

PALAVRAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESSIGNIFICAÇÕES

Marcos Cezar de Freitas¹

RESUMO

Este artigo analisa as palavras-chave com as quais, nos últimos quarenta anos, Educação Especial e Educação Inclusiva adquiriram diferentes perspectivas. Indica como as palavras acessibilidade, inclusão e diversidade foram ressignificadas e faz um inventário das palavras que a Educação Inclusiva não conservou das experiências de Educação Especial. Sugere, ao final, possibilidades para um novo uso e apropriação das palavras autonomia e interdependência.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Diversidades. Repertórios.

ABSTRACT

This article analyzes the keywords with which, in the last forty years, Special Education and Inclusive Education have acquired different perspectives. It indicates how the words accessibility, inclusion and diversity were reframed; it makes an inventory of the words that Inclusive Education did not keep from the experiences of Special Education. In the end, it suggests possibilities for a new use and appropriation of the words autonomy and interdependence.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Diversities. Repertoires.

1 Antropólogo, professor livre-docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Pesquisador do CNPq. Coordenador do Projeto Educinep: Educação Inclusiva na Escola Pública e responsável pela Plataforma de Saberes Inclusivos. Dirige a pesquisa “Diversidades e Deficiências”, que aborda vulnerabilidades corporais de crianças refugiadas e migrantes estrangeiros. E-mail: marcos.cezar@unifesp.br.

Introdução

Raymond Williams, intelectual que marcou profundamente o mundo acadêmico inglês na segunda metade do século XX, publicou textos muito zelosos e atentos quanto ao sentido que as palavras adquirem quando expressam algo que as pessoas “têm em comum”, a despeito de suas diferenças.

Foi com esse cuidado que escreveu, por exemplo, *Cultura e Sociedade* (WILLIAMS, 1958), abrangendo um longo período, 1780-1950, e observando que algumas palavras passaram a ser usadas com sentido inédito ou que absorveram visões de mundo, adquirindo, assim, a condição de “palavras coletivas” para expressar “o mesmo” (ibidem, p.13).

Tratando do “significado adquirido”, “construído”, concluiu que “indústria”, “democracia”, “classe”, “arte” e “cultura” tornaram-se palavras-chave na estrutura de significados daquele tempo, naquele lugar. Não narravam um processo, o instituíam.

Sua atenção ao uso das palavras tornou-se tão central em seu modo de analisar a sociedade, que escreveu um apêndice ao livro *Cultura e Sociedade* contendo um inventário de palavras fundamentais para entender o seu próprio objeto de análise, naquela obra. Esse apêndice mostrou-se tão denso que ganhou vida própria e tornou-se um de seus livros mais celebrados, *Keywords*, publicado dezoito anos depois (idem, 1976).

Desse legado crítico, recebemos uma *mínima metódica*, que alerta para redobramos a atenção em relação às palavras que se tornam palavras-chave em determinados processos históricos.

Nesse sentido, este artigo exercita a reflexão sobre os significados adquiridos pelas palavras “especial”, “acessibilidade”, “inclusão”, “diversidade”, “autonomia” e “interdependência” num período fundamental para a configuração que temos das experiências de escolarização de pessoas com deficiência, associadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Refiro-me ao Brasil, tomando por referência os últimos vinte anos do século XX e os primeiros vinte anos do século XXI, quatro décadas de intensa ressignificação daquilo que “temos em comum”.

A inspiração analítica buscada no estudo antropológico do manejo das palavras. tal como fez Williams, diz respeito à percepção adquirida em décadas de pesquisa no universo da Educação Inclusiva, que permite concordar em que o uso das palavras excede as intenções classificatórias de quem delas se apropria e mostra vínculos que temos com estruturas que, simultaneamente, nos fazem e são feitas por nós. Elas nos mostram como nos mostramos.

Por isso, compartilhando com o leitor um repertório próprio de palavras que, na passagem de um século para outro, tornou-se um repositório permanente do “nosso” modo de pensar Educação Especial e Educação Inclusiva, pretendo, ao final, colocar em discussão as palavras-chave para explicitar a diferença estrutural entre acessibilidade e inclusão.

Palavras que não se complementam

As palavras especial e inclusão nem sempre são complementares, e, muitas vezes, a Educação Inclusiva somente consegue expressar seus propósitos diferenciando-se da Educação Especial. Em circunstâncias específicas, essa diferenciação se adensa, e a Educação Inclusiva passa a depender de uma compreensão mais aberta a respeito de seus propósitos, que são mais amplos, como se verá adiante.

Reconhecemos um amplo espectro de estudos com argumentos que têm analisado a complexa relação entre os sentidos atribuídos à escolarização e as demandas específicas de pessoas com deficiência.

Há análises que possibilitam entender como a Educação Especial desenvolveu espaços próprios, instituições especializadas, demarcações centradas nas particularidades orgânicas da pessoa (BUENO, 2004; JANNUZZI, 1985; MAZZOTA, 1996; SOARES, 2006), e que se somam às abordagens que desdobraram dessa percepção questionamentos sobre as dinâmicas de segregação, sobre as insuficiências das políticas educacionais e sobre as práticas inconsistentes da escola (JESUS et al., 2011; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2011).

