O diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar: o que dizem os discursos oficiais das políticas públicas de inclusão?

*Maria do Socorro Correia Lima**

> Eu sei muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo que não sei é que constitui a minha verdade.
>
> (Clarice Lispector)

Resumo: O presente ensaio visa discutir, ainda que de forma breve, sobre o diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar, tendo como ponto de partida, as argumentações tecidas nos discursos oficiais das políticas públicas de inclusão, instauradas nas escolas públicas brasileiras, para alunos ditos especiais.

Palavras-chave: inclusão, políticas públicas, alunos especiais.

Introdução

Recentemente, o termo inclusão invadiu o cenário político e educacional com a finalidade de promover condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educativo e de atividades sociais mais amplas, às pessoas com deficiências. Neste sentido, a educação deveria ocorrer em um ambiente o menos restritivo possível, e o atendimento às necessidades individuais realizado preferencialmente na escola regular. Apenas os alunos com deficiências mais graves seriam encaminhados para escolas especiais. Este episódio tem propiciado movimentos discursivos sobre práticas pedagógicas acolhedoras, romantizadas e integradoras.

Nesse cenário, a legislação atualmente vigente e os argumentos tecidos nos documentos oficiais fazem menção explícita à Declaração de Salamanca, cujas linhas de ação pretendem que:

> Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada à oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses,

> capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos... (BRASIL, 1994, pp. 9-10).

Observa-se, pois, nessas linhas de ação, uma mudança de foco, que deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no educando e no processo ensino-aprendizagem, o qual deve ser adaptado às necessidades específicas do aluno no espaço escolar. Este espaço, preferivelmente, deve abarcar as diferenças, independentemente de estas serem físicas, cognitivas, afetivas, psíquicas, históricas ou sociais. Em uma palavra, uma instituição educacional eclética que receba todos os sujeitos excluídos do legado social.

Por outro lado, como interpretar esses enunciados? Não devemos deixar escapar da memória que os sentidos são atribuídos tendo por base as relações estabelecidas com outros enunciados e com outras formações discursivas. As marcas dessas relações aparecem ao longo do texto. No que tange aos princípios, os dois enunciados iniciais nos levam a documentos anteriores que enfatizam a igualdade de todos os homens. Nesta ótica, quando a igualdade de direitos aparece juntamente com o respeito às diferenças, prioriza-se a visão universalista, marca da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Os alunos têm direitos iguais, independentemente dos interesses, características e necessidades individuais, que são distintas.

A Declaração de Salamanca advoga que o espaço escolar deve oferecer serviços apropriados para atender à diversidade da população. Isto representa um avanço que reúne as críticas feitas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e também às exigências tradicionais de que os sujeitos se adaptem a eles.

A inclusão sugere a imagem da composição do todo e o enriquecimento pela diversidade. Propõe, então, novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino, adaptação ou complementação curricular, modificação e adaptação no meio e novas organizações na estrutura da agência escolar. Dito de outro modo: um sistema escolar flexível, dinâmico, de amplitude variável, que vise a atender as diferenças individuais, contemplando também a total integração.

Posto isto, pretendo discutir, ainda que de forma breve, sobre a proposta da chamada educação inclusiva (política educacional) tendo como ponto de partida, os movimentos tecidos nos discursos oficiais sobre as políticas públicas de inclusão instauradas nas escolas públicas brasileiras, para alunos ditos especiais.

Inclusão escolar: veredas novas?

A palavra inclusão é procedente do latim *includere - in + claudere*, que significa enclausurar ou fechar por dentro. Neste sentido, incluir pode ser concebido como: encapsular em um grupo elementos secundários que antes não faziam parte dele; tornar invisíveis as diferenças entre os sujeitos.

