

Crianças com necessidades educativas especiais ou crianças especiais com necessidades educativas básicas?

Jamile Borges da Silva

Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia pela UFBA. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
Contato: jambo@ufba.br

NABSTRACT RESUMO RESUMEN ABSTRACT

resumo

Este artigo busca refletir acerca das estratégias e dos caminhos das políticas de inclusão e promoção social levadas a cabo pelas escolas e pelas instituições educativas como parte da retórica da cidadania no mundo global.

Palavras-chave: necessidades especiais; inclusão; exclusão; políticas públicas.

abstract

This article intends to reflect on the strategies and of the ways of the politics of inclusion and social promotion as taken by the schools and by the educative institutions as part of the rhetoric of the citizenship in the global world.

Keywords: special needs; inclusion; exclusion; public policy.

resumen

Este artículo pretende reflexionar sobre las estrategias y formas de las políticas de promoción de la inclusión social y la llevada a cabo por escuelas e instituciones educativas como parte de la retórica de la ciudadanía en el mundo global.

Palabras-claves: necesidad especial; inclusión; exclusión; políticas públicas.

Nós somos culpados de muitos erros e de muitas faltas.
Mas nosso maior crime é abandonar as crianças,
negligenciando a fonte da vida.
Muitas coisas que nós queremos podem esperar;
a criança não pode.
Exatamente agora é o tempo
em que os seus ossos estão sendo formados,
Seu sangue está sendo feito
e seus sentidos estão sendo desenvolvidos.
Para ela não podemos responder "Amanhã".
Seu nome é Hoje.

GABRIELE MISTRAL

(poeta chilena vencedora do prêmio Nobel)

Introdução

Ao longo dos últimos anos, venho tentando compreender as estratégias de inclusão e aceitação dos pacientes portadores de doenças crônicas e daquele segmento conhecido como Portadores de Necessidades Especiais nas escolas públicas e privadas. Este questionamento me levou a buscar compreender mais de perto as tessituras e os caminhos das políticas de inclusão e promoção social engendradas pelos governos, pelas escolas e pelas instituições hospitalares como parte da retórica da cidadania no mundo global. Do meu lugar de estudante-professora-pesquisadora, dentre tantos que ocupo na sociedade, não pude deixar de perceber a lacuna que se estabelece nesse campo particular de investigação que advoga a estreita e necessária relação entre educação especial, processos de escolarização formal e qualidade de vida dos portadores de necessidades especiais.

Parto da compreensão de que os pacientes portadores de deficiência/insuficiência fazem parte de um segmento estigmatizado, principalmente pelo mito da ineficiência, ou seja, de que estes sujeitos são improdutivos e representam ônus para o Estado, até porque deficiência ainda não é considerada questão de todos os brasileiros; no máximo, um problema de alguns núcleos familiares. No imaginário social, são as famílias que têm de aceitar o "fardo" de ter de lidar por tempo indeterminado com um parente próximo que não enxerga, não vê, tem dificuldade de locomoção e não conseguiu aprender a ler e a fazer contas como a maioria da população. É dessa forma simplista e trágica que a sociedade enfrenta o fato de alguns indivíduos a sua volta terem deficiência. Olhar desse lugar me coloca na inexorável condição de afirmar o quanto a desigualdade de oportunidades e acesso a bens (culturais, simbólicos e materiais) é uma marca histórica do Brasil e que, ao longo dos anos, vem transformando a

1

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

diversidade em sinônimo de adversidade.

Falar sobre uma temática tão controversa, nas dobras do cotidiano escolar, reclamando o direito de contestar o que hoje se propaga como sinônimo de sociedade inclusiva, torna-se tarefa urgente, haja vista que, apesar de respaldada pela Constituição Brasileira e por vários tratados internacionais (Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e Tratado da Guatemala¹, por exemplo), a ideia de inclusão prometida como retórica, em muito se afasta da prática desejada numa sociedade democrática e cidadã.