Há autores que insistiram que sem a crítica das estruturas sociais não seria possível avançar o debate nesse universo (ibidem) e autores que perguntaram sobre o que a palavra “especial” significa para a Educação Especial (FERREIRA, 1994; SOUSA; PRIETO, 2002; PRIETO, 2002, 2006).

Autores preocupados com a dimensão política do encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva (GÓES, 2004; LAPLANE, 2004, 2010), abriram caminho para outros que refletiram sobre essa questão na perspectiva da formação e atuação de professores, considerando a complexidade de abordar as vulnerabilidades do outro (PADILHA, 2001; MICHELS, 2005; FREITAS, 2013; FREITAS; PRADO, 2017; MOLINA PAGNEZ, 2016).

E há autores que há muito tempo enriquecem esse debate insistindo na perspectiva do sujeito e no reconhecimento de sua subjetividade (SMOLKA; GÓES 1997; SMOLKA, 2004; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; RAHME, 2014, 2018).

Mas não se trata de produzir aqui uma espécie de inventário acadêmico, selecionando obras e autores que têm contribuído com escritos e pesquisas nesse campo tão complexo quanto desafiador. Trata-se de compartilhar com o leitor o reconhecimento de que Educação Especial e Educação Inclusiva são temas de grande impacto na pesquisa educacional brasileira. Se fôssemos aqui resenhar essa multifacetada produção acadêmica, isso demandaria extraordinário espaço editorial.

No Brasil, pode-se constatar que, historicamente, pessoas com deficiência foram contempladas com possibilidades de educação escolar predominantemente apartadas do espaço regular da escola comum, ou melhor, da escola “em” comum. Pode-se constatar também que mesmo essa possibilidade de educação em instituições especializadas, apartadas, segregadas, quantitativamente não conseguiu abranger toda a demanda.

Se assim foi, podemos constatar que a preciosa acumulação de experiência na Educação Especial, em nossa história recente, articulou roteiros de especialização, que influenciaram a formação de professores especialistas em determinadas deficiências, roteiros de adaptação técnica, material e curricular e, principalmente, roteiros que estabilizaram um entendimento social de que, no âmbito da educação, alguns profissionais compreendiam particularidades orgânicas, anatômicas e cognitivas e propunham, porque dessas particularidades entendiam, estratégias adaptativas e integradoras.

Mas por que os roteiros da Educação Especial não foram suficientes para enunciar a Educação Inclusiva? O que faltava?

As palavras permeadas pelo Direito

A Constituição Federal de 1988 mencionou explicitamente os deveres do Estado no sentido de desfazer barreiras construídas nas assimetrias de raça, sexo, cor, idade (art.3º), e no inciso I do seu artigo 206 prescreveu “igualdade de condições”. Isso repercutiu no artigo 208, que formalizou as bases do que seria, na sequência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mas, desde o início, este artigo solicita atenção à construção das palavras e, assim, uma oportunidade analítica concreta já se apresenta com este exemplo, pois, para especificar o lugar desse AEE na educação, foi utilizado um advérbio passível de distorções, uma vez que o texto recomendava que o atendimento fosse feito “preferencialmente” na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial, que foi publicada em 1994, comprovou que o uso de palavras menos incisivas abria espaço para as chamadas estratégias de “integração”. Estas, condicionavam o acesso às classes comuns à demonstração de “condições de acompanhamento” do ritmo de aprendizagem demonstrado pelos demais alunos. Em certo sentido, integrar tornou-se um modo de transferir a segregação externa para o âmbito interno da escola.

Na sequência, assistimos a um processo que lembra a ideia de “signos em rotação” (PAZ, 1980), mas sem a intenção poética desse recurso descritivo. Isso porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (nº 9.394/96), manteve o uso do advérbio “preferencialmente” para indicar o lugar da criança com deficiência em relação à escola comum, mas enfatizou, no seu artigo 59, a obrigação de assegurar atenção “às especificidades” para garantir o “atendimento às necessidades especiais” e prover o necessário para garantir a permanência.

Talvez, mais do que signos em rotação, tínhamos eufemismos em colisão, uma vez que as palavras escolhidas para garantir direitos, muitas vezes corroboraram modos “capacitistas”² de compreender a pessoa com deficiência.

Isso ficou claro em 1999, quando a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência regulamentou a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e complementar ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Muitos movimentos políticos, nacionais e internacionais relacionados ao universo das singularidades corporais, sensoriais e intelectuais rejeitaram a condição de “portadores” de deficiência, ironizando a imagem de que a deficiência pudesse “ser guardada” quando não fosse “utilizada”. Paralelamente, as palavras “necessidades especiais” passaram a ser expressivamente consumidas, compondo uma espécie de léxico informal das referências à deficiência, proporcionando uma apropriação quase dialetal da palavra especial para indicar crianças com deficiência (num inversão política considerável, que negava a deficiência com a afirmação “não é deficiente, é especial!”).

