

2

A Educação Inclusiva: o que muda quando dizemos que mudamos

Embora mudanças e incertezas sejam atributos da História, é inegável que vivemos tempos de intensas transformações e de muitas incertezas em meio a complexidade e as urgências de questões sociais, econômicas, políticas, culturais e ecológicas do mundo contemporâneo.

“Estes são tempos desse tipo, caracterizados pelo colapso das comunidades, pela fragmentação da cultura, e pela mais completa instrumentalização do eu dentro de uma lógica de mercado. São também, contudo, tempos de discursos e práticas emergentes, que carregam muita promessa e esperança por uma mudança transformadora. Estes são tempos nos quais novas formas de organização das comunidades estão surgindo, nos quais os grupos marginalizados estão ganhando mais controle sobre a formação de suas próprias identidades. É um tempo de quebrar silêncios, cruzar fronteiras e rever o modo pelo qual nossas instituições estão organizadas e os interesses e propósitos aos quais elas servem. Em tempos de incertezas, visões de mudança disputam umas com as outras para ver qual estabelecerá uma nova “certeza”, baseada em um novo discurso do senso comum⁸ em progresso” (Carnon&Apple apud Hypolito & Gandin, 2003:11).

Em tempos de tantas mudanças e incertezas somos cada vez mais confrontados/as e desafiados/as a dar respostas a uma multiplicidade de discursos, sem muitas vezes, questionar ou discutir seus sentidos e visões de mudanças.

Educação Inclusiva, Educação Para Todos, Direito à Diversidade, Respeito às Diferenças, Pluralidade Cultural, Direitos Humanos, Cidadania, Inclusão e Exclusão Social são expressões muito utilizadas nos dias atuais, mas que, apropriadas por diferentes discursos e interesses, soam, de modo geral, como meros clichês num mundo que produz cada vez mais excluídos, termo também esvaziado de sentido para nomear as pessoas consideradas como descarte na economia globalizada.

No intuito de contribuir para “*quebrar os silêncios*” e ampliar o debate sobre as “*visões de mudança*” propostas pela política de educação inclusiva para alunos(as) com deficiência, em especial para alunos/as surdos/as, inicio essa discussão estabelecendo algumas considerações sobre os sentidos e os

⁸ O sentido atribuído pelos autores ao senso comum corresponde ao utilizado por Gramsci como um conjunto de idéias e valores, resultantes dos movimentos sociais e que desafiam o senso comum dominante.

significados dos discursos e das políticas inclusivas no contexto da globalização neoliberal.

Com base numa concepção foucaultiana, as políticas serão aqui entendidas como discursos⁹, considerando que ambos os termos representam não somente o que pode ser dito e pensado, mas também quem fala, quando, onde e com que autoridade, enfatizando ou silenciando determinadas questões em função dos sentidos¹⁰ que desejam divulgar.

Nessa visão, os discursos e as políticas, imersas nas relações de poder, invocam noções particulares de verdades, definem os objetos considerados aceitáveis e justificáveis, funcionando como “*regimes de verdade*” de uma determinada época ou lugar:

“Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.”(Foucault, 1984:12).

Convém assinalar que o fato de alguns discursos terem mais poder do que outros não impede a existência de tensões e de lutas entre eles e a inauguração de novos discursos e mudanças políticas, pois se o “*discurso veicula e produz saber; também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.*”(Foucault, 1999, v.1,p.96).

Mas, se para serem aceitos os discursos e as políticas devem estar conectados às práticas sociais, compreendê-los e questioná-los nos leva a

⁹ O termo discurso, embora, assuma diversas ênfases e conotações pode ser formalmente definido como um conjunto de enunciados ou complexos verbais mais longos que uma sentença, próprios de certas instituições ou situações em determinados contextos e épocas, tais como: o discurso da Ciência, da Justiça, do Sindicato, da Escola, e etc, em determinados contextos e épocas. Bakhtin definiu discurso como “linguagens sociais” ou práticas regulares e particulares de linguagem de diferentes grupos sociais em determinadas condições históricas. A partir de Foucault, nos livros “A arqueologia do Saber” e “As palavras e as coisas”, os discursos são vistos como um conjunto de expressões verbais que descrevem os objetos externos e que também os “fabrica” os objetos sobre os quais fala. O enunciado passa a ser definido por seus elementos formais, por suas funções epistemológica “o que pode ser dito?” e política “quem está autorizado a dizer?” As perspectivas críticas enfatizam as formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos dos discursos são utilizados. A crítica pós-estruturalista, que o filósofo francês Michael Foucault é um dos representantes, utiliza o termo para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social (Silva, 2000).

¹⁰ Com base em Spink & Medrado (2004), os sentidos são construções sociais, resultantes das interações e das dinâmicas nas relações, que produzem os conceitos utilizados por nós para compreender e lidar com as situações a nossa volta.

investigar seus significados, os sentidos que produzem e o contexto histórico em que se originaram.

Nessa perspectiva, inicio este capítulo apresentando algumas considerações sobre os significados e os sentidos dos conceitos de inclusão e exclusão social. Em seguida, contextualizo o desenvolvimento das políticas e dos discursos da inclusão, nos anos 90, frente às tensões provocadas pelo fenômeno da(s) globalização(ões) e pelos movimentos identitários e multiculturais nas últimas décadas e discuto os significados e desafios da Declaração de Salamanca, documento internacional que estabelece os princípios e as diretrizes da Educação Inclusiva, como desdobramento da emergência desse conceito que surgiu na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Em relação à emergência da educação inclusiva no Brasil, apresento algumas visões sobre essa política presente nos discursos educacionais brasileiros, relaciono os documentos oficiais que a instituíram e problematizo sua implementação como um novo paradigma educacional.

2.1

Notas iniciais sobre os significados e sentidos de inclusão e exclusão

“Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se como uma estrela quando de põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.” (José Saramago)

Inspirada em Souza&Góes (1999), tomo como ponto de partida a etimologia¹¹ da palavra inclusão, originária do latim “*includere*”, que significa enclausurar, fechar por dentro, encerramento, prisão. Do mesmo modo, exclusão origina-se de “*excludere*”, ação de afastar; exceção, fim. Em relação aos sentidos em que são empregadas, inclusão refere-se ao ato ou efeito de incluir-se, estado

¹¹ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, 2001.

daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido ou compreendido dentro de algo ou introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo. Da mesma forma, exclusão é o ato ou efeito de privar ou expulsar alguém de determinadas funções.

Se inclusão vem de enclausurar e exclusão de afastar, podemos concluir que ambos os termos nos remetem à noção de isolar por dentro ou por fora aquilo que se pretende incluir ou excluir.

Com base nessas definições e na teoria epistemológica do construcionismo social¹², podemos indagar sobre o que/quem e como se define o que deve ser incluído ou excluído socialmente.

Robert Castel¹³ (apud Gentili, 2003:52-53) nos ajuda a pensar sobre essas questões quando assinala três mecanismos que atuam na construção e na produção de exclusão:

1- exclusão por aniquilamento - por meio do massacre e do genocídio do outro, como a colonização européia na América, o holocausto nazista, as lutas interétnicas na África, etc.

¹² Spink (2004) situa o construcionismo social como uma corrente epistemológica que entende a sociedade como um produto humano e, portanto, a realidade é socialmente construída. Marx, Nietzsche, Dilthey, Scheler e Mannheim são alguns de seus precursores. Entre os seus autores contemporâneos estão: Berger & Luckmann (1986), Gergen (1985), Ibañez (1993) Rorty (1979/1994). Embora o construcionismo social não reduza a análise de todos os fenômenos sociais à linguagem, reconhece a centralidade desta nos processos de objetivação, que constituem a base da sociedade. Ressalto, no entanto, que a adoção do construcionismo social, nesse trabalho, não implica em assumir a posição radical de reduzir a realidade a uma criação da linguagem.

Para Ibañez (apud Ibid), o construcionismo social baseia-se nas seguintes posturas epistemológicas:

- A concepção de que sujeito e objeto do conhecimento são construções históricas, que devem ser problematizados, em função das crenças, valores, práticas e linguagem em que são objetivados.
- O rompimento da concepção de conhecimento como uma representação, isto é, como uma tradução da realidade externa produzida mentalmente. O conhecimento é uma construção social, produzida por indivíduos historicamente situados.
- A concepção de que não há conhecimento ou verdade absolutos e sim as verdades de nossas concepções, que, coletivamente, designamos como relevantes. A concepção de verdade é remetida à esfera da ética, não como uma verdade em si, mas como relativa a nós mesmos.
- O rompimento com as seguintes concepções de conhecimento: o internalismo, que reduz os processos cognitivos a processos neurológicos, o essencialismo, que faz da cognição um objeto natural e com o universalismo, que canoniza a nossa forma de pensar atual. Na perspectiva construcionista, o pensamento se constitui na interface cérebro-social, entendendo o pensamento e o conhecimento como fenômenos sociais, construídos historicamente e culturalmente e, portanto, sempre relativizados.