Práticas de clausura remontam aos gregos. A historiografia demonstra que os atos de confinamento, isolamento e segregação eram comuns entre as antigas civilizações. Há registros de tais práticas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Corão. A título de exemplificação, poder-se-ia citar uma passagem bíblica referente à lei sobre o leproso: *"Quem for declarado leproso, deverá andar com as roupas rasgadas e despenteado, com a barba coberta e gritando: Impuro! Impuro! Ficará impuro enquanto durar sua doença. Viverá separado e morará fora do acampamento"*[1] (LEVÍTICO, 13, pp. 45-46, grifos meus).

As representações de impureza sempre estiveram associadas às *marcas*, às *diferenças* e aos *rótulos* presentes nos corpos dos sujeitos acometidos por alguma patologia. As seqüelas remanescentes desses quadros patológicos serviam, então, para tornarem visíveis aos olhos do(s) outro(s), o que se desviava da regra do jogo. A estratégia de segregar os sujeitos torna-se um modo de controle dos corpos que se opõe à ordem social. Assim, exerce-se sobre esses sujeitos um "poder disciplinar" que os segrega, separa-os uns dos outros. Portanto, os sujeitos que se afastavam das regras da pureza previamente estabelecidas, eram alocados à margem do convívio social, discriminados e segregados pelos *puros* que eram libertos de estigmas.

Segundo Goffman (1988, p. 11), os gregos, os quais tinham um bom conhecimento no tocante aos recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a: "Sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentavam".

1 Ao homem declarado leproso impunha-se um comportamento especial para que fosse reconhecido e vivesse fora da comunidade. Naquela época, denominava-se lepra qualquer mofo ou decomposição orgânica.

Esses sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e chamavam a atenção para o fato de que o portador era um escravo, um traidor ou criminoso. Ou seja, um indivíduo marcado, ritualmente poluído, que devia ser evitado, sobretudo em locais públicos.

Posteriormente, na era cristã, foram acrescentados dois níveis de metáfora ao termo estigma: o primeiro era relacionado a sinais corporais de graça divinas, os quais tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, relacionava-se a sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN, 1988).

A relação corpo/estigma é inseparável na medida em que um é a forma do outro. Tal relação, todavia, tem contribuído em menor escala tanto para a explicitação de sua contradição interna, como também, em maior grau, para a segregação dos sujeitos considerados diferentes. Sua contradição interna incide no fato de que os mesmos mecanismos que geram os estigmas diferenciadores na sociedade constroem, também, a visão de integração, por meio do discurso de que todos os cidadãos são iguais e, por isto, ninguém deve ser excluído do convívio social.

Argumentações guiadas por concepções de capacidade, normalidade, igualdade e homogeneidade ainda estão fortemente atreladas aos discursos de cunho clínico-terapêuticos direcionados às questões que se inter-relacionam com as diferenças entre os sujeitos. Tais discursos têm sido reproduzidos, não só através de documentos oficiais, dos meios de comunicação (TV, jornais, revistas), mas também por uma parcela considerável de profissionais que atua na área da deficiência.

Atualmente, os discursos voltados para a *deficiência* e, sobretudo, para os sujeitos *deficientes*, buscam, em seus conceitos, etiologias e classificações, elementos que possam introduzir uma *nova* maneira de dizer, escrever e refletir sobre o modo como as pessoas e a sociedade contemporânea devem se comportar diante das *diferenças*, ou ainda, como podem se manifestar a respeito de temas como: inclusão/exclusão; capaz/incapaz; normal/anormal; eficiente/não-eficiente; integração/desintegração; vantagem/desvantagem. A palavra de ordem é: (re)pensar que tipo de terminologia é mais adequada para se referir aos deserdados da educação, da política, da economia, da cultura e da sociedade.

No entanto, há nessa terminologia utilizada para se referir aos alunos ditos *especiais* ou *diferentes*, uma visão dicotômica, pois quem não é uma coisa será outra. O que significa dizer que uma pessoa

ora é chamada *normal* ora é chamada *anormal* caso ela se afaste de parâmetros tidos como concernentes à normalidade. Essas visões dicotômicas estão atreladas ao saber médico, ou seja, enfatizam os fatores biológicos ligados à saúde (homem saudável) e à doença (homem desviante).