2 Capacitismo é uma categoria de análise muito potente, que evidencia a força argumentativa de muitas pesquisadoras e pesquisadores direta ou indiretamente associados aos *disability studies*. Capacitismo é um modo de naturalizar e hierarquizar capacidades corporais. Como sua ênfase está na descrição funcional de capacidades, quando ocorre, por exemplo, uma redução de mobilidade o todo é descrito com palavras próprias à “incapacidade”. O capacitismo toma a “suma biológica” como organizadora essencial da experiência humana e projeta um corpo ideal, universal, “naturalmente capaz”. Portanto, se algo “falta”, esse corpo é registrado com um corpo incapaz.

Necessidades especiais eram palavras que também sinalizavam a conexão com tratados internacionais. Reverberava a Declaração de Jomtien, de 1990, que mencionava a educação como direito de todas as crianças e abordava as necessidades básicas de aprendizagem. Assimilava as necessidades educacionais especiais que foram explicitamente formuladas na Declaração de Salamanca, de 1994.

Em 1999, o repertório normativo que permeia o universo da escolarização de pessoas com deficiência foi acrescentado com referências jurídicas construídas na Convenção de Guatemala, da qual o Brasil foi signatário e que fez com que o tema da “diversidade humana” passasse a exigir ajustes no modo de conceber a aplicação das leis concernentes aos direitos dos sujeitos sociais implicados.

Aqui, é importante fazer um registro breve que será devidamente aprofundado na parte final deste artigo. Essas palavras diziam respeito a quebrar barreiras, possibilitar o acesso.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, redigidas no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ampliaram o escopo da Educação Especial com o foco na estrutura do Atendimento Educacional Especializado, considerando-o complementar ou “suplementar” à escolarização. “Suplementar” é uma palavra-chave para entender a distância entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

O Plano Nacional de Educação, assinado em 2001, repercutiu isso, e a força dessa repercussão exigiu um processo de reconfiguração da Educação Especial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estenderam esse redimensionamento de propósitos para o universo da formação de professores, e a partir de 2003 o MEC assumiu a responsabilidade de promover a sedimentação daquilo que passou a denominar “sistemas educacionais inclusivos”, combinando estratégias de gestão para garantir o acesso e políticas para disseminar o AEE.

As palavras da perspectiva inclusiva

Em 2008, a demarcação de palavras relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva adquiriu contorno singular, demonstrando que os próprios protagonistas dessa trama passaram a dedicar atenção estratégica à disputa de sentido que permeava o campo.

A Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão, (Secadi), do Ministério da Educação, interveio e elaborou uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

O documento que assentava os termos dessa política tomava por ponto de partida a explicitação “daquilo que faltava” na Educação Especial, e concatenava argumentos históricos, políticos e pedagógicos para demonstrar que as práticas de escolarização baseadas na integração, na suplementação, na transversalidade, na ação preferencial, na especialidade, na suplementação, se eram, de fato, especiais, não eram exatamente inclusivas.

Registremos o esforço para evitar aquilo que Arantes (2000) denominou “deslizamentos semânticos”, ou seja, a disponibilidade para disputar o sentido das palavras e garantir que conteúdos críticos não se perdessem nos “modos de usar”, razão pela qual estavam em disputa as “palavras para explicar” e a legitimação das escolhas.

A Educação Especial, nessa nova perspectiva, deveria buscar seu próprio sentido na construção do ensino regular e, ainda que lhe proporcionasse “recursos adicionais”, deveria conceber sua razão de ser na construção da educação em comum, saindo do universo paralelo em que se encontrava.

Alunos/as com deficiência deveriam ser considerados sujeitos de direito implicados diretamente nas mesmas práticas de ensino e aprendizagem que caracterizavam o trabalho escolar. O ensino comum, em comum, não poderia ser substituído por ações especializadas, e estas deveriam compor as bases do território escolar.

Ganhava visibilidade uma distinção fundamental, com suas respectivas palavras-chave.

A Educação Especial, com seus esforços adaptativos e seu foco em necessidades especiais, tornou-se participante de estratégias voltadas à quebra de barreiras e facilitação do acesso. A seu modo, quando não militou explicitamente pela segregação em instituições especializadas, colaborou com a democratização do acesso, fornecendo critérios para a reorganização material dos ambientes escolares, proporcionando, por exemplo, indicadores para o uso do Braille, aquisição de lentes e programas de leitura, instalação de rampas de acesso, abrindo um caminho para o que se consolidaria adiante como características básicas das “salas de recursos”.

Contudo, percebia-se que, a despeito da revisão solicitada pela PNEE-PEI, no chão da escola recorrentemente esse manejo de apetrechos para ultrapassar barreiras específicas foi assimilado como se fosse Educação Inclusiva, ou melhor, como se Educação Inclusiva fosse a Educação Especial, por assim dizer, “aperfeiçoada”.

Dessa assimilação de sentido, relacionada a apetrechos específicos para pessoas igualmente percebidas como especiais, decorreu a elaboração de identificadores fortemente estigmatizantes como, por exemplo, “alunos de inclusão” ou “crianças de inclusão”, expressões que, ao final, rotulavam

“sub-crianças” associando o uso de equipamentos à presença (nem sempre bem-vinda) da deficiência num espaço produzido com signos da eficiência.

A PNEEPEI trazia expressivas mudanças de roteiro, mas em muitas situações a apropriação da palavra inclusão era reduzida a um uso indistinto, como se Educação Inclusiva “equivalesse” à Educação Especial e vice-versa.