¹³ Robert Castel, sociólogo francês, tornou-se referência no assunto ao fazer uma análise histórica e antropológica da crise da sociedade salarial, em que “dá à exclusão o caráter de “desafiliação” dos indivíduos, que por não terem lugares ocupáveis na estrutura social, acabam por transformarem-se em não-forças sociais, desconfigurando a identidade de trabalhadores e percorrendo o difícil caminho suspenso por um fio.” (Sawaia, 2002:35).

2- exclusão por confinamento e reclusão – por meio da separação institucional, em que o outro é mantido afastado, mas sob vigilância como os asilos de idosos e crianças, os hospícios e as diferentes instituições para crianças e jovens delinquentes, indigentes e deficientes e, de certo modo, as prisões.

3- exclusão pela inclusão - uma forma de segregar incluindo, em que determinados segmentos sociais embora não eliminados nem isolados convivem com os(as) incluídos(as) de forma subalterna, sujeitos a uma aproximação momentânea, como algo exótico ou romântico, mas que logo resulta num afastamento ou num aniquilamento, como por exemplo os sem-teto, os migrantes, os “*inempregáveis*”, as populações de rua, os índios, etc.

Com base nessa descrição, os processos de inclusão/exclusão e os sujeitos excluídos/incluídos são pensados de forma totalizadora e totalitária, ou seja, a exclusão ou o(a) excluído(a) é visto(a) como um desvio ou um impedimento que precisa ser corrigido ou eliminado para que os sujeitos possam ser incluídos na comunidade.

Nesse sentido, a dicotomia exclusão/inclusão é concebida como uma norma, pois “*em ambos os casos, o de exclusão e/ou o de inclusão, há uma manutenção e uma sujeição férrea do sujeito a partir de um certo sistema, dentro do sistema, desde o sistema, no sistema e pelo sistema*” (Skliar, 2003:95).

Os conceitos de norma e de normalização de Michel Foucault são aqui utilizados porque seus estudos sobre a genealogia do sujeito moderno trazem contribuições significativas para compreender a constituição da Educação Especial e de seus sujeitos, assim como das próprias políticas de inclusão, em meio às relações de poder/saber¹⁴ nas sociedades.

Segundo esse autor, a noção de norma está ligada à emergência do conceito de “disciplina”¹⁵, no final do século XVIII e início do século XIX, no contexto do desenvolvimento da sociedade industrial e burguesa e da crise do Estado

¹⁴ Expressão criada por Foucault no livro “Vigiar e Punir” para enfatizar que os dois termos não são opostos, mas se implicam mutuamente: não existe relação de poder sem um campo de saber correspondente, assim como saber pressupõe relações de poder para se constituir como tal. Convém considerar, ainda, que para esse autor, o poder é descentralizado, horizontal e difuso, por isso fala de relações de poder, que implicam em efeitos múltiplos e não em uma entidade coerente, unitária e estável localizada em instituições ou em campos de poder.

¹⁵ Disciplina é entendida como um conjunto de técnicas de coerção e de controle do comportamento e do corpo humano para colocar os indivíduos no lugar considerado mais útil pelo poder hegemônico. (Rever, 2004).

Absolutista, num momento em que os discursos da ciência ocupavam-se em classificar, isolar e identificar os considerados anormais, os doentes ou criminosos, por meio da institucionalização de um processo homogeneizador, disciplinador e punitivo.

O discurso da disciplina, estranho aos discursos da lei e da regra centrados, à época, na vontade do soberano, define-se como *“um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-á um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas: a sua jurisprudência será a de um saber clínico”* (Foucault apud Rever, 2004:65).

Deste modo, o modelo jurídico do Antigo regime, nos séculos XVII e XVIII foi substituído por um *“pensamento medicalizado”*, isto é, por uma *“medicalização social”*, a partir da institucionalização de mecanismos de administração médica, de controle da saúde, da demografia, da higiene da alimentação, enfim por toda uma tecnologia do comportamento humano, ainda presente nos dias de hoje.¹⁶ (Ibid:65).

Tendo o discurso médico se apropriado e legitimado o discurso da norma, o sentido atribuído à anormalidade na Modernidade, ainda atuante nos dias de hoje, é o do desvio de alguma coisa que precisa ser normalizada ou adequada a um padrão hegemônico considerado normal para ser aceita e reconhecida socialmente, como ser branco, heterossexual, ouvinte, classe média.

Segundo Foucault, a norma é uma forma pela qual um grupo estabelece um princípio comum rigoroso e de auto-referência:

“A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir e rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (Foucault, 2001:62)

Assim compreendido, o processo de normalização contribui para a diminuição do risco social, ao trazer para o discurso da norma quem dela se afasta.

¹⁶ Tal consideração pode ser constatada na leitura de textos e reportagens divulgados na mídia que explicam o comportamento e os sentimentos humanos com base em conhecimento médicos e científicos, independentes dos fatores culturais, históricos e sociais.

Esse mecanismo, numa concepção neoliberal, naturaliza os processos de exclusão/inclusão social e instaura a normalização da realidade: a exclusão, concebida como uma fatalidade, um erro, o oposto da inclusão e desvinculada das contradições do capitalismo.

Skliar (2003), com base em Foucault, aponta para essa questão, quando considera o discurso hegemônico da dicotomia inclusão/exclusão como um *biopoder*, um tipo de poder coletivo sobre a vida que busca explicar o ordenamento espacial e temporal das sociedades, em que o primeiro termo é considerado a solução, como um compromisso de todos e um dever do excluído, e o segundo, o problema ou o mal a ser erradicado.

“A relação exclusão/inclusão é, à primeira vista, uma das mais típicas representações espaciais, a partir da qual foi exercida uma pressão sistemática para organizar o mundo (e a cultura, e a educação, e a política, etc): há indivíduos dentro desse mapa (o outro incluído que é na verdade um eu mesmo incluído). Entretanto, a essa configuração simplificada da espacialidade foi sendo acrescentada uma dimensão temporal específica: o outro excluído não só está fora do espaço, como também retrocede, não alcança o futuro, está longe de adaptar-se a esses tempos “(Ibid:94)

Inaugura-se, então:

“uma nova pedagogia da exclusão e da inclusão, que instala uma perversa idéia de existência de uma fronteira que separa supostos excluídos de supostos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de saber, poder, etc.” (Klein, 2004:85).

Assim entendida, a inclusão social assume um sentido de disciplinarização ou de controle social sobre os excluídos. Estes são transformados numa nova categoria classificatória, alvo de políticas assistencialistas e focalizadas que, embora subcategorizados em população de rua, migrantes, imigrantes, índios, negros, mulheres homossexuais, deficientes, analfabetos, mantêm suas condição de pobres e suas alteridades excluídas, suas potencialidades negadas e seus sofrimentos estigmatizados.(Skliar, 2003).

No entanto, nessa lógica binária e economicista não cabem a complexidade e a multidimensionalidade das diversas formas de inserções sociais dos sujeitos. Ao mirar as implicações psicossociais dos processos de inclusão/exclusão, observa-se que ninguém é integralmente incluído ou excluído, mas coexistem

processos de exclusões e inclusões sociais, que explicam o fato de estarmos incluídos por algumas condições e excluídos por outras.

Boaventura Sousa Santos (1996) nos ajuda a entender essa concepção quando, além da exclusão econômica, identifica a exclusão sócio-cultural, referindo-se aos(às) que não se enquadram nos padrões de referência. Segundo ele, o indivíduo pode estar incluído desigualmente e ser excluído, caso não se submeta às normas sociais homogeneizadoras. De forma, convincente esse autor denuncia a exclusão e o menosprezo pelos saberes e práticas sociais alternativas:

“Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. Não reconhecer estas formas de conhecimento (conhecimento alternativo, gerado por práticas sociais alternativas) implica deslegitimar as práticas sociais que sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social. O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas estranhas de conhecimento porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. O epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio, porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou comunista” (Ibid:328).

Ampliando um pouco mais o foco sobre os significados e sentidos dos conceitos de inclusão e exclusão social, podemos visualizá-los, também, como processos de lutas contra a injustiça e a discriminação social, que remontam os primórdios da humanidade.