É relevante determinar como e de que modo as diversas formas de saber médico se reportam às noções positivas de "saúde" e de "normalidade". Em geral, pode-se afirmar que a medicina, até o final do século XVIII, não se apoiava na análise de um funcionamento "regular" do organismo para verificar onde se desviou e o que lhe acarreta distúrbio, ou ainda, como se pode restabelecê-lo. Na verdade, o saber médico *"(...)* referia-se mais a qualidades de vigor, flexibilidade e fluidez que a doença faria perder e que se deveria restabelecer" (FOUCAULT, 1963/1998, p.39).

O saber médico regulava-se muito mais pela questão da saúde do homem do que por sua normalidade. Importava ao discurso médico. Não havia ainda o discurso bipolar médico do normal e do patológico. Por outro lado, a medicina do século XIX, norteava-se mais pela normalidade do que pela saúde; "é em relação a um tipo de funcionamento ou de estrutura orgânica que ela forma seus conceitos e prescreve suas intervenções; e o conhecimento fisiológico, outrora saber marginal para o médico... vai se instalar no âmago de toda reflexão médica" (FOUCAULT, 1963/1998, pp. 39-40).

A grande influência das ciências da vida, no século XIX, o papel de modelo que desempenharam, principalmente nas ciências do homem, está atrelada "não ao caráter compreensivo e transferível dos conceitos biológicos, mas ao fato de que estes conceitos estavam dispostos em um espaço cuja estrutura profunda respondia à oposição entre o sadio e o mórbido" (FOUCAULT, ibidem).

Assim, quando se falar da vida seja de grupos seja de sociedades, não se estará levando em conta somente a estrutura interna do ser organizado, mas, sobretudo a "bipolaridade médica do normal e do patológico". Daí, as relações dicotômicas serem utilizadas como formas de estabelecer o que pertence à norma ou não.

Há, nesse sentido, uma necessidade de enquadrar os sujeitos em categorias opostas. A terminologia utilizada para nomear ora o normal ora o patológico pode até ser diferente e de acordo com um tempo e espaço, mas o teor dicotômico presente nos *novos* termos ainda será o mesmo. Ou pertence à norma ou é desviante. Ou seja, a visão do saber médico norteia a formação dos conceitos usados para classificar ou nomear determinados grupos de pessoas.

Essa velha tendência *nova* que hoje tem norteado os discursos acadêmicos (independentemente dos pressupostos teóricos assumidos), o cenário educacional, as ações políticas e governamentais e, até mesmo, as falas de alguns *deficientes* e seus familiares, necessita ser mais bem compreendida para não se ter (mais uma vez) uma prática romanesca, ingênua e a-histórica.

O cerne da questão, a meu ver, não deve ser limitado ao uso que determinados tipos de terminologias implicarão. Não se trata apenas de assumir e/ou propagar o melhor modo como serão denominados os *deficientes*.

Como apontam Skliar e Souza (2000, p. 262): "Sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, constituem em nossa opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade". Isto implica dizer que a forma de denominação não caracteriza nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica.

Nessa ótica de raciocínio, o problema relacionado com a utilização de uma terminologia politicamente correta para nomear esses e/ou outros sujeitos não irá minorar os *muros* invisíveis que cercam e promovem a arrogância das práticas políticas, institucionais, ideológicas e educacionais. Em uma palavra, não ofuscarão os mecanismos de poder presentes nos argumentos dos discursos oficiais e das instâncias institucionais que pregam, à luz de diferentes tons, princípios de igualdade, de redenção, de tolerância e de inserção no contexto social. Em uma palavra: individualizar os excluídos.

A utilização de processos para demarcar as exclusões, prática regularmente exercida pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX, no asilo psiquiátrico, na penitenciária, na casa de correção, no estabelecimento de educação vigiada e nos hospitais funcionam em um duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco – não-louco; normal-anormal; perigoso-inofensivo). Tais processos serviam para diferenciar os sujeitos, alocá-los num determinado tempo e espaço, caracterizá-los, reconhecê-los e vigiá-los constantemente (FOUCAULT, 1975/1999a, p. 165). Uma política de coerção, uma forma de dominação que, diferentemente da escravidão, da subordinação e da domesticidade investe num mecanismo que torna esse corpo mais obediente, mais útil. Em uma palavra: o mesmo olho que vigia, é o mesmo que pune.