Em 2010, continuando a dinâmica de regulamentação dos direitos irrecusáveis às pessoas com deficiências, o Conselho Nacional de Educação organizou as matrículas produzindo um duplo registro. Cada criança com deficiência seria matriculada duas vezes. Uma vez no ensino regular e outra no AEE. Se prestamos atenção às palavras-chave, notamos aqui que a palavra “suplementar” foi retirada da base documental do AEE, e este, com base na dupla matrícula, passou a ser considerado “complementar” ao ensino regular, projetado como parte de um todo, e que o complementava para atender a todas/os.

Mas é importante indicar que a mudança de enfoque apresentada pela PNPEEPEI não visava aperfeiçoar a Educação Especial, nem tampouco equivaler-se a ela.

Ao contrário, a crítica às palavras como “público-alvo”, “especial” e, principalmente, ao foco na deficiência e não na experiência de ser pessoa com deficiência, conduziam àquilo que pode ser reconhecido como estrutura da Educação Inclusiva.

Essa estrutura se baseia na intervenção na dinâmica dos processos de escolarização no seu todo, para repercutir em modos de permanecer, participar e compartilhar que possam ser pensados do todo para a parte, do geral para o particular. Diz respeito ao esforço pedagógico para que os trabalhos escolares se reorganizem na complexa trama que conecta tempo e espaço, de modo a proporcionar uma permanência não identificada com as “impossibilidades” da pessoa, mas sim com um modo de trabalhar com todas/os de modo a evitar (planejando antes o como fazer) estratégias “deficientizadoras”, ou seja, escolhas que, de antemão, são impossíveis para alguns e cuja “impossibilidade pessoal” é justificada com a descrição orgânica da deficiência.

O foco da Educação Inclusiva não estava preso no binarismo “dentro-fora”. Se o direito à escolarização em comum se consolidava e se espalhava, seu foco, conseqüentemente, incidia sobre a dificuldade da permanência.

O que a PNEEPEI realmente acrescentava como nova perspectiva à Política Nacional de Educação Especial era a dimensão “intersectorial” das questões abordadas.

Educação Inclusiva excedia o tema das deficiências ao reconhecer que as corporalidades vividas e construídas na experiência escolar interseccionavam-se com questões de classe social, gênero, raça e etnia. Indicava que a permanência na escola dependia de uma abordagem que não reduzisse a pessoa às dimensões orgânicas de sua existência, mas reconhecesse que cada um/a é inseparável das teias que entretecem o sujeito e sua história. Intersecção é a palavra-chave dessa perspectiva.

A noção de transversalidade que estava presente na Educação Especial é ressignificada, e, nesse sentido, a deficiência passou a ser descrita na experiência de “tornar-se”³ deficiente e como isso, transversalmente, perpassava classe social, raça, gênero e etnia. Isso foi decisivo para que acessibilidade e inclusão adquirissem dimensões conexas, mas distintas.

Acessibilidade tornava-se palavra-chave de todas as dinâmicas de favorecimento do direito ao acesso, das quebras de barreira, das adaptações, e inclusão adquiria um sentido subjacente ao modo de “estar dentro”, de conviver, de permanecer. Dizia respeito não somente a entrar, mas a permanecer sem que a diferença característica fosse marcada, de antemão, como desvantagem.

Por isso, inclusão e Educação Inclusiva passaram a ser palavras que expressavam a percepção de diferenças e diversidades na escola. Mas é necessário, mais uma vez, prestar atenção no que estava acontecendo na dinâmica de uso e apropriação das palavras.

No caleidoscópio das diversidades

Diversidade é uma palavra-chave do final do século XX. Observamos expressiva produção acadêmica a respeito, e também uma intensificação no seu “uso ordinário” (BRAH, 2006; HALL, 2003). Nesse uso ordinário, predominou uma apropriação usada para “sinalizar um sentido de diverso”, sentido esse marcado pela distância que se projeta entre quem aponta e quem é apontado (GOFFMAN, 2000).

Especificamente no Brasil, o tema diversidade ganhou força no âmbito das políticas educacionais brasileiras, no bojo do processo de superação do período ditatorial (1964–1985), com a subsequente elaboração de bases constitucionais e jurídicas necessárias para formalizar o Estado de Direito.

3 Um modo de analisar que deve muito à rica obra de Stuart Hall que, por exemplo, marcou os estudos culturais usando a categoria “diáspora” e explicando, por exemplo, que foi na Europa que “tornou-se negro” (HALL, 2003, 2017).

Lima (2016) produziu densa retrospectiva a respeito e identificou na década de 1980 duas perspectivas, quando muitas mobilizações tentavam influenciar a redação final dos aparatos constitucionais.

A década de 1980, em cujo final promulgou-se uma nova Constituição, preparou o caminho para que novas regulamentações instituíssem e materializassem direitos necessários para reconhecer e empoderar as muitas faces da diversidade. Exemplos disso podem ser retomados em ordem cronológica, e com tais exemplos é possível destacar os pontos de partida da circulação da palavra “diversidade” no universo da educação escolar.