Entendida como um processo de luta por direitos individuais e coletivos, a inclusão sustenta-se em dois princípios básicos: o universalismo, em defesa dos direitos abstratos da igualdade e o diferencialismo, que reclama o direito de um indivíduo ou de um grupo de viver em suas próprias culturas, línguas, sexualidades, etc.

Desse modo, a inclusão é vista como um campo de luta por direitos à igualdade e à diferença.

Em relação a esses termos, cabe considerar que, ao contrário do que aparenta, igualdade e diferença não são conceitos antônimos nem excludentes: igualdade é o oposto de desigualdade e diferença de padronização. Como argumenta Santos (apud Candau, 2002:34) *“nem todas as igualdades são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais”*.

Nesse trabalho, os sentidos e significados de inclusão e exclusão incorporam esse duplo caráter: são processos interdependentes que, em função dos objetivos políticos e ideológicos em questão, atuam como um dispositivo de regulação e normalização social ou como formas de luta que buscam articular os direitos de igualdade e de diferença.

Apoiada na idéia de *“hoje em dia não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe a luta contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação”* (Candau,2003a:5), sinto a necessidade de situar os discursos das políticas de inclusão no contexto atual da(s) globalização(ções) e dos movimentos sociais que reivindicam o direito à igualdade e à diferença.

2.2

As políticas de inclusão no contexto da(s) globalização(ções)

“O que adianta partilhar com igualdade um sistema que está matando a todos nós?” (Ynestra King)

Com base em estudos recentes (Gentili,1995, Frigotto, 1995; Gee, 2000; Shiroma, 2001; Garcia, 2001; Gandin & Hypolito, 2003; Laplane, 2004), a emergência dos conceitos de: inclusão, exclusão, educação inclusiva, autonomia, cidadania, sociedade do conhecimento, formação flexível, polivalente e continuada, trabalho participativo e qualidade, presentes nos discursos das políticas sociais implementadas nos anos 90 pelos governos brasileiros têm suas origens nas transformações do sistema capitalista, decorrentes do processo de globalização e da expansão do neoliberalismo nas décadas de 70 e 80.

A globalização é definida, na maioria das vezes, como um fenômeno predominantemente econômico que, a partir da década de 70 e 80, assumiu com maior intensidade a mundialização da produção, da circulação e do consumo, por meio da desregulamentação dos mercados para que o fluxo do capital especulativo de grandes moedas proveniente de economias emergentes possa fluir sem obstáculos, do aparecimento de novas normas transnacionais e de indústrias culturais, resultantes do desenvolvimento das tecnologias de informação.

O aumento do desemprego e da informalidade, a valorização da atividade produtiva realizada pelas redes sociais e autônomas, com foco no trabalho intelectual e tecnológico, a intensa competição por mercados e a flexibilização dos direitos trabalhistas enfraqueceram a ação dos sindicatos, transformaram as relações sociais no mundo do trabalho e aumentaram sensivelmente a exclusão social.

Entendida apenas sob o ponto de vista economicista, a globalização apresenta-se como um fenômeno que levaria a uma homogeneização cultural da humanidade. Porém, essa concepção demonstrou-se incapaz de explicar as contradições e a complexidade desse processo, uma vez que ele não afeta ou produz resultados iguais no mundo inteiro. São necessárias, sob o ponto de vista sociológico e cultural, definições mais abrangentes para explicar o caráter plural, não linear e dialético da globalização.

Apesar das tendências homogeneizantes dos processos de “*desarraigamento e destradicionalização*” e da “*compressão espaço temporal*” nas relações sociais¹⁷, assistimos hoje à proliferação das diferenças e somos cada vez mais confrontados por elas.

Com base nessa perspectiva, assumo a posição de Santos (apud Candau, 2002:16) que afirma não existir uma “*globalização genuína*” e aponta para o uso do termo “*globalizações*”, em decorrência da relação entre o local e o global e às assimetrias de poder¹⁸.

No entanto, diante do paradoxo de um modelo que produz cada vez mais exclusão e proclama a inclusão, apresento, inicialmente algumas considerações

¹⁷ A desregulamentação financeira e econômica necessária para formar o “mercado global” e o aparecimento da “economia do conhecimento”, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e das telecomunicações, são duas características da globalização atual que contribuem para o que Giddens (1999) denominou de “*desarraigamento irregular e destradicionalização*” nas sociedades do centro e da periferia e para o fenômeno da “*compressão tempo-espaço*”, alertada por Harvey (1989), na medida em que as novas tecnologias alteraram sensivelmente as noções e as relações de tempo e espaço no mundo contemporâneo. (In: Hall, 2000, 2003).

¹⁸ Segundo Santos (1997), existem 4 formas de produção da globalização. As duas primeiras seriam formas hegemônicas e as duas últimas contra-hegemônicas:

1. localismo globalizado – quando um fenômeno local é globalizado com sucesso.
2. globalismo localizado – quando práticas e interesses dos países dominantes são impostas aos países periféricos e subordinados.
3. cosmopolitismo - organizações transnacionais que defendem os interesses de grupos sociais excluídos e desfavorecidos.
4. patrimônio comum da humanidade - defesa de temas ligados à sobrevivência de todo o planeta.

sobre as origens e as idéias que sustentam os discursos e políticas de inclusão nas sociedades capitalistas contemporâneas, sob a égide da globalização neoliberal.

Segundo Frigotto (1995), diante da nova (des)ordem mundial da globalização neoliberal e do colapso do socialismo real, as organizações supranacionais - FMI, Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, OREALC - substituíram o conceito de capital humano, construto ideológico do economicismo na educação nas décadas de 60/70, com base nas idéias de custo-benefício, custo-eficiência, custo-qualidade, determinantes das educabilidades, pelo conceito de sociedade do conhecimento, que introduz as noções de qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente na formação do novo trabalhador .

Nesse contexto, o Banco Mundial e outros organismos internacionais promovem programas sociais, numa tentativa de racionalizar os efeitos do agravamento da pobreza e do desamparo social, causados pelas políticas neoliberais.

Eneida Oto Shiroma (2001), em seu artigo “A outra face da inclusão”, mediante uma análise sociolinguística¹⁹ dos discursos do New Labour e da Terceira Via na Inglaterra, da União Européia e de organismos multilaterais²⁰, identifica a racionalidade que sustenta a articulação entre as políticas econômicas atuais e a emergência dos conceitos de sociedade e de educação inclusiva nas políticas públicas desenvolvidas na última década.

Segundo ela, o conceito de “*exclusão social*” foi introduzido no vocabulário político, em 1980, pelos governos socialistas franceses para designar as pessoas que viviam às margens da rede de proteção social e que, portanto, a expressão “*inclusão social*”, solução para o problema, surge, no contexto político europeu, associada à idéia de “*coesão social*”: “*A visão de uma sociedade mais inclusiva, produtiva e coesa é aquela onde os “direitos conduzem a responsabilidades e os indivíduos têm a chance de realizar seu potencial*” (Comission of Social Justice, European Union, 1994 apud Ibid:31).

O termo “*coesão social*” ou “*sociedade inclusiva*” permite a construção da noção de uma sociedade que oferece oportunidades para todos e possibilita a participação em causas coletivas, o compartilhamento de valores comuns e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

¹⁹ Com base em Ruth Levitas e Norman Fairclough.

²⁰ Banco Mundial, 2001; OCDE, 2000; UNDP, 1997; UNESCO, 2000,

Tal afirmação confirma a tese de Castel (apud Sawaia, 2002:108) *de que “a dialética da inclusão/exclusão é a aporia fundamental sobre a qual nossa sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar os riscos de sua fratura.”*

No intuito de identificar os sentidos e os princípios que sustentam as políticas de inclusão, Garcia (2001) identifica três matizes discursivos, apresentados de forma interdependente nas propostas de políticas inclusivas implementadas atualmente: gerencial, humanitário e pedagogizante.

A matiz gerencial compreende a reorganização da administração pública por meio da introdução dos conceitos de “community governance” (Dahendorf, Ranson, Banco Mundial, UNESCO apud Garcia, 2001) que prevê a participação da comunidade na gestão da coisa pública, do “accountability”(prestação de contas) e da descentralização. Princípios que possibilitam uma maior democratização dos serviços públicos, mas que também operam na lógica da privatização, abrindo espaço para a participação da iniciativa privada, diminuindo a responsabilidade do poder estatal. Por outro lado, a coesão em torno de comunidades locais, reunidas sob as categorias de gênero ou etnia, possibilitariam o esvaziamento da noção de luta de classes e a fragmentação dos movimentos sociais.