Esse mecanismo de divisão binária e da marcação que permite enquadrar um sujeito em uma determinada categoria (deficiente-não deficiente, por exemplo) é utilizado para estigmatizar e rotular

os que se afastam da norma, mantendo-os, de forma invisível, sob um regime de liberdade vigiada. Isto é o exercício de poder disciplinar. Disciplinam-se os corpos e as mentes à medida que estes podem ser caracterizados, reconhecidos e devidamente marcados. Embora seja dito que haverá igualdade, respeito e tolerância para com os excluídos, o que há, de fato, é o desejo de homogeneizar as diferenças através do pretendido movimento da inclusão de todos.

Diante dessa paisagem de educação e inclusão de todos, é necessário entender, contudo, que o desafio não se deve ater apenas em detectar as contradições implícitas nos debates e nas leis que legitimam os argumentos defendidos nos órgãos institucionais e nas academias, mas, sobretudo, ir além, na busca do envolvimento mais amplo, em termos sociais e políticos.

A inclusão pode se circunscrever em um discurso atraente que, no meu ponto de vista, aparenta buscar uma sociedade norteada pela justiça e pela igualdade, mas que se trai quando reforça uma harmonia que não é compatível com o sistema neoliberal. Nesta ótica, o discurso da inclusão das minorias poderia servir para ofuscar a exclusão da maioria da população.

Velhos discursos para velhos problemas

Como bem aponta Carmo (2001), há duas tendências, ambas dotadas dos mesmos princípios, e que despontam como predominantes. Na primeira, denominada de inclusivista, são alocados aqueles que apóiam a inclusão em bases legalistas do *direito de todos* e dever do Estado. Na segunda, na qual o princípio de inclusão está vinculado à adaptação da escola em seu caráter aparente e que, na falta de uma denominação mais adequada, poderiam ser chamados de *adaptadores* sociais ou restauradores escolares e da educação.

Werneck (1997) chama a atenção para a diferença que há entre integração e inclusão. Embora ambas tenham como objetivo comum a normalização do sujeito, a integração impõe ao aluno deficiente a obrigação de adaptar-se ao espaço escolar, e subsequentemente acompanhar e dominar o conteúdo didático focalizado. Sob outro prisma, a inclusão sustenta que é a escola quem deve adaptar-se à singularidade do aluno, reforçando em cada um, o prazer e o desejo de aprender.

O movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a *Educação para Todos*. Esse documento ratificou ao longo de seus argumentos, que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive

milhões de crianças, jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino porque *portavam* necessidades educacionais diferentes da maioria dos estudantes.

Diante dessa ótica, não se pode falar em inclusão, sem se referir aos compromissos assumidos pela Declaração de Salamanca, pois ela se constitui no documento internacional sobre políticas educacionais que mais afeta a área de educação especial, embora não se reporte apenas a ela.

A inclusão, tal como é aclamada nessa Declaração, propõe o acolhimento de *todas* as crianças pelo ensino regular, independentemente da existência das mais variadas diferenças ou dificuldades individuais que elas possam apresentar.

O princípio de inclusão, conforme idealizado pela Declaração de Salamanca, advoga não só a incorporação de um universo multifacetado de sujeitos, oriundos das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também proclama a necessidade de modificações estruturais na escola que aí está para receber esses alunos.

Se, por um lado, a Declaração assegura o propósito da educação inclusiva, por outro, releva que o atual sistema de ensino necessita ser *aprimorado* para que esses alunos, tidos como portadores de necessidades educativas especiais, tenham acesso à educação.