A já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) formalizou o tema da valorização da população negra em 1996. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do Ensino Fundamental indicaram como trabalhar o tema “pluralidade” em 1997. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos finais do Ensino Fundamental pautaram como temas transversais a “pluralidade cultural” e a “diversidade na orientação sexual” em 1998. O Parecer CEB nº 3 fez com que as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio abrangessem o tema “direitos humanos” já em 1988, e a partir do ano 2000 todos os PCNs foram articulados às “políticas de igualdade”.

A Lei 10.172/2001 deu os termos para a redação do Plano Nacional de Educação para o período 2001–2010, exigindo a “estruturação da escola inclusiva para garantir o atendimento à diversidade”, em 2001.

No que diz respeito às estruturas do Estado, em 2003 foi instaurada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e no mesmo ano foi oficializada a Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), à qual se deve, entre outras, a aprovação da Lei 10.639/2003, que tornou história e cultura africanas temas curriculares obrigatórios.

A Secadi, já mencionada neste artigo, estruturou-se primeiramente com esforços mais direcionados à diversidade e, no processo, absorveu o tema Inclusão. Como isso se deu?

Moehleck (2009) analisa em profundidade como a organização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Secad (sem a letra “i”, de Inclusão) foi a estrutura que abordou a diversidade de gênero, raça, idade, etnia, com maior vigor e detalhamento. Suas ações repercutiram no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, que mencionava a inclusão aludindo à preservação dos direitos à diferença.

Em 2011, a Secretaria de Educação Especial foi extinta e seu campo de atuação foi incorporado à Secad, que ganhou com essa incorporação uma referência explícita à inclusão, passando a se chamar Secadi (Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e *Inclusão*), reorganização ratificada em decreto presidencial em março de 2012.

Por isso, chamamos a atenção na seção anterior para a interseccionalidade como palavra-chave da educação inclusiva. Tratava-se de abrir espaço para as análises que abordavam a presença do “corpo diferente”, não mais “anormal”, “diverso”, não mais “insuficiente” ou “fora de padrão”. Isso se refere às fundamentais abordagens que explicitavam que “a diferença do diferente” estava necessariamente radicada na tensão entre identidades, poderes e estratificações sociais (BRAH, 2006; BUTLER, 2003; CRENSHAW, 1989; HALL, 2003; HARAWAY; KUNZRU; TADEU, 2016; HIRATA, 2014; GUEDES; NEURBERG, 2012).

Mas se por um lado as bases argumentativas da Educação Inclusiva ofereciam para a vida escolar novos repertórios para que a presença de pessoas com deficiência pudesse ser apreendida com suas intersecções e no fluxo das diversidades e diferenças, por outro lado, não foram poucas as vezes em que situações de pesquisa permitiram recolher imagens, opiniões e gestos que demonstravam que as dificuldades relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência passaram a ser mencionadas com palavras que distorciam ou diminuíaam o alcance inclusivo das palavras diverso e diferente (FREITAS, 2013; FREITAS; PRADO, 2017; FREITAS; GARCIA, 2019).

Da diversidade no fluxo das patologias

“Diversidade” tornou-se uma palavra-chave nesse processo. Mas, dentre as muitas palavras-chave que estamos aqui repertoriando, esta, especificamente, revestiu-se de algumas ambiguidades que precisam ser vistas de perto. E essa aproximação pode se beneficiar da leitura de um filósofo da contemporaneidade.

Byung-Chul Han (2017) utiliza a expressão “paisagem patológica” para analisar o modo como, em sua opinião, passamos a produzir transtornos, déficits e síndromes em série, e direcionamos todos os nossos temores diante do “outro” para uma situação em que procuramos convencer esse outro a tornar-se produtivo pela “reorganização de si”.

No seu entender, com essa reorganização, cada um se abre ao “esforço de superação” que, ao final, tudo pode e tudo resolve, ainda que esse “esforço” leve o ser humano não somente a consumir, mas, principalmente, a “consumar-se”.

Em relação a esse artigo, os propósitos analíticos do filósofo coreano, que escreve em Berlim, não são os mesmos. Sua intenção é desvelar uma

sociedade que não mais descansa, não mais espera, onde “ninguém mais fia”, e há, na sua perspectiva, um “excesso de positividade”, ou seja, uma percepção de que os dispositivos e instituições de disciplina mesmo estando presentes, não são mais absolutamente necessários, ou pelo menos não necessários o tempo todo, porque fizemos emergir um homem disposto à autoajuda, aberto à abstrações meritocráticas, que elogiam o merecimento de quem não se ateu ao limite, superando-o.

Há espaço considerável para abrigar no âmbito dos estudos críticos da deficiência (FREITAS, 2019) os estudos de Han, mas aqui, neste escrito, a referência ao seu trabalho tem o objetivo de trazer para este inventário de palavras-chave da Educação Especial e da Educação Inclusiva apenas dois aspectos de sua rica argumentação, compatíveis com a análise aqui em curso.

Primeiramente, a metáfora da paisagem patológica que em seu texto tem uma função analítica específica para organizar a exposição daquilo que o autor denomina “violência neuronal” (HAN, 2017, p.7), pode (e deve) ser deslocada para o conjunto de análises que tenta entender questões relacionadas à Educação Inclusiva nas duas primeiras décadas do século XXI.