As conversas e os autores: à guisa de reflexão teórica

As abordagens sobre a relação entre escolarização e inclusão ainda deixam muito a desejar do ponto de vista da complexidade dessa temática e de suas interfaces com outros campos de saber. O primeiro passo no sentido de qualificar a discussão é entender que, quando uma sociedade se acha no direito de não se adaptar a toda diversidade humana cria, sistemática e progressivamente, situações de exclusão. O segundo passo é diferenciar *inclusão* de *integração*.

A integração nos induz a acreditar que podemos escolher quais seres humanos têm direito a estar nas escolas, nos parques, nos ambientes de trabalho etc. Num contexto integrativo, o máximo que a sociedade faz é adaptar calçadas e banheiros. O conceito de inclusão parte do princípio de que uma sociedade inclusiva precisa ter compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas com deficiência. Tal conceito de inclusão envolve um *repensar radical* da política e da prática e reflete um modo de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens e as dificuldades de escolarização e aprendizagem de crianças e adolescentes alijados do exercício da vida cidadã.

Nesse universo de inclusão/exclusão, o que mais me chama atenção são as crianças de até doze anos de idade, portanto, em fase de formação educacional; estas crianças, quando submetidas a longos períodos de internação, são afastadas das atividades escolares a partir do instante em que adoecem, deixando de ser "sujeitos em formação" e passando a não se enquadrar mais nos moldes produtivos do sistema escolar. Assim, sofrem a interrupção de atividades socioculturais e consideram o abandono do ano letivo e da vida escolar como consequência *natural da vida*. Fato com o qual elas se acostumam e nós, sociedade, banalizamos. Para Kramer (2002), vivemos numa época que animaliza o homem, expropria seus bens materiais e culturais, premia a corrupção e a falta de ética, exalta a impunidade e dilacera as relações estabelecidas nas mais diversas dimensões da vida cotidiana. Nesse contexto, a banalização da diferença e do diferente

e a negligência com todos os indivíduos Portadores de Necessidades Especiais, especialmente as crianças em idade escolar, são um retrato da crescente omissão dos poderes públicos neste país.

O momento que se apresenta para a criança hospitalizada em si mesmo já é de extrema dificuldade, resvalando para a desvalorização pessoal e a conseqüente baixa da autoestima, pois a afasta do convívio com os amigos, com a família e, principalmente, afasta-a da escola. Os meninos e meninas convivem com os reveses provocados pela patologia que os assola, além de passarem a interagir com uma rotina que lhes é completamente alheia, contando quase que exclusivamente com a mãe que, tradicionalmente, se ocupa com os cuidados da saúde e da educação dessas crianças. Diante desse quadro, entendendo que uma educação que pretenda contribuir para uma sociedade democrática, uma educação pública que tenha compromisso firmado com a justiça social e, portanto, com a profunda transformação da sociedade brasileira precisa, antes de tudo, ser inclusiva.

A questão premente é: como estes meninos e meninas darão conta da lacuna deixada pela ausência da formação em determinado período? Em caso de múltiplas internações, não deve também ser assegurado o direito de escolarização? Para Mittler (2004), a essência da inclusão é que deve haver uma investigação sobre o que está disponível para assegurar aquilo que é relevante e acessível a qualquer aluno na escola.

A inclusão é incompatível com as classes especiais nas escolas regulares devido ao alto grau de segregação entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os outros alunos. (...) A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. (MITTLER, 2004, p. 36).

Na maior parte dos casos, a patologia das crianças com quadros de múltiplas internações não as incapacitam cognitivamente ou provocam qualquer desvantagem para a realização de determinadas atividades, oferecendo, portanto, oportunidade de promovê-las, desde que se ajustem minimamente os meios didáticos às necessidades especiais requeridas naquele momento. O que se observa, em princípio, é que, nestes casos, a perspectiva da inclusão social esbarra muito menos na questão biológica e muito mais nas questões relativas às políticas de promoção social.

O modelo social em curso da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e a nossa atenção precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de Necessidades Especiais na vida e na sociedade. (MITTLER, 2004, p. 27).