Nessa linha de raciocínio, essa extensão do conceito de *necessidades educativas especiais* aos mais diversificados tipos de alunos conduz, pois, a tomar alguns cuidados para não se conceber, de maneira homogênea e abstrata, as diferenças presentes nesses sujeitos e grupos sociais. Embora seja possível dizer que o índio, o homossexual, o sindrômico e o menino de rua sofrem discriminação da sociedade (ancorada em determinados princípios e valores), pode-se declarar com firmeza que as necessidades desses sujeitos divergem e muito.

O conceito de *necessidades educacionais especiais* passa a incluir, além de crianças deficientes, aquelas que estejam experimentando dificuldades escolares temporárias ou permanentes no contexto escolar, os alunos que têm repetido continuamente os anos escolares, as crianças que vivem nas ruas, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem em condições de extrema pobreza, ou ainda, que sejam desnutridas, as que residem em locais distantes de quaisquer escolas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos físicos, emocionais e sexuais, ou aquelas que estão na instituição educacional, por qualquer motivo que seja.

Houve, sim, uma ampliação no conceito de necessidades educativas especiais justamente para abarcar todas as crianças que não estejam conseguindo usufruir das benesses da agência escolar independentemente da razão que propiciou a exclusão escolar.

Nota-se, então, que o conceito de *necessidades educacionais especiais* dilata-se com o intuito de acondicionar, em seu bojo, outras categorias de sujeitos considerados problemáticos, pelo sistema educativo. Esse alargamento do conceito leva-nos a relevar que:

- Até duas ou três décadas atrás, o aluno da educação especial era apenas o aluno deficiente.[2]
- A educação especial atendia uma determinada clientela (no caso, os deficientes) em um ambiente *especial*, o qual era visto como propício para ensejar o *tratamento* mais adequado aos seus *clientes*.
- O nível de fracasso escolar observado nos alunos ditos especiais é quase tão assustador quanto o do alunado da escola regular.
- Do mesmo modo que na educação especial, há, no contexto educacional regular, uma série de mazelas: fracasso e exclusão escolar; ineficácia da escola como uma agência provedora de justiça e promoção social. Neste sentido, constata-se que a educação oferecida em recintos escolares regulares também necessita ser reavaliada.

O uso de uma concepção mais abrangente de *necessidades educacionais especiais* promove, às claras ou às escuras, uma fundição dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, haja vista que a implementação desse novo *conceito* conduz-nos a pensar que temos, ou ainda, teremos, temporária ou definitivamente, algum tipo de *necessidade especial*.

Assim, não haveria razão para existirem dois sistemas paralelos de ensino, mas, sim, um sistema educacional único, o qual esteja capacitado a propiciar educação para todos os tipos de alunos, por mais *especiais* que estes possam ser ou estar.

---

2 Nos documentos oficiais, concebia-se o aluno deficiente como aquele que se desviava da média ou da criança normal e, por tal razão, estava impedido de atingir um desenvolvimento adequado. A deficiência era vista como um obstáculo que dificultava não só a aprendizagem, mas também o ajustamento social do indivíduo. Em uma palavra, a deficiência enquanto sinônimo de falha, imperfeição, lacuna e insuficiência. Para maiores detalhes, conferir os trabalhos de Sombra (1983); Mazzota (1987); Carmo (1991).

Para Santos (2000, p. 4), não se trata, pois, "(...) nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos)". Na prática, é isto o que significa incluir a educação especial na estrutura de "educação para todos".

A mera defesa do movimento de inclusão não assegura, pois, quando se trata de implantar respostas educacionais adequadas aos sujeitos com necessidades educativas especiais, na escola, a sua não segregação ou, até mesmo, a sua não discriminação por parte das pessoas ditas *normais*.

A prática de integração na escola regular, quando concebida em contraste com as dificuldades econômicas e as incertezas da política nacional de educação, torna-se um dilema de extrema complexidade e com notórios obstáculos de implantação, muito mais devido aos problemas de natureza sócio-política do que as questões técnicas e pedagógicas.