O segundo aspecto, consequência do primeiro, diz respeito a concordar que estamos submersos num “mar de transtornos”, todos marcados pela facilidade de acusar pessoas argumentando que não têm recursos biorreferentes para organizar-se para aprender, perdendo-se em agitações, distrações e instabilidades que contrastam com a auto-organização da “pessoa que aprende”, da “pessoa habilidosa”.

Transtornos e déficits cada vez mais se misturam nos cenários em que a Educação Inclusiva se apresenta e são confundidos o tempo todo com deficiências, uma vez que os alegados efeitos de tais patologias incidem, por suposto, fortemente nas chamadas “bases cognitivas da aprendizagem”.

Assim, se a perspectiva da Educação Inclusiva estimulou uma mudança estrutural na Educação Especial, ampliando o alcance das abordagens para as intersecções entre corpo e sociedade (TURNER; MOURÃO, 2010) e abrindo espaço para que diversidade e diferença fossem reconhecidas como palavras indispensáveis no léxico da inclusão, ao mesmo tempo a “paisagem patológica” da escola abriu-se a uma argumentação ciosa de comprovar transtornos, déficits e espectros com o que, ao final, a Educação Inclusiva passou a ser confundida com a circulação intensa de outra palavra-chave do período, que é a palavra “laudo” (FREITAS; GARCIA, 2019).

Torna-se fundamental perceber que a diversidade que se apresenta nas intersecções entre deficiência, classe social, gênero, raça e etnia nem sequer se aproxima da noção de diversidade que decorre da proclamação hiper-simplista de que “organismos diferentes têm desempenhos diferentes”.

Óbvio e idiossincrático, esta última afirmação naturaliza as tarefas e classifica pessoas conforme consigam ou não realizá-las e reforça a percepção (destrutiva desde o final do século XIX) de que ensinar equivale a desvendar o organismo.

A abordagem de Han também ajuda a lembrar que no centro das abordagens “capacitistas” está o argumento de que as instituições renovam permanentemente seus “catálogos de impossibilidades”, tornando-se cada vez mais corriqueiro enfrentar problemas cotidianos identificados com a “diferença do outro” perguntando, em primeiro lugar, se a diferença está “comprovada com um laudo”.

Essa “comprovação” tem fundamento pericial e demonstra o silenciamento da escola diante da diagnose clínica que é exigida para que se pense uma pedagogia diferenciada, adaptada aos parâmetros daquilo que desponta na linguagem especializada do laudo como documentação do que falta ou excede naquele corpo (in)quieto, (in)submisso, (in)controlável.

Inclusão, diversidade e subjetividade

Com se percebe, diversidade tornou-se palavra-chave cujo sentido pode ser tanto enriquecedor (por aproximar singularidades da percepção da identidade que diferencia o outro), quanto limitante no sentido de “garantir” que “o outro não faz parte”.

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) entrevistaram nesse debate com argumento imprescindível para o estudo crítico da Educação Inclusiva.

Argumentaram que a assimilação docente a respeito dessa presença que simboliza uma das mais potentes manifestações do diverso no chão da escola, muitas vezes tem aberto espaço à aniquilação da subjetividade e da própria razão de ser da presença “desse outro”.

Explicam que muitas vezes testemunharam atitudes que manifestavam uma compreensão de que a pessoa com deficiência (especialmente a deficiência confundida com a linguagem pericial dos laudos) corria sempre o risco de ser apontada como alguém cuja diversidade ou cuja particularidade documentada lhe conferia o “direito a não receber educação” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 99).

Numa inversão completa dos propósitos da Educação Inclusiva, principalmente se levarmos em conta a perspectiva que essa exigiu da parte da Educação Especial, esse modo de afirmar que “ele não precisa, porque não consegue (...); ela não precisa porque é diferente (...)” faz parte de um contexto que renova todos os dias o equivocado (e violento) senso de que

Educação Inclusiva diz respeito aos corpos estranhos que adentraram um recinto antes imaculado.

Até que ponto o termo “diversidade” se tornou palavra-chave nesse processo pode ser também avaliado analisando a presença crescente de imigrantes pobres ou refugiados em nossas escolas públicas (FREITAS; SILVA, 2015).

Tem sido possível manejar dados de pesquisa que demonstram a frequência alarmante em que crianças bolivianas, haitianas e sírias têm sido encaminhadas para “verificação de deficiência” ao menor sinal de dificuldade com os conteúdos apresentados (FREITAS, 2020)⁴.

E justamente essas crianças que têm em suas experiências as intersecções fundamentais da perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, corporalidades intangíveis sem considerar classe social, gênero, raça, etnia, tornam-se muitas vezes expressão de um modo de apontar “inferioridades” que pretensamente se baseiam nas verificações das “insuficiências do corpo” ou dos “perigos de origem”.

Para se ter uma ideia do que esse universo representa em termos quantitativos, usemos exemplos recentes. A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo matriculou em 2019 5.022 crianças/jovens bolivianas(os) e 998 haitianas(os). E a matrícula de crianças refugiadas cresceu tão expressivamente que muito recentemente (21/05/2020) o Conselho Nacional de Educação, com o Parecer CNE/CEB nº 01/2020, encaminhou para homologação normatização a respeito.

Todas essas situações têm sido abordadas como “concernentes à Educação Inclusiva”, mas com nenhuma repercussão, mesmo porque recentemente a estrutura da Secadi foi desmobilizada.