A lei 7.853/89, que estabelece política para pessoas com necessidades especiais, prevê que, para alunos deficientes internados por um

ano ou mais em hospitais, bem como pessoas deficientes capazes de se integrar ao sistema, deverão ser estudados programas que visem a ofertar compulsoriamente serviços de educação. Tal lei, contudo, não tem tido aplicação prática, pois mesmo as crianças portadoras de deficiência que têm o amparo legal ficam desassistidas educacionalmente quando são submetidas a longos períodos de internação.

Um documento da ONU (Organização das Nações Unidas) de 1993 já afirmava que os Estados devem reconhecer o princípio de igualdade da educação fundamental, do ensino médio e superior para as crianças, os jovens e os adultos portadores de deficiência como parte integral do sistema educacional. (ONU, 1993, p. 23). Isto revela o caráter contraditório das políticas sociais no Brasil, que possui uma das mais avançadas leis de Direitos Humanos, principalmente no que diz respeito aos deficientes, todavia, corrobora a presunção de que lei é para não ser cumprida.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma radical e de reestruturação das escolas, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre os agrupamentos dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. Reformas desse porte deveriam garantir o acesso e a participação de todas as crianças a todas as possibilidades e oportunidades oferecidas pela escola, impedindo a segregação e o isolamento, pois uma política de inclusão deve ser planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

A gramática da inclusão e a prática da exclusão

O léxico e a gramática produzida em torno dos *deficientes, portadores de necessidades, indivíduos com dificuldade de locomoção ou limitação funcional* etc. sugere para todos nós, interessados na temática, que a discussão até os dias de hoje está muito mais na ordem da adjetivação do que substantivamente resolvida. A terminologia “*necessidades educacionais especiais*” tem sobrevivido por tanto tempo porque não é fácil encontrar um substituto aceitável para ela e também porque já está incorporada à legislação. Corbett (1996) sugere que o uso da palavra “necessidades” envia-nos sinais de dependência, inadequação e falta de valor. As definições legislativas de necessidades assumem que algumas crianças requerem um serviço que é dife-

rente daquele que está “em geral disponível”.

Como consequência da nova onda gramatical que permeia as calorosas discussões sobre a temática, a maioria das escolas de ensino médio americanas, por exemplo, mudaram os nomes dos seus departamentos de *Necessidades Educacionais Especiais* (ou mesmo educação remediada) para *Apoio à aprendizagem* (ou Currículo), assumindo a perspectiva de suporte à aprendizagem. Enquanto isso, o uso do termo “necessidades especiais” atrelado ao significado de *indivíduos com dificuldade de locomoção ou limitação funcional* está se tornando mais comum, mas não há dúvida de que esses termos também se tornarão desacreditados, com o tempo.

Em termos formais, estamos falando sobre a mudança de um modelo baseado na ideia de “defeito” para um novo “modelo social” que não implique somente na mudança da terminologia. Por muito tempo, tais modelos vêm sendo amplamente discutidos por escritores e ativistas no campo de deficiência mas, raras vezes, têm sido aplicados de modo direto à educação. É importante impedir a polarização desses modelos (normais x deficientes; especiais X regulares) porque precisamos pensá-los em um estado de interação complexa e constante.

Afinal, qual é de fato a questão: são crianças com necessidades educativas especiais ou crianças especiais com necessidades educativas básicas? Norwich (2003) estabeleceu distinção pertinente entre necessidades educativas especiais, necessidades comuns e necessidades individuais:

- necessidades individuais emergem das características que são únicas para a criança e diferentes para todas as outras;
- necessidades especiais emergem das características compartilhadas por alguns (impedimentos visuais, altas habilidades musicais);
- necessidades comuns emergem a partir das características compartilhadas por todos (as necessidades emocionais de pertencer e de se sentir na relação).

Questão fundamental que se coloca aqui é: será que podemos, de fato, trabalhar em direção a sistemas mais inclusivos e continuar a falar sobre “necessidades educacionais especiais”? Quais alternativas seriam aceitáveis? A questão da inclusão está atualmente no coração das políticas educacionais e das políticas sociais, embora seja difícil encontrar programas de intervenção escolar em ambientes hospitalares, por exemplo. Desse modo, entendo que é preciso possibilitar às pessoas com deficiência iguais oportunidades de aprendizagem, acesso aos saberes produzidos historicamente e o desenvolvimento de atividades educacionais que estimulem as aptidões culturais, artísticas e laborais das pessoas com deficiência.