Assim, a diferença não pode simplesmente ser alocada em uma sala de aula regular na esperança de que a *normalidade* desabroche nelas automaticamente, ou ainda, que a sociedade em geral passe a praticar, como em um passe de mágica, princípios de integração, de normalização e de acessibilidade extensíveis, de igual modo, a todos os indivíduos.

Os atos que procuram a normalização têm insistido em proporcionar aos sujeitos tidos como *deficientes* condições de vida, tanto quanto possível, análogas às das outras pessoas, como se fosse "normalizar" diferenças.

Essa tendência, fundamentada em sentimentos de *normalidade* (como se fosse simples definir o que se entende por *normal*) existente nos movimentos discursivos dos dizeres oficiais e da população em geral, ou seja, na crença romanesca de que os sujeitos obtêm melhor êxito quando se sentem mais parecidas do que diferentes dos outros pares, não é fácil explicitar, sobretudo, se for levado em consideração que uma criança surda, cega ou paralítica cerebral será provavelmente muito diferente das outras, seja no seu aspecto físico, seja no seu próprio comportamento.

Por outro lado, a idéia de integração subjacente nas argumentações defendidas pelos documentos que legitimam as práticas pedagógicas nos interiores das escolas, tem sido compreendida como um processo que mobiliza esforços dos mais diversificados segmentos sociais, para se estabelecer condições que propiciem aos sujeitos considerados *diferentes* se inserirem na sociedade.

Nesse caso, tanto os que defendem o princípio da normalização, como os que aclamam pela integração têm uma visão quixotesca da realidade, na medida em que se esforçam em igualar as condições sociais dos indivíduos, sem refletir ou rever a base desigual sobre a qual se assentam as relações de poder vigente.

Uma concepção idealista de normalização, por sua vez, propaga a idéia de que é possível, em nível de abstração, por meio de leis e/ou outros dispositivos jurídicos, igualar os homens entre si. Penso, portanto, que os discursos permeados pelo ideário de integração possuem uma concepção romantizada da realidade.

A mera defesa da idéia de inclusão de diferenças na sala de aula regular não resulta, efetivamente, em altos níveis de auto-estima, nem as interações sociais entre os alunos *deficientes* e os seus pares *normais* processam-se automaticamente somente pelo fato de estarem agregados na mesma sala e/ou escola.

Conceber a integração desses alunos tendo como ponto de referência o simples ato de agrupá-los (deficientes e normais) no mesmo espaço escolar obscurece o fato de que as interações sociais não se efetivam de forma automática, ou ainda, de que em um grupo social os sujeitos tendem a eleger para suas relações interativas os pares com interesses e valores similares, esquivando-se das diferenças.

Discutidas essas questões, mais relevante que o debate em torno dos defensores dos movimentos integracionistas e/ou de inserção (inclusão) dos alunos ditos *deficientes* é perceber quais os mecanismos de poder gerados no seio da sociedade que originam e reforçam a idéia de desintegração, de *estar fora de*. Estes mecanismos estão acondicionados em todos nós, em nossas relações humanas. Na verdade, tanto os sujeitos *portadores* de deficiência como os negros, os pobres, os índios, os meninos de rua e muitas outras minorias deserdadas nunca estiveram fora da sociedade.

Nesse prisma, a inclusão é, pois, vislumbrada como uma *mazela do aluno deficiente* e que somente será solucionada com êxito quando ele for devidamente *incluído* em uma escola regular ou, o que ainda é mais limitativo, releva-se como movimento inclusivista a mera *associação* ou a existência de elos entre duas categorias sociais distintas (os *normais* e os *especiais*).

Articulações finais

As declarações vinculadas às leis e aos dispositivos jurídicos pregam uma igualdade, uma integração, uma normalidade, uma

universalidade que somente podem existir no plano das abstrações. Suas falas ofuscam em suas entranhas uma concepção conservadora de mundo e de sociedade. Quando se faz uma análise mais detalhada desses discursos, verifica-se que o eixo central das discussões em torno dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais é conduzido apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes.

No rol desses discursos é vislumbrada, também, a necessidade quase que obsessiva das leis, de categorizar, de igualar, de estratificar e de rotular os sujeitos ditos *especiais*.