Em muitos desses casos, nas considerações sobre desempenho ou performance escolar, as palavras diversidade e deficiência aparecem imbricadas quando se trata de reportar insuficiências, quaisquer insuficiências. Por outro lado, quando efetivamente se trata de uma criança imigrante/refugiada com deficiência, apresenta-se um quadro que muitas vezes contesta o direito à acessibilidade, com base na argumentação de que as “sobreposições de problemas” (melhor seria, as intersecções) apresentariam um grau de complexidade fora do alcance da escola com os atuais recursos de que dispõe.

As palavras-chave da Educação Especial e da Educação Inclusiva, nos últimos quarenta anos, estão impregnadas de nossas contradições. Não se

4 Referência à pesquisa em andamento intitulada “Educação Inclusiva: conexões entre diversidade, deficiências e migrações”, financiada pelo CNPq.

separam dos avanços e retrocessos que caracterizam nosso modo errante de caminhar como sociedade.

Este inventário de palavras-chave se apresenta num momento em que o tema das vulnerabilidades corporais ganha tons dramáticos e sombrios em razão da pandemia que a todos/as ameaça.

As palavras “autonomia” e “interdependência” são fundamentais para o desfecho dessa análise. Vamos às considerações finais recuperando o sentido que esses termos adquirem quando a Educação Inclusiva revela seu potencial mais luminoso, diante de dificuldades tão enraizadas. Vamos retomar essas palavras-chave refletindo também à luz (ou às sombras) da experiência atual.

Considerações finais

Nesse processo, as palavras “acessibilidade” e “inclusão” tornaram-se estruturalmente distintas.

Acessibilidade ressignificou os esforços relacionados ao desejo e ao direito de participar da vida escolar conjugando-os ao interminável movimento de quebra de barreiras, sejam as de expressão microscópica e cotidiana, sejam as de expressão macroscópica e estrutural. Mas foi também a palavra-chave que mais conservou, na polissemia de seus usos, argumentos adaptativos herdados da Educação Especial.

Inclusão foi a palavra que demonstrou como e o quanto a escola não se separa das contradições que alinhavam o tecido social. Permanecer na escola conquistada como direito, ou seja, continuar após ultrapassar a barreira do acesso, é uma dinâmica incompreensível sem considerar que as dificuldades e complexidades se somam, interseccionando às corporalidades a experiência histórica concreta de cada um/a.

Não é casual, infelizmente, que as pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva tenham recuperado a categoria “excluídos no interior” formulada por Pierre Bourdieu (2005), para expressar a situação dos que estão dentro, tiveram acesso, portanto, mas permanecem fora.

Essa categoria tornou-se recorrente porque a Educação Inclusiva implica profundas revisões nos modos de fazer, e o que se vê, muitas vezes, são investimentos contínuos na aquisição de informações sobre debilidades orgânicas.

Mário de Andrade luminosamente afirmava, quando foi Diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, entre 1935 e 1938, que não se abria um parque infantil ou uma escola sem que isso significasse,

imediatamente, um novo recomeço para o mundo. A seu modo, anteriormente Manoel Bomfim pronunciou algo parecido e, posteriormente, Paulo Freire também.

A Educação Inclusiva depende de uma abertura grande e da disponibilidade a repensar os modos de viver. Não diz respeito a tornar pessoas mais competentes, nem a reorganizar desempenhos.

Nesse sentido, o prosseguimento e o aprofundamento nas bases de pesquisa sobre Educação Inclusiva podem favorecer uma ressignificação luminosa nos modos de usar as palavras “autonomia” e “interdependência”, especialmente no âmbito da experiência escolar.

Poucos aspectos caracterizam tão intensamente a experiência de humanização que todo/a vivente tem, do primeiro ao último segundo de sua existência, quanto o reconhecimento de que a experiência humana é fundamentalmente interdependente.

Ou seja, não se é humano sem a mediação de outros, sem fazer ao lado de, na presença de, com o auxílio de, com a intermediação de, ao lado de, dentro de, enredado com, conectado a, e assim por diante.

Se adquirimos inúmeras possibilidades autônomas de fazer, resolver, decidir e executar, isso, ao contrário do que costumamos afirmar, não significa que autonomia é a superação e a negação das interdependências.

As interdependências são mais visíveis em alguns momentos da existência como, por exemplo, quando somos bebês ou idosos/as, mas não são reservas exclusivas dos momentos em que alguém “não consegue fazer sozinho”.

Nossa experiência é, necessariamente, soma complexa e inevitável de aspectos independentes e interdependentes. Estes precisam ser retomados como expressões do que temos de melhor, não como indicações dos momentos em que nos debilitamos.

Essa ressignificação da palavra interdependência repercute no modo de usar a palavra autonomia que, muitas vezes, tem sido reduzida à estratégia de afastar o outro, “ensinar a não recorrer a mim”.

Se for assim, como em alguns poucos contextos parece acontecer, essas palavras poderão ser reconhecidas mais adiante como palavras-chave dos processos que conseguiram mais efetivamente produzir “Educação Inclusiva”.