Convém ressaltar, ainda, que o princípio da descentralização, por meio do fortalecimento de ações locais e da autonomia das comunidades, estratégia comum às políticas sociais européias, que também caracterizaram as reformas administrativas e educacionais no Brasil e na América Latina, nos anos 90, não se traduziu numa maior participação política, uma vez que as decisões, ao contrários das ações, continuaram centralizadas.

A transformação do Estado produtor de bens em Estado regulador do mercado no contexto da globalização neoliberal converte os direitos sociais em serviços ou favores realizados por empresas, organizações não governamentais ou pelas próprias comunidades em parceria ou como suporte ao setor público. São incentivadas atitudes em nível local e individual que conferem um caráter privado às questões sociais, por meio da “cidadania ativa”, “responsabilidade social” e do “voluntariado”.

O matiz humanitário reúne, então, os conceitos de solidariedade (UNESCO, Banco Mundial, CEPAL, Ranson apud Garcia, 2001), pertencimento, coesão (Dahendorf apud Garcia, 2001) e justiça social, que legitimam os princípios

liberais de uma sociedade inclusiva, eqüitativa, de princípios comuns, competitiva e produtiva (Banco Mundial, 2000), em que a redução da pobreza, mais do que o aumento da renda e da propriedade, significa o desenvolvimento de oportunidades e capacidades dos indivíduos.

Nesta concepção, a redução da pobreza depende de atitudes solidárias e caridosas, sendo responsabilidade de todos. O discurso da inclusão favorece à “coesão social”, o sentimento de “igualdade simbólica” e a “cidadania ativa”, camuflando os conceitos de classe social, desigualdade e as contradições do sistema capitalista.

O terceiro matiz, denominado de pedagogizante, fundamenta-se na necessidade de promover uma “Educação para Todos”, “novas aprendizagens e habilidades”, frente aos novos tempos da “sociedade da informação” e de “novas tecnologias”.

Entre os vários documentos divulgados por organismos internacionais, após a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, que ressalta o papel determinante da educação na construção de uma sociedade coesa ou inclusiva, está o Relatório Delors, formulado pela Unesco no período de 1993-96 e publicado no Brasil em 1998, quando afirma: “todas as reformas educativas deviam, vir acompanhadas das por uma tomada de consciência dos perigos da exclusão e por uma reflexão sobre a necessidade de se preservar a coesão social. (1998:232)²¹

Empregabilidade²² e a educação passam a ser os dois pilares em que se assentam as políticas de inclusão. Como afirma Shiroma (Ibid), cabe ao governo oferecer as condições para a empregabilidade, adaptabilidade e distribuição justa de oportunidades econômicas para promover a inclusão social. O direito de aprender por toda a vida passa a ser um dever individual de adquirir e manter as habilidades exigidas pelo mercado.

Em sintonia com a lógica privatizante da economia neoliberal, o voluntariado passa a ser bastante incentivado, não apenas como uma opção de trabalho não remunerado, mas também para desenvolver a auto-estima e a

²¹ Delors, Jacques. Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo, Ed.Cortez/Unesco/MEC,1998.

²² Segundo Klein (2004:93) O conceito de “empregabilidade desloca a responsabilidade de desemprego estrutural para aquele que procura emprego, prescrevendo as habilidades e competências de um indivíduo empregável”.

empregabilidade dos desempregados, pois desenvolve habilidades para trabalhar em grupo e resolver problemas, exigidas pelo novo mundo do trabalho.

No contexto mais amplo de reestruturação econômica, política e social das sociedades capitalistas, devemos considerar, portanto, até que ponto os discursos e as políticas da “sociedade inclusiva”, “cidadania ativa” e da “solidariedade” contra a “exclusão social” contribuem para a naturalização/dissimulação das desigualdades sociais, configurando-se no que alguns autores denominam de “modernização conservadora” ou “inclusão marginal”(Apple, 2000, Tavares, 2002).

Numa abordagem crítica das contradições da sociedade capitalista, as respostas a essas indagações dependem da participação efetiva dos novos sujeitos sociais, que emergiram nas últimas décadas, e da criação de novas dinâmicas, que articulem as lutas por direitos políticos, econômicos, sociais, culturais e os chamados direitos de terceira geração, defendidos pelos novos movimentos sociais como: o direito ao meio ambiente, do consumidor, das mulheres, minorias étnicas, jovens, crianças, idosos, porque:

“A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição dos recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (idem), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e as falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por toar impossível pensar e nominar outra ‘realidade’ (Silva apud Hypolito & Gandin, 2003:64)

A necessidade de criar novas categorias de análise e inaugurar novos discursos sobre os processos de exclusão/inclusão nos leva a ampliar a visão sobre o fenômeno da globalização.

Penetrando um pouco mais nas “teias da globalização”, como nos indica Candau (2002), em relação à cultura, às identidades e à educação podemos afirmar que a globalização não anula as identidades culturais, mas mantém um tensionamento constante entre a tendência à homogeneização e as identidades locais afetadas por esse fenômeno.

Hall (2003:59) é outro autor que colabora com essa tese, ao afirmar que a globalização apesar da tendência à homogeneização cultural, “tem causado

efeitos diferenciadores no interior das sociedades e entre elas mesmas(...) É um sistema de con-formação da diferença, em vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença.”²³.

Segundo ele, “*novas identifições globais*” e “*novas identifições locais*” são produzidas por meio de um processo de hibridização cultural, entendendo-se o local e o global como inseparáveis e interpenetráveis. (Ibid:78)

A globalização tem, portanto, uma dialética complexa, na medida em que a tendência e a resistência à homogeneização coexistem com processos de hibridização cultural e de circulação das diferenças.

Canclini (2004: XXXVIII) também discorda da idéia de uniformização cultural na globalização e a define como “*um processo de abertura dos mercados e dos repertórios simbólicos nacionais, como intensificação de intercâmbios e hibridações*”, que não se reduz à “*ditadura homogeneizadora do mercado mundial*”.

Na obra “*Culturas Híbridas*”, esse autor nos convida a refletir sobre a coexistência distinta e, muitas vezes, contraditória de diversos grupos e culturas nas sociedades contemporâneas, em especial na América Latina, que apesar do esforço do universalista ²⁴ da modernidade, pode ser definida como uma sociedade multicultural e pluridentitária. A seu ver a América Latina é um exemplo de um espaço cultural onde coexistem muitas identidades e que pela hibridização cultural os indivíduos podem viver a experiência de identidades múltiplas e ambíguas. Ele mesmo se intitula um “*argemex*” por ser um argentino radicado no México.

Sem opor tradicional e moderno, culto, popular e cultura de massa, esse autor defende o conceito de hibridização cultural ²⁵ para designar os processos

²³ Hall (2000:77-80) aponta três razões que impedem a uniformização das identidades nacionais :

- 1- Por seu caráter mercadológico, a globalização interessa-se também pelo local e diferenciado, como a “*mercantilização da alteridade e da etnia.*”,
- 2- A globalização tem sua “*geometria de poder muito desigual, ou seja, não afeta a todos do mesmo modo e com a mesma intensidade.*”
- 3- Apesar de ser um fenômeno ocidental, as influências das culturas periféricas contribuem para pluralizar as identifições, em especial às culturas centrais, que têm recebido influências de toda a parte.

²⁴ Suposto na medida em que o universalismo pretende tornar universal uma determinada concepção particular de um povo ou cultura.

²⁵ A opção do autor pelo termo hibridização, mais próximo da Biologia, ao invés de mestiçagem e sincretismo, comumente utilizados, em relação à mistura racial e às questões religiosas, deve-se

sociais que envolvem diferentes misturas culturais nas sociedades contemporâneas, como, por exemplo, a presença do samba, forró, funk, rap, reggae, rock, MPB na cultura brasileira (Candau, 2002).

A hibridização cultural refere-se aos “*processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos, práticas*” (Canclini, 2004:XIX).

Os processos de hibridização resultam, portanto, dos constantes deslocamentos populacionais e da intensificação do contato com diferentes culturas na economia globalizada, em meio às relações sociais conflituosas e assimétricas. Porém, apesar do incremento da interculturalidade e dos intercâmbios, esse mesmo autor nos alerta para o risco da generalização do conceito de hibridização e identifica três fatores que o limitam: a existência dos fundamentalismos, as resistências etnocêntricas das culturas às ameaças a sua auto-estima e as reações à desestabilização do pensamento ordenado do mundo em identidades puras e em oposições simples. Para ele, em relação à hibridização, seria mais vantajoso “*construir princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio às diferenças, e a aceitar o que cada um ganha ou sai perdendo ao hibridar-se*” (Ibid:XXXIX).