O que é ser diferente em uma sociedade dita de iguais? Ter um rótulo, um estigma, uma marca distintiva que circunscreve as expectativas de crescimento e torna aquele sujeito "encapsulado" e, a partir disto, não lhe resta outra opção a não ser a de tornar-se um membro de uma ordem previamente fixada e ter sua vida estruturada por outrem. Como se configura esse ritual de inclusão/exclusão e violência na escola?

Os alunos ditos especiais sempre foram vítimas dessa prática de "encarceramento". Sentimentos de rejeição fizeram e fazem parte da sua história. Houve época em que não tinham sequer o direito à vida. Depois, com os sentimentos advindos do Cristianismo, concederam-lhe o direito ao atendimento e alguns cuidados. Não que eles fossem reabilitados, eram, sim, isolados sob a máscara da benevolência. O que de fato se pretendia era a confinação daqueles considerados diferentes dos demais, pois, ao segregá-los, a sociedade livrava-se de suas condutas tidas como anti-sociais e do constrangimento que eles provocavam.

A inclusão, como discutida na Declaração de Salamanca (1994), defende a inserção do aluno dito com necessidades especiais no contexto da sala de aula regular. Valoriza o diferente, a heterogeneidade e a dessemelhança. Contudo, não leva em conta que há diferença na diferença. Ainda que haja, por exemplo, dois surdos ou mais em uma mesma sala de aula, esses alunos apresentarão especificidades biológicas, sociais, econômicas e culturais.

O movimento de inclusão, da forma como vem sendo implantado na escola qualificada como inclusiva, a meu ver, guarda algumas semelhanças com a história da Cinderela. A escola – sapatinho da "Cinderela" – não é mudada para receber apropriadamente o aluno dito especial (surdo, cego, trabalhador rural, menino de rua, paraplégico). Agrupados todos os alunos num mesmo espaço, espera-se que sentimentos de tolerância, aceitação e benevolência "nasçam" através de "geração espontânea".

Acredita-se que a inclusão propicia o enriquecimento das relações entre os alunos "normais" e os alunos ditos especiais. Essa suposta valorização dada às diferenças, decretada por meio de documentos legais (BRASIL, 1993; BRASIL, 1994; BRASIL, 1998, e outros) criados para este fim, oculta sutilmente, o desejo de homogeneizar os sujeitos, de diluí-los e eliminar suas diferenças.

A inclusão prega a eqüidade, a diversidade e a não-segregação. É como se diferenças e desigualdades desaparecessem magicamente. Supõem-se verdadeiros seus princípios de aceitação, valorização e igualdade. Toma-se como "verdade" o discurso da inclusão sem, ao menos, questionar seu conteúdo ideológico e ingênuo. O que significa dizer que a "verdade" está "(...) circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem" (FOUCAULT 1979/1999b, p. 14).

Instituído o "regime" da verdade, na chamada educação inclusiva, espera-se que a escola abranja todos os segmentos da população, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. A inclusão não se efetiva pelo simples desejo de alocar diferentes pessoas num mesmo espaço e, muito menos, repousa na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa, na convivência dentro da diversidade humana, ou na aprendizagem através da cooperação, embora seja esta a "verdade" que deva figurar no discurso do movimento inclusivista.

Uma vez aceita como verdade o que se veicula no discurso da inclusão, mascara-se o mecanismo de poder nela incutido, qual seja, tornar igual o que se afasta da norma (ou da ordem), o desviante. Assim, não se poderá falar em exclusão, pois todos estão lá compartilhando um mesmo espaço.

O que funciona como verdadeiro no discurso da inclusão? É argumentar que há inclusão quando a escola não exclui alguns de seus alunos ou crianças e jovens candidatos a matricula em função de qualquer atributo individual do tipo: cor (etnias diversas), gênero (sexo), deficiência (física, mental, múltipla, cego, surdo), classe social, condições de saúde (AIDS, síndrome de Down, autista), dentre outros. Em uma escola inclusiva, todos os alunos, indistintamente, estudam juntos nas mesmas salas.