Entender que o conceito de educação inclusiva não é apenas a simples colocação em sala de aula do Portador de Necessidades Espe-

ciais implica na criação de escolas e instituições onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar, criando ambientes onde os indivíduos aprendam a lidar com a diversidade e com a diferença. Acredito no papel social da escola como lugar por excelência de promoção de relações socialmente responsáveis em que se respeite o “outro” na condição de diferente; entretanto, o sistema educacional não funciona de modo isolado. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permeiam a vida e o trabalho nas escolas e não param nos seus portões. O que acontece nas escolas é reflexo da sociedade em que elas funcionam. Vale sublinhar que, ao adjetivarmos a escola e a sociedade, chamando-as de inclusivas (“escola inclusiva” ou “programas inclusivos”), o fazemos por oposição ao retrato de uma escola e de uma sociedade que não são inclusivas.

Breves considerações

Com este artigo, não pretendo esgotar a questão, modestamente, pretendo construir uma reflexão propositiva, buscando na dinâmica da vida social a complexa rede que engendra as políticas de promoção neste país, aquilo que as irriga e ilumina, com o olhar daquele que não acredita em respostas finais nem em conhecimento pronto e acabado. Partindo desta consideração, minha intenção é defender a possibilidade de todos os seres humanos terem as mesmas oportunidades de acesso aos diferentes capitais sociais (capital intelectual, simbólico, material, afetivo), independentemente de sua condição ou de sua limitação funcional.

A imensa distância entre aquilo que produzimos sobre a escola e a escola real, concreta, nos dá uma dimensão do fosso que há entre as intenções políticas para a inclusão e a realidade de milhares de crianças hospitalizadas e alijadas do processo escolar. Das falas de Japiassu e Bakhtin, ouço que a educação envolve múltiplas dimensões: econômica, política, cultural, estética e ética. A neutralidade, a racionalidade científica, a “verdade” da “Ciência” são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam a possibilidade do olhar crítico, cristalizando e emudecendo o falar. Como lembra Kramer (2002), é preciso desembraçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo nas suas contradições, na sua ambigüidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela os mortos.

Entendo o conhecimento como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado. Concebo as ciências humanas e sociais no seu processo, sempre em vias de se fazerem. Ou, como diz Guimarães Rosa, entendo que “o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (Kramer, 2002, p. 52).

Se a função da escola é aprofundar a inserção dos sujeitos, crianças e adultos no mundo da cultura, quem cuidará daquelas crianças que, depois de reiterados períodos de internação hospitalar, não sabem ler o mundo, tampouco se encaixam nele?

Parto do conceito de inclusão social como luta por uma política identitária pela qual as pessoas tenham direito a estarem ou serem diferentes, concordando com Werneck (2002), quando defende a prática da *ética da diversidade*, em contraponto à chamada *ética da igualdade*; esta última admite o que poderíamos chamar de “modelos de gente” e, assim, acaba por valorizar – única e exclusivamente – o que as pessoas têm de semelhança permitindo, conseqüentemente, a hierarquização de condições humanas, ao criar a categoria do diferente. A ética da diversidade, ao contrário, apóia-se na certeza de que a humanidade encontra infinitas formas de se manifestar, não admitindo comparação entre diferentes condições humanas nem privilegiando uma delas em detrimento de outras.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: Ed. Casa da Palavra, 1997.

GIANGRECO, Michael. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**. Arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2002.

MÍDIA e Deficiência. Veet Vivarta. Coordenação, Brasília: ANDI; Fundação Banco do Brasil, 2003. 184 p. (série Diversidade)

MANTOAN, M.T.E. **A integração das pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ARTMED, 2004

NORWICH, M. **A inclusão e o desenvolvimento da autoestima em pessoas com deficiência**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

RETRATO da deficiência no BRASIL PPD - Marcelo Néri, Rio de Janeiro: FGV – IBRE, CPS, 2003.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 1999