Nesse contexto, observa-se ainda que os processos de hibridização, as exigências e a complexidade das sociedades contemporâneas fazem com que os sujeitos assumam diferentes identidades nos diversos contextos sociais em que atuam, criando novas formas de identificação e de padrões sociais.

Os novos sujeitos sociais e seus novos estilos de vida, a partir da década de 60, introduziram a política de identidade e os chamados novos movimentos sociais, que com foco nas questões de etnia, raça, idade, sexualidade, incapacidade física, injustiça social e ecologia, desafiam os movimentos tradicionais restritos às reivindicações com base nos antagonismos entre as classes sociais.

Nesse sentido, o aparecimento dessa nova dinâmica social e, mais recentemente, o acirramento dos racismos, dos fundamentalismos e dos

à opção do autor de ampliar e deslocar o olhar das ciências sobre os fenômenos culturais para uma perspectiva transdisciplinar (Candau,2002:34)

nacionalismos, nos leva a pensar os processos de inclusão/exclusão social no contexto das questões identitárias e culturais do mundo contemporâneo.

2.2.1

A questão identitária no mundo contemporâneo

*“Começo a conhecer-me, não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque há vida.
Sou isso, enfim.”
Fernando Pessoa*

Como vimos a globalização não se traduziu em homogeneização cultural, mas num processo de hibridização cultural e de proliferação das diferenças, uma vez que :

“No mundo contemporâneo, o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, coexistem produzindo uma heterogeneidade cultural (...) A convivência com as diferentes expressões culturais de forma assimétrica, estimula movimentos de afirmação de determinados grupos, bem como provoca processos de desestabilização e fragmentação de códigos culturais”. (Candau,2002: 19-20).

Nesse sentido, o processo de constituição das identidades culturais contemporâneas decorre das tensões entre o local/global e o homogêneo/heterogêneo, intrínsecas ao fenômeno da globalização e ao contexto da crise da modernidade, também denominada de pós-modernidade.

Sem pretender, nesse trabalho, discutir as origens e a natureza da pós-modernidade, restrinjo-me, apenas, a situá-la no contexto das tensões e das mudanças do mundo globalizado, que afetam as subjetividades contemporâneas.

O termo pós-modernidade expandiu-se a partir da publicação da obra de do filósofo francês Lyotard, “A condição Pós-Moderna”, em 1979, que criticava o caráter totalizante e a pretensão das grandes narrativas científicas da modernidade na explicação das questões políticas, históricas e filosóficas.

A condição pós-moderna ou a crise da modernidade trouxe a consciência da incerteza e da impossibilidade de ordenarmos nossas vidas e darmos respostas às transformações no mundo contemporâneo, segundo o discurso iluminista de “verdade”, razão”, “progresso”, “sujeito”, “legitimidade e “universalidade”.

O avanço da economia neoliberal e globalizada, nas últimas décadas, intensificado a partir da queda do Muro de Berlim, em 1989, se fez acompanhar por um sentimento de desencanto com a política e com as utopias, por uma consciência da fragmentação, por um ceticismo frente aos valores, pelo predomínio do efêmero, da incerteza, do individualismo e pela crescente privatização da esfera pública e pela publicização do espaço privado.

Esse sentimento foi traduzido por Bauman como o “*mal-estar da pós-modernidade*”²⁶.

Nesse cenário, confrontada pela proliferação das diferenças e por processos de desestabilização e de fragmentação, a concepção moderna de sujeito é substituída pela concepção pós-moderna.

O sujeito moderno do Iluminismo, considerado como um indivíduo centrado, unificado nas capacidades de razão, único, universal e geralmente representado pela figura masculina, na chamada pós-modernidade, dá lugar a idéia de um sujeito múltiplo, mutável, descentrado e contraditório, como nos afirma Hall (2000:13):

“A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente”.

A identidade é concebida como uma construção histórica em oposição à visão biológica e essencializada. Os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos, trazendo dentro de si “*identidades contraditórias*”, que são “*continuamente deslocadas*”(Ibid:13), dependentes das relações sociais de poder e sujeitas aos processos de hibridização cultural, intensificados nesses tempos de globalização(ões).

A identidade cultural, com base nessa concepção, é aqui definida como “*aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais*” (Ibid:8.)

²⁶ Título de um livro de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês radicado na Inglaterra, que estuda os paradoxos das sociedades atuais, como o crescimento da liberdade individual que coincide com a impotência política coletiva.

Esse conceito de identidade cultural subsidiará as considerações posteriores sobre as representações das alteridades deficientes e sobre as identidades surdas no próximo capítulo sobre a educação de surdos/as.

O rompimento com a concepção essencialista, fixa, imutável da identidade e a aceitação da idéia de uma identidade móvel, dinâmica, descentrada, formada e transformada continuamente em meio às relações de poder e aos diferentes contextos e grupos culturais, implica na noção de identidades híbridas, entendidas não como uma composição irregular ou de elementos reunidos, mas como um processo permanente, não sistemático, de construção e desconstrução, em oposição às concepções homogêneas, coerentes e estáveis das identidades.

Segundo Canclini (2004), as identidades híbridas incorporam as novas identidades locais e globais de forma complexa, sem abandonar as referências anteriores e sem aderir ao padrão hegemônico. São identidades que, segundo as necessidades de sobrevivência, se (re)constroem na interação cotidiana com novas formas de comunicação e de produção cultural.

“O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais e étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (...) O “terceiro espaço” (Bhabha, 1996) que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (Silva, 2003:87).

Como resultado desse constante e incompleto movimento de “vir a ser” ou de “estar se dando” do processo de construção identitária, num mundo cada vez mais confrontado pelas diferenças, inscrevem-se os conceitos de identidades como “celebrações móveis” (Hall, 2000), “híbridas” (Canclini, 2004), “de fronteira” (McLaren, 1997), ou “mestizas” (Andaldúa apud McLaren, 1997), que nos desafiam a pensar novas formas de compreender a organização e os fenômenos sociais, principalmente no âmbito cultural, nesse início de século.

Nesse trabalho, tomo como referência o conceito de identidade de fronteira, definida por McLaren como uma forma de “autopráxis”, uma subjetividade de resistência que permite:

“nomear a opressão e forjar a identidade através de formas positivas de subjetividade, significadas pela participação ativa de uma pessoa em fazer sua própria história. Semelhantemente, a construção da identidade de fronteira consiste em renomear e reconstituir a realidade, em vez de engajar a realidade

pela produção de uma subjetividade negativa (em cujo caso a identidade é construída a partir de significantes de ausência ou omissão)” (Ibid:194).

Porém, em virtude da capacidade do capitalismo de assimilar a diferença e submeter as subjetividades aos interesses do mercado, esse mesmo autor, nos adverte sobre os cuidados que devemos ter em relação aos sentidos dos cruzamentos de fronteiras culturais nos dias de hoje:

“Algumas pessoas cruzam as fronteiras por vontade própria, outras são forçadas a atravessá-las, e outras ainda são literalmente baleadas ao tentarem cruzá-las”. Afirma, então, ser necessário “mapear identificações diferentes, constituídas por identidades de fronteira e nos apropriarmos dos seus elementos mais críticos, de suas potencialidades, tanto para os conflitos e lutas por libertação locais como para as globais”. (Ibid:207)

Aproveitando essa analogia e pensando a educação inclusiva como uma oportunidade de cruzar fronteiras ou de hibridização cultural e identitária, a escola, preocupada com a justiça social e com a criação de práticas sociais libertadoras, deveria questionar criticamente as formas de produção das identidades e as diferenças nas sociedades contemporâneas.

Voltando à questão da identidade cultural, vimos que ela pressupõe o sentimento de pertencimento a um grupo, aquilo que somos, como também é construída por um sistema de oposições simbólicas, com base nas diferenças culturais e sociais, aquilo que não somos. A afirmação de uma determinada identidade implica na marcação de uma diferença. Sendo, portanto, socialmente construída numa *“modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural”* (Cuche, apud Candau, 2002:31)

Dada a importância da identidade e da diferença nas atuais discussões educacionais, em especial, numa abordagem multicultural da educação inclusiva, teço algumas considerações sobre a relação entre dois conceitos.

Com base em Silva (2003:81) a identidade é aquilo que *“eu sou”* e a diferença o que o *“outro é”*, conceitos interdependentes, relacionais, indissociáveis, em estreita conexão com as relações de poder e, portanto, nunca *“inocentes”*.

A relação intrínseca entre esses dois termos é evidenciada no fato das identidades constituírem-se socialmente nas oposições entre *“eu/outro”*, *“nós/eles”*, fabricadas pelas marcações das diferenças, definidas como

“construções históricas produzidas de acordo com a ideologia e a recepção dos signos culturais” (McLaren, 1997:131).