E, não se pode negar o fato de que muitas coisas foram, são e continuam sendo feitas. Feitas para alunos ditos especiais. Não por eles. Há, sim, concessões para que o *deficiente* tenha direito à vida, à justiça, à educação, à língua. Existe também o amparo de documentos legais (decretos, pareceres, portarias, dentre outros). O aluno

portador de necessidades educativas especiais pensado, narrado e feito por meio de leis. O diverso, o diferente e o idêntico nas políticas públicas de inclusão, no contexto escolar.

Posto isto, gostaria de alertar para o fato de que a questão das políticas públicas de inclusão, como problema complexo que é, não serão equacionadas a partir de ações setoriais ou isoladas. Ao invés disso, está diretamente vinculada à superação dos mais relevantes problemas de desenvolvimento e justiça social em nosso país.

Creio que os valores e princípios vislumbrados pela inclusão são capazes de propiciar instituições mais justas do que aqueles em que se ancoram a segregação. Reconheço que as argumentações tecidas nos discursos em prol da inclusão constituíram-se historicamente contrário ao da segregação e, sendo assim, admito a relevância de destacar as vantagens da educação inclusiva. Contudo, este ensaio visa chamar a atenção para o caráter mistificador do discurso que defende a inclusão, sobretudo em países como o Brasil, que, mais uma vez, tornam seus discursos nascidos em países cujo contexto social é reconhecidamente distinto.

The diverse, the different and the identical in the school context: what they say the official discourses of the public politics of inclusion?

Abstract: This essay aims to discuss about the diverse, the different and the identical in the school context, having as starting point the official discourses of the public politics of inclusion, established in the Brazilian public schools, for special students.

Keywords: inclusion, public politics, special students.

El diverso, el diferente y el idéntico en el contexto de la escuela: ¿qué dicen los discursos oficiales de la política pública de la inclusión?

Resumen: Este ensayo apunta discutir sobre el diverso, el diferente y el idéntico en el contexto de la escuela, teniendo como punto de partida los discursos oficiales de la política pública de la inclusión, establecida en las escuelas públicas brasileñas, para los estudiantes especiales.

Palabras claves: inclusión, políticas públicas, estudiantes especiales.

Referências

Bortolini, J. Levítico. In: Stoniolo, I. & Balancin, E.M. (tradução, introdução e notas). *Bíblia Sagrada*. (Edição Pastoral). 31ª ed. (abril de 1999). São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1990.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

___. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

___. Decreto n. 3.298. *Diário Oficial da União*, Brasília, dezembro de 1999.

___. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília – Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

___. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.

___. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

Carmo, A. A. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina*. Brasília: Escopo, 1991.

___. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. In: *Revista Integração*, nº 23. Brasília: MEC/SEESP, p.43-48, 2001.

Foucault, M. *O nascimento da clínica*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. [Original de 1963].

___. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1999a. [Original de 1975].

___. *Microfísica do Poder*. 14.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999b. [1.ed: 1979].

Goffman, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

Mazzota, M.J. *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneiras, 1987.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <htpp://www.unicef.org/brazil/dir_huma.html>. Acesso 13 de outubro de 2000.

Santos, M. P. *A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/A inclusão da crianca.htm>. Acesso em: 18 de setembro de 2000.

Sombra, L.A. *Educação e integração profissional de pessoas excepcionais: análise da legislação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983. (Dissertação de Mestrado).

Souza, R.M. & Scliar, C.B. O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação. In: Azevedo, J.C.; Gentili, P.; Krung, A.; Simon, K. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, pp. 259-276.

Werneck, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido em: 31.08.05
Aprovado em: 25.11.05

Maria do Socorro Correia Lima
Endereço para correspondência
Rua Quintino Bocaiúva, 40, ap. 101.
Centro
Uberlândia/MG
CEP 38400-108

* Doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Projeto de Qualidade de Vida da CAPES.