Ou seja, estarão postas as condições para que se reconheça que cada pessoa só é compreensível na teia de sua existência e tudo o que consegue e não consegue fazer depende de um registro que não se reduz a um organismo, a um indivíduo, porque diz respeito à humanidade que temos em comum.

Os desafios trazidos pela pandemia provocada pelo alastramento da Covid-19 também estimulam importantes revisões sobre nossas prioridades e questionamentos ao nosso modo de viver. As ações e contradições que marcaram a Educação Especial e a Educação Inclusiva têm palavras-chave que nos ajudam a compreender como nos mostramos e, também, como nos escondemos.

Mas podemos reforçar nosso compromisso com a Educação Inclusiva, revigorando a expectativa de Mário de Andrade de recomeçar. E recomeçar pelas fragilidades que temos, dialeticamente, pode revelar o que temos de mais resistente. Afinal de contas, o dia claro sempre sai da noite escura.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Paulo. *Zero à esquerda*. São Paulo: Conrad, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRAH, Avtar. “Diferença, diversidade, diferenciação”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, pp. 329-76, 2006
- BRASIL. *Decreto Nº 3.298 de 20/12/1999*. Regulamenta a Política Nacional de Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência.
- BUENO, José G. Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 2004.
- CRENSHAW, Kimberle. “Demarginalizing the intersection of race, sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, pp. 139-67, 1989.
- FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Unimep, 1994.
- FREITAS, Marcos Cezar. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. “O cansaço como nova categoria de análise para os estudos críticos da deficiência”. *Revista Estudos Culturais*, São Paulo, ed. 4, pp. 23-36, 2019.
- _____. “Educação Inclusiva: conexões entre diversidade, deficiências e migrações”. Projeto de Pesquisa em andamento. Brasília, CNPq, 2020.
- _____; GARCIA, Eduardo de Campos. “De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, pp. 316-40, 2019.
- _____; PRADO, Renata L. Costa. *O professor e as vulnerabilidades infantis*. São Paulo: Cortez, 2017.
- _____; SILVA, Ana Paula. “Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, pp. 680-702, 2015.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

- GÓES, Maria C. Rafael de. “Desafios da inclusão de alunos especiais”. In: _____; LAPLANE, A. F. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, pp. 69-92.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. *The fateful Triangle: Race, Ethnicity, Nation*. Cambridge/London: Harvard University Press, 2017.
- HAN, Byung-Chul. *A sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- HIRATA, Helena. “Gênero, classe, raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais”. *Tempo social*, São Paulo, v. 26, n. 1, pp. 61-73, 2014.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Cláudio R.; BARRETO, Maria A. S. C.; VICTOR, Sonia L. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KASSAR, Mônica; ARRUDA, Elcia.; BENATTI, Marielle M. “Políticas de inclusão: verso e reverso de discursos e práticas”. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2011, pp. 21-31.
- LAPLANE, Adriana L. Frizman. “Contribuições para o debate sobre a política de inclusão”. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010, pp. 27-32.
- _____. “Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar”. In: GÓES, M.C (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LIMA, Paulo Gomes. “A diversidade nas políticas educacionais no Brasil”. *Cadernos de pesquisa*, São Luís, v. 23, n. especial, pp. 27-42, 2016.
- MASINI, Elcie F. Salzano. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. *Educação especial no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MICHELIS, Maria Helena. “Paradoxos na formação de professores para a educação especial”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2 pp. 255-72, 2005.
- MITCHELL, David T.; SNYDER, Sharon L. “Narrative Prosthesis and the Materiality of Metaphor”. In: DAVIS, L.J. *The disability Studies Reader*. Nova York: Routledge, 2010, pp. 205-16.

- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MOEHLECKE, Sabrina. “As políticas de diversidade na educação no governo Lula”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, pp. 461-87, 2009.
- MOLINA PAGNEZ, Karina S. M. “A formação de professores para atuar na inclusão escolar”. *Journal of Research in Special Education Needs*, Tamworth, v. 16, n. s1, pp. 70-4, 2016.
- NASCIMENTO, Luiz Sales do. *A cidadania dos refugiados no Brasil*. São Paulo: Verbatim, 2014.
- PADILHA, Ana M. Lunardi. *Práticas pedagógicas na educação especial*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais”. In: ARANTES, A. V. (org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006, pp. 56-68.
- _____. “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análises de políticas públicas”. *Revista Unidme*, Rio de Janeiro, n. 1, pp. 5-14, 2002.
- RAHME, Mônica M. Farid. *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- _____. “A função da mediação na trajetória de um aluno com transtorno do espectro autista no ensino fundamental”. In: BORGES, A.; NOGUEIRA, M. L. (org.). *Toda criança pode aprender: o aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2018, pp. 291-313.
- SMOLKA, Ana L. Bustamente. “A relação do sujeito com o conhecimento”. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- _____; GÓES, Maria C. Rafael (org.). *A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- SOARES, Maria A. Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SOUSA, Sandra Z. Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. “A educação especial”. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002, pp. 21-44.
- TURNER, Bryan; MOURÃO, Maria Silvia. *Corpo e sociedade*. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.
- WILLIAMS, Raymond. *Culture and Society, 1780-1950*. Nova York: Columbia University Press, 1958.
- _____. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Nova York: Columbia University Press, 1976.