Assim compreendidas, a produção das identidades implica na produção de processos de diferenciação social como *“incluir/excluir”, “demarcar fronteiras entre nós e eles”, “classificar”, “hierarquizar”, “normalizar”,* ou seja, *“ a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído”* (Silva, 2003: 82).

Segundo esse autor, *“questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”* (Ibid: 83), como por exemplo: normal/anormal, homem/mulher, homo/heterossexual, negro/branco, surdo/ouvinte, etc. Problematizá-los nos leva a considerar as diferenças existentes entre homens, mulheres, negros, homossexuais, surdos, ouvintes, negros, brancos. O fato de, muitas vezes, o primeiro termo ser considerado como a norma padrão, denuncia o caráter político e ideológico do pluralismo liberal, que concede a uns o direito de ser como é desde que as normas de classificação e de delimitação de fronteiras entre os grupos sociais não sejam alteradas.

Nesse sentido, a identidade cultural, em meio às relações de poder e às influências externas, permite aos indivíduos se identificarem e serem identificados socialmente, ao mesmo tempo em que necessitam *“sempre estarem atentos aos traços que marcam-na de maneira específica e às possíveis mudanças de suas “fronteiras” que ocorrem na interação com os “outros.”*(Candau, 2002:32).

Por isso, as discussões das alternativas contra a discriminação social devem, identificar as assimetrias sociais e questionar as formas como as identidades e as diferenças são representadas.

As representações das alteridades deficientes e das identidades surdas serão discutidas no próximo capítulo. Por ora, o clamor pela identidade, presente nos novos movimentos sociais, e o recrudescimento dos racismos e dos fundamentalismos, obrigam-nos a situar os processos de inclusão e exclusão sob a ótica do multiculturalismo nas sociedades contemporâneas.

2.2.2

A questão multicultural nas sociedades contemporâneas

“No dia 12 de outubro de 1989, em uma corte de justiça dos Estados Unidos, um índio mixteco foi considerado retardado mental porque não falava a língua castelhana. Ladislao Pastrana, mexicano de Oaxaca, ia ser encarcerado por toda a vida em um asilo público. Pastrana não se entendia com a intérprete espanhola e o psicólogo diagnosticou um claro déficit intelectual. Finalmente, os antropólogos esclareceram a situação: Pastrana se expressava perfeitamente em sua língua, a língua mixteca, que falam os índios herdeiros de uma alta cultura que tem mais de dois mil anos de antiguidade”. (Eduardo Galeano, “Ser como los otros”, 1992)

Temos assistido nas últimas décadas que os efeitos da globalização, tais como: os constantes deslocamentos populacionais, a produção e a fragmentação de novas identidades sociais, intensificaram as lutas de grupos social e culturalmente excluídos, fazendo com que as discussões sobre a alteridade, as identidades, as diferenças, as culturas e o multiculturalismo assumissem dimensões políticas, epistemológicas e pedagógicas.

Embora a existência das sociedades multiculturais remonte aos primórdios da História da humanidade, a emergência do multiculturalismo como um campo de discussões filosóficas, antropológicas, políticas, sociológicas e educacionais sobre questões culturais e identitárias ainda é muito recente.

Concordando com Hall (2003), quando considera “*multicultural*” a qualidade de toda e qualquer sociedade em que convivem diferentes comunidades culturais e “*multiculturalismo*” um substantivo para denominar as estratégias e políticas adotadas para administrar os problemas das sociedades, podemos concluir que o prefixo multi não expressa apenas a existência de várias culturas numa mesma sociedade, mas, também, os diversos significados, abordagens e polêmicas que o embate e o debate do tema suscitam na sociedade.

Nesse sentido, diante do caráter polêmico e polissêmico do multiculturalismo, apresento algumas considerações sobre a sua origem, as tensões atuais a que está submetido e as várias tendências que assume em diferentes contextos.

De forma restrita, as origens do multiculturalismo encontram-se nos movimentos dos negros norte-americanos por seus direitos civis, a partir dos anos 60, e nas discussões sobre o fracasso escolar de grupos socialmente e culturalmente desfavorecidos.

Nas décadas seguintes, a discussão foi ampliada com a luta de outras minorias sociais, tais como mulheres, índios, homossexuais e latinos contra a discriminação social e cultural.

Nos dias atuais, a emergência do tema é facilmente identificada em inúmeros acontecimentos sobre movimentos identitários, ações afirmativas, deslocamentos populacionais e a intensificação dos contatos e conflitos entre diferentes culturas e etnias, em decorrência dos efeitos do Pós-Colonialismo, do fim da Guerra Fria e da Globalização.

O multiculturalismo tem, portanto, esse duplo caráter: uma atuação militante e uma base teórica atravessada por conceitos polissêmicos como cultura, identidade, diferença e pela questão dos direitos das minorias. Tal situação explica as várias tensões e controvérsias do tema.

Para elucidar mais claramente esse quadro de tensões e controvérsias aparentemente insolúveis, Semprini (1999) identifica quatro aporias presentes no multiculturalismo:

1- Essencialismo versus construtivismo - o essencialismo, próprio da filosofia clássica é utilizado tanto por monoculturalistas como por multiculturalistas. Os primeiros porque concebem as identidades como algo fixo, dados objetivos da realidade, com base na constituição biológica e, portanto, imutável. Os multiculturalistas ao defenderem esse princípio o fazem por razões inversas: para afirmar a auto-estima, unir o grupo e fortalecê-lo, como alguns setores do movimento negro. Já o construtivismo considera que as identidades são construídas histórica e socialmente num processo dinâmico e transformador.

2- Universalismo versus relativismo - o universalismo, originário do Iluminismo, acredita na existência de valores absolutos aplicáveis a toda a humanidade em todos os tempos, confundindo-se com o projeto filosófico da modernidade. O relativismo denuncia a impossibilidade de se estabelecer um ponto de vista particular diante da diversidade cultural e o caráter violento do universalismo ao eliminar a diferença e as opiniões discordantes.

3- Igualdade versus diferença – ocupa um papel central nas preocupações do multiculturalismo. A igualdade formal, base da política liberal é um conceito abstrato, aplicada a um cidadão ideal e afirma as idéias universalistas. Os defensores da diferença argumentam que a igualdade é uma ilusão porque não considera as desigualdades sociais e as especificidades identitárias e históricas. A aporia se dá porque o respeito às diferenças e a aceitação da alteridade dependem do reconhecimento da igualdade formal.

4- Reconhecimento subjetivo versus mérito objetivo – o multiculturalismo defende a importância do reconhecimento para elevar a auto-estima e o desenvolvimento individual e social e a introdução de mecanismos e critérios específicos na avaliação de desempenho, nos programas de ensino e nas manifestações culturais. Os defensores do mérito argumentam o caráter positivo da competição, da excelência e de critérios de qualidade objetivos, contestados pelos multiculturalistas porque tais objetivos baseiam-se em critérios relativos, remetendo a aporia do universalismo e do relativismo.

De acordo com esse autor, essas controvérsias, denominadas por ele de “*nó górdio teórico*” do multiculturalismo, desafiam o meio acadêmico a desenvolver uma visão interdisciplinar, capaz de responder aos inúmeros questionamentos filosóficos, antropológicos, históricos, políticos e sociológicos que suscitam.

Diante da complexidade do tema e com o objetivo de estabelecer uma aproximação entre multiculturalismo e a inclusão escolar de surdos(as), limite-me, com base na Pedagogia Crítica, enumerar os quatro tipos de multiculturalismo apresentados por Mc Laren (1997):

- Multiculturalismo conservador ou empresarial - utiliza o termo diversidade para encobrir seu caráter assimilacionista. Nesta concepção, “*juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar e despir-se de sua própria cultura*” (Ibid:115). As sociedades e as culturas são classificadas como inferiores e superiores, e os padrões de desempenho aceitáveis baseiam-se no capital cultural da classe média, no caso a anglo-americana. Embora altamente discriminadora, essa visão do “outro” e de sua “cultura” ainda é facilmente reconhecida nos dias atuais, seja de forma explícita ou implícita, com base na noção da privação ou do déficit cultural dos alunos.

