental, entre ela o ensino especial, é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos. Aí é que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no nível dos sistemas de ensino, quer das instituições escolares e da sala de aula.

Entretanto, grande parte de professores e educadores especializados continua se utilizando do argumento básico de que a escola regular que aí está não está preparada para receber nossos alunos, já que não consegue dar conta nem mesmo daqueles considerados “normais”.

Mas os processos específicos, efetivados pelas escolas e classes especiais têm dado conta da escolarização de seus alunos? Aqui repete-se fenômeno semelhante ao da escola regular. Falamos de escolas e de classes abstratas, não existentes, calcados nos resultados de uma ou outra instituição, que se constituem na exceção e não na regra.

Se sairmos do plano abstrato e formos verificar efetivamente o que está ocorrendo nas escolas e classes especiais no Brasil, não poderemos deixar de constatar que a grande maioria se constitui em verdadeiros depósitos de deficientes, com baixíssimo nível de qualidade, em que alunos permanecem anos a fio sem que consigam, pelo menos, se apropriar do saber escolar básico, necessário ao exercício da cidadania de qualquer sujeito.

Mas, mesmo com relação às chamadas instituições de ponta, cabe questionar se estão, efetivamente, cumprindo seu papel social, ou se destacam num cenário educacional de baixíssima qualidade. Em palavras mais concretas: será que, num mundo de cegos, elas não se sentem rainhas? Responderei com uma reflexão de Millôr Fernandes, grande filósofo carioca contemporâneo: em terra de cego quem tem um olho não é rei, continua caolho.

Assim, a defesa abstrata da escola especial como o “locus” mais apropriado para a educação dos deficientes não se sustenta.

Antes de mais nada, tanto os defensores da inclusão como os da escola especial têm a obrigação de apresentar, através de dados concretos, os resultados efetivos do trabalho realizado. Se, ao invés de nos basearmos em pressupostos ideológicos, procurarmos efetivamente verificar que resultados nossos processos de ensino têm obtido, a polêmica estéril, abstrata e viciada de defesa “a priori” desta ou daquela modalidade, deste ou daquele processo de

¹A este respeito consultar Saldá Marta Ide, *Alfabetização e a deficiência mental*, Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 1, n. 1, 1992, pp. 51 a 63; e Maria Cecília Carareto Ferreira, *Repensar a prática educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz da psicologia sócio-histórica*. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, ANPEd, 1995.

ensino poderá alcançar novo patamar: o da sua análise e avaliação através dos resultados obtidos.

Desta forma, poderemos estar nos constituindo como sujeitos efetivos da construção histórica da escola pública brasileira de qualidade, quer seja ela regular ou especial. Assim estaremos dando oportunidade efetiva para que proliferem iniciativas institucionais que, concretamente, respondam à sua função social, qual seja a de preparação efetiva das novas gerações para o exercício pleno da cidadania.

Ao contrário, se mantivermos a visão reducionista, estreita e que despolutiza o fenômeno social da surdez, quaisquer que sejam os processos de escolarização e de integração social, estaremos contribuindo para a criação de sujeitos passivos, a-críticos e conformados, com um tipo de formação (ou de pseudo-formação) que, no vamos-ver do dia-a-dia, possuem poucos recursos para lutar contra a discriminação, contra a segregação social, contra o exercício mutilado de sua cidadania.

É isto que almejamos?

É no âmbito das contradições sociais e na busca de uma sociedade crescentemente democrática, que ofereça melhores e mais oportunidades a todos os seus membros, inclusive os diferentes sujeitos que possuem como uma de suas marcas a surdez, que devemos discutir as diferentes formas de escolarização das crianças e jovens surdos, quer seja em relação à escola especial ou à escola regular, à apropriação desta ou daquela língua, à existência de surdos que vivem em comunidade de iguais e de surdos que não convivem entre si.

Vou terminar com uma pergunta a todos os educadores aqui presentes, que espero servir como um possível ponto de partida para o estabelecimento de reflexões que permitam construir saídas desse círculo vicioso em que nos embrenhamos:

Independentemente do lugar onde atuamos, estamos efetivamente contribuindo para que nossos alunos enfrentem, de forma consciente e crítica, as adversidades que se interpõem à sua frente e que não são prerrogativa somente deles, mas de todos aqueles que não conseguem ou não almejam se subordinar aos ditames sociais, como se esses ditames fossem componentes de nosso inexorável destino, quando, na verdade, são exigências impostas por uma sociedade que possui como uma de suas marcas fundamentais a injustiça social?

É na busca dessa resposta que tenho norteado toda a minha trajetória no campo da educação especial e espero que ela, de alguma forma, possa servir como uma pequena e humilde contribuição, pois é exatamente essa busca que tem me mantido aceso, comprometido, entusiasmado, apesar de ser um velho professor, fato expresso por essa minha cabeleira branca.

Muito obrigado.