- Multiculturalismo humanista liberal – reconhece a igualdade entre as diferentes culturas. A desigualdade social não é mais explicada pela teoria da

privação cultural dos grupos discriminados, mas pelas restrições econômicas e sócio-culturais existentes. A diminuição desses obstáculos permitiria a igualdade de oportunidades para todos competirem na sociedade. Ao reconhecer a igualdade cultural entre os grupos, sem problematizar as relações sociais de poder, adquire uma visão humanista universal e acaba por fortalecer o grupo social dominante. O respeito e a tolerância às diferenças apóiam-se na crença de que aparente diferença existe uma mesma humanidade.²⁷

- Multiculturalismo liberal de esquerda – a diferença cultural é o centro de sua argumentação, Considera que e a ênfase na igualdade apaga as diferenças culturais e, por isso, adota uma concepção essencialista da cultura, ignorando os aspectos histórico-sociais do processo de formação das identidades e da diferença. A idéia de uma cultura autêntica e a ênfase na experiência pessoal são utilizados para a afirmação do grupo. Esse tipo de multiculturalismo pode ser reconhecido em alguns movimentos sociais de negros e de mulheres e no chamado comportamento “*politicamente correto*”.

- Multiculturalismo crítico ou de resistência – aqui, o multiculturalismo insere-se como uma proposta de transformação das relações sociais, culturais e institucionais. O/a educador/a é um agente de transformação com um compromisso com a política de crítica e de justiça social. Denuncia as dificuldades inerentes à existência da igualdade entre grupos no contexto competitivo. A cultura e a sociedade são vistas como espaços de conflito em que as diferenças são construções históricas, como definidas na seção anterior. O currículo nessa perspectiva deve orientar os alunos a verem como determinados grupos são socialmente representados e inscritos numa política de significação, além de incentivá-los “*a produzir suas próprias leituras do conteúdo curricular (...) numa pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos*” (Ibid:146).

Trazer o debate sobre a construção e representação das identidades das pessoas com deficiência para o campo educacional, além de provocar a discussão sobre o caráter excludente ou inclusivo da política de inclusão, contribuiria para

²⁷ Sem a intenção de comentar as discussões acerca do multiculturalismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Canen (1998) e Moreira (1996) vêem semelhanças nestes documentos com esse tipo de abordagem.

identificar as possibilidades da escola reduzir os estereótipos e os preconceitos existentes.

Embora tenham sido formuladas como respostas às questões da diversidade e do fracasso escolar, vimos que diferentes tendências²⁸ e diversos matizes do pensamento liberal às idéias marxistas habitam o terreno do multiculturalismo. Em virtude disso, Hall (2003) recomenda que devemos usar esse conceito “*sob rasura*” (Ibid:51), uma vez que os vários multiculturalismos originam-se no/do conflito entre diferentes representações sociais, políticas e ideológicas e dos diversos laços existentes entre a produção acadêmica e os movimentos sociais.

Tendo em vista que, muitas vezes, as características das diferentes tendências do multiculturalismo encontram-se misturadas nas práticas sociais, devemos identificar o conceito de cultura e o papel das relações de poder na análise do alcance e da natureza de cada uma delas. Desconsiderar as assimetrias sociais e confinar o conceito de cultura a uma conformação estática e essencialista, sem perceber que suas fronteiras são móveis, é restringir o significado crítico e emancipador do multi/interculturalismo crítico.

Nesse trabalho, assumo a opção por uma abordagem intercultural da multiculturalidade, que, em sintonia com o multiculturalismo crítico (McLaren, 1997), supõe a relação entre diferentes grupos sociais e culturais, com base na concepção de que:

“A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra a todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente e sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.” (Candau, 2002:40)

A discussão acadêmica entre os conceitos de multi e interculturalismo em educação, os princípios e desafios da educação intercultural e a proposta de educação de surdos/as nessa perspectiva serão apresentadas no próximo capítulo.

²⁸ Outras sínteses podem ser encontradas em: Santos, B.de S. (org) Reconhecer para libertar: caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003 e Torres, C. A Democracia, Educação e Multiculturalismo . Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

Quanto ao conceito de cultura, é aqui definido, com base em Geertz (1989), como uma “*teia de significados*” (Ibid:15), isto é, “*um sistema de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas*”(Ibid:64). A opção por esse conceito, diante dos inúmeros existentes, justifica-se pelo fato de possibilitar uma compreensão mais ampla da multiplicidade de sentidos e de significados das relações sociais e das diversas possibilidades de interrelação e de conflitos entre os indivíduos de grupos distintos

Antes de finalizar essas considerações sobre a questão multicultural, assinalo a crítica de alguns autores (Fraser, 2001, Pierucci, 1999, Jacoby, 2001) aos movimentos sociais do multiculturalismo no tocante à tensão entre a igualdade e a diferença. Para eles/as as lutas por reconhecimento social e cultural e por redistribuição econômica operaram, muitas vezes, com lógicas próprias, distintas e algumas vezes contraditórias.

Como nos adverte Pierucci (1999:12), é importante ressaltar a dimensão histórica, política e social da diferença para evitar que a “*obsessão pela diferença*” evidenciada nos novos movimentos sociais, provoque a essencialização ou a fragmentação das identidades, inviabilizando a construção política de um sujeito coletivo.

Fraser (Ibid) caracteriza essa situação de “*dilemática pós-socialista*”, referindo-se aos movimentos que lutam contra os dois tipos de injustiça, como negros e mulheres, obrigados a agirem contraditoriamente em cada um deles, pois ora negam, ora afirmam sua especificidade/igualdade.

Segundo ela, as lutas por reconhecimento, contra a injustiça simbólica de auto-representação, interpretação e comunicação exigem um processo de diferenciação e afirmação positiva das diferenças para a superação das injustiças simbólicas. Já, os movimentos que lutam pela superação da injustiça econômica exigem a remoção da diferenciação social, consubstanciada na divisão social do trabalho.

Nesse sentido, em virtude de suas aporias, essencialismo/ construcionismo, igualdade/diferença e universalismo/particularismo, os movimentos identitários e multiculturais devem ser compreendidos no contexto político e histórico específico em que estão situados, articulando-se as dimensões micro e macro da

vida social e evitando-se as generalizações e raciocínios simplistas e radicais, tendo em vista que:

“O reverso da tirania da totalidade é a ditadura do fragmento. Sem algum conceito de totalidade positivo e normativo para contrabalançar a ênfase pós-estruturalista/pós-moderna na diferença e descontinuidade, nós estamos abandonados à serialidade do individualismo pluralista e à supremacia dos valores competitivos contra a vida comunal” (Best, apud McLaren, 1997:82).

Numa visão crítica, as políticas de inclusão teriam muito a contribuir na articulação entre as lutas por reconhecimento cultural e social e por redistribuição econômica se centrassem suas análises na desnaturalização das injustiças humanas e no questionamento das formas dominantes de conceber as identidades subalternas nas sociedades que se pretendem inclusivas.

2.3

A emergência da Educação Inclusiva: desafios e significados da Declaração de Salamanca:

Declaração Mundial de Educação para Todos/ Unesco - Tailândia, 1990.

Item 5 do art.3º - *“As necessidades das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.*

Como dito anteriormente, as políticas de inclusão tanto visam a coesão social contra a exclusão social, em sintonia com as exigências da nova ordem econômica mundial, quanto nos remetem às lutas pelos direitos humanos.

O termo inclusão invade o cenário político-educacional, a partir da realização da Conferência Mundial Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, sob o patrocínio da UNICEF, PNUD, UNESCO e do Banco Mundial²⁹,

²⁹ No ano seguinte, a resolução 45/91 da ONU registrou a necessidade de construir até 2010 uma “*Sociedade Para Todos*”, com base na aceitação das diferenças individuais, na valorização da diversidade humana, no direito de pertencer, conviver, da cooperação e na cidadania com qualidade de vida. Outro marco importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência foi a aprovação, também pela ONU, das Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, em 1993, recomendando a criação em todas as escolas de serviços especializados a fim de integrar as pessoas com deficiências no ensino regular.

que aprovou a Declaração sobre a Educação para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, com o objetivo de estender a educação básica às crianças, jovens e mulheres dos países em desenvolvimento, por meio de reformas fundadas no princípio da equidade.

Como desdobramento dessa convocação, realizou-se, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, sob o patrocínio do Ministério da Educação Ciência e Tecnologia da Espanha e da UNESCO, que aprovou a Declaração de Salamanca³⁰ com o objetivo de *“Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais”*(p.5)

O conceito de educação inclusiva emerge, portanto, num momento em que lideranças mundiais buscavam promover a universalização da educação, diante da hegemonia do modelo neoliberal da globalização.

Em consonância com o fundamento de que *“as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”* (p.17), o conceito de necessidades educativas especiais³¹, comumente restrito às pessoas com deficiências, foi ampliado, referindo-se, agora, a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e de suas dificuldades de aprendizagem incluindo *“crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados”*(p.18).

³⁰ A Declaração de Salamanca foi aprovada por 92 países e 7 organismos internacionais e 25 ONGs presentes à Conferência. O Brasil é signatário, embora não tenha enviado representante oficial.

³¹ A expressão necessidades educacionais, amplamente difundida após a Declaração de Salamanca, surgiu da intenção de neutralizar a acepção negativa da terminologia utilizada para designar os indivíduos considerados como deficientes ou excepcionais. Também é comum nos documentos e discursos na área o uso das expressões “portadores de deficiência” ou “pessoas portadoras de deficiência”. Nesse sentido, recomenda-se o uso da denominação de preferência das próprias pessoas com deficiência. Exemplo disso, são as pessoas com deficiência auditiva, que se identificam como surdos/as ao invés de deficientes auditivos. Portanto, utilizo o termo surdo/a, de preferência da comunidade surda, em substituição à expressão “deficiente auditivo”.

Do ponto de vista ético-político a educação inclusiva propõe uma educação de qualidade para todos, que contribua para a diminuição do preconceito e da exclusão social.

Pedagogicamente, implica em mudanças profundas no currículo, nas práticas escolares, no papel da escola na formação docente, nas condições de trabalho dos professores(as) e nas atitudes de toda a comunidade escolar. Contempla a pedagogia da diversidade, pois é a escola quem deve se adequar ao (à) aluno(a), ao contrário da visão integradora, desenvolvida anteriormente, em que o aluno é quem deve se adequar à escola. Inscreve-se na idéia de uma escola aberta à diversidade, que estimula a produção de respostas criativas e divergentes em oposição às estereotípias e à homogeneidade sócio-culturais, entendendo as *“diferenças humanas como normais”* (p.18) e negando a crença de que *“o que é bom para um é bom para todos”* (p.18)

Nessa perspectiva, as escolas especiais devem existir apenas para prestar atendimento àqueles/as poucos/as alunos/as que não encontram atendimento adequado nas escolas normais, atuando, fundamentalmente, como centro de formação de professores/as e de apoio às escolas integradoras.

Sem desconsiderar a importância da Declaração de Salamanca no processo de institucionalização do direito à educação das pessoas com deficiência, tema tradicionalmente relegado à filantropia, é possível perceber uma articulação entre as diretrizes de ação para a elaboração de planos nacionais de educação, expressas nesse documento, e as políticas econômicas neoliberais, que favorecem o esvaziamento dos conceitos de desigualdade e de classe sociais, responsabilizam a comunidade pela inclusão e, conseqüentemente, contribuem para a diminuição dos gastos do Estado, quando anuncia:

“O apoio primordial do governo na busca de soluções eficazes e viáveis” e que “as comunidades devem desempenhar um papel essencial na criação de escolas integradoras”, “reconhecidas como uma política-chave para alcançar a educação para todos”, sendo “necessário obter o máximo proveito mediante a integração dos recursos humanos, institucionais, logísticos, materiais e financeiros, provenientes dos diferentes setores da sociedade” (p.47).

A preocupação com os valores da solidariedade, voluntariado, coesão, tolerância, o sentimento de pertencimento a uma comunidade e a descentralização administrativa, presentes nos discursos dos organismos e lideranças

internacionais em relação às políticas de inclusão, mencionados na seção 1.2, também podem ser identificados no seguintes trechos da Declaração:

“A educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino a pessoas com necessidades educativas especiais. Ambas se baseiam no princípio da integração e participação e representam modelos eficazes em termos de custos e para fomentar a igualdades de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais a uma educação para todos” (p.29).

“A reabilitação baseada na comunidade deverá constituir um método específico de desenvolvimento comunitário que tenda a reabilitar; oferecer igualdade de oportunidades e facilitar a integração social de pessoas com deficiência. Sua aplicação deve ser o resultado de esforços conjuntos das próprias pessoas com deficiência, de suas famílias e comunidades e dos serviços educativos, de saúde, de profissionais e de assistência social” (p. 30).

Se por um lado essas recomendações favorecem a democratização e a participação efetiva dos atores envolvidos, por outro, contribuem para a transferência das responsabilidades do Estado na execução dos serviços necessários à educação das pessoas com necessidades especiais para as instituições particulares ou para voluntários.

Face à expansão do modelo de globalização neoliberal, é possível observar que as diversas conferências e declarações promovidas pela ONU ou por entidades internacionais para as pessoas com deficiência³², com o objetivo de reafirmar e ampliar as propostas da Declaração de Salamanca, têm se demonstrado insuficientes para responder às demandas de um mundo em que entre as 2,79 bilhões de pessoas com alguma ocupação, 1,39 bilhão vivem com menos de dois dólares por dia³³e, que, no caso das pessoas com deficiência, a situação é ainda mais perversa.

Segundo a ONU, nos países em desenvolvimento, 82% das pessoas com deficiência vivem abaixo da linha de pobreza, o que corresponde a 400 milhões, na maioria crianças. Do mesmo modo o European Disability Fórum afirma que nos próximos 30 anos, a população com deficiência aumentará em 130% nos

³² Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social, da ONU, em 1995, a aprovação da Resolução 48/96 pela ONU das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades Pessoas com Deficiência, Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional, em 1999, Declaração de Washinton, 1999, Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, em 2001, Declaração de Madri, de Sapporo (Japão) e de Caracas, em 2002, e Declaração de Kochi e de Quito em 2003.

³³ Dados extraídos do relatório “The inequality Predicamento” da ONU, divulgado no site www.akatu.org.br, em setembro de 2005.

países em desenvolvimento contra 40% das nações desenvolvidas³⁴. São dados que nos apontam a necessidade de romper com os mecanismos que engendram os processos de inclusão/exclusão social e garantem a expansão do ciclo de pobreza, deficiência e invisibilidade social.

Nesse cenário histórico e social, oscilando como uma política de equidade social, que oculta a desigualdade e isenta o modelo econômico de sua responsabilidade, e uma forma de promover os direitos de todos/as à escola por meio da instituição de uma base legal e de adaptações no sistema escolar, emerge a educação inclusiva no Brasil.

2.4

Situando e problematizando a implementação da Educação Inclusiva no Brasil

Embora inscrita no contexto mais amplo dos efeitos da globalização e do neoliberalismo, a emergência dos discursos e das políticas de educação inclusiva no Brasil, nos anos 90, tem uma característica peculiar. As idéias em defesa de uma “*Educação para Todos*” confundem-se com as reivindicações dos movimentos sociais da década de 80, que lutavam pela democratização e por direitos sociais. Essa confluência criou um aparente consenso entre os antagonismos econômicos e sociais: “*educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativas às nações.*”(Shiroma, 2001:29).

Autores como Gentili, 1998, Frigotto, 1995, Shiroma, 2001 alertam para o uso e substituição de alguns termos semelhantes com propósitos distintos, em sintonia com as orientações dos organismos e lideranças internacionais, tais como: “*cidadania*”, “*educação de qualidade*”, “*educação para toda a vida*”, “*autonomia*”, “*comunidade*”, “*participação*”, “*sociedade do conhecimento*”.

Também, nos anos 90, educadores brasileiros como Mantoan (1998), Carvalho (2000), Mrech (1998), Sasaki (1998) e Bueno (Ibid) defendem a educação inclusiva como uma possibilidade de desenvolver formas mais democráticas e favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social e cultural das

³⁴ Dado obtidos no site www.sentidos.com.br, em set/ 2005.

peças com deficiência, de acordo com o fundamento básico da Declaração de Salamanca de inserir a Educação Especial na educação geral, onde todos (as) aprendem juntos(as) convivendo com as diferenças.

Tiballi (2003) identifica três proposições nos discursos educacionais brasileiros em favor da inclusão escolar:

1) a proposição política em obediência aos textos legais e aos documentos oficiais sobre a inclusão.

2) a proposição de respeito às diferenças como o novo paradigma para a inclusão social dos excluídos,

3) a proposição da integração sócio-afetiva das pessoas com necessidades, formulada em geral pela medicina, psicologia e fonoaudiologia.

De modo geral são visões otimistas que atribuem à legislação a capacidade de transformar a realidade, sem considerar as condições existentes e muito menos as resistências geradas pelas próprias imposições. Acreditam que a convivência com as diferenças por si só possibilita a criação de um ambiente favorável à diminuição da discriminação, o que implica, em relação aos(as) alunos(as) com deficiência, o risco da escola assumir um papel suplementar, restrito às relações sociais, desconsiderando a aprendizagem e os apoios e serviços necessários a esse grupo.

Essa mesma autora observa ainda que, apesar das contribuições de sociólogos e de educadores da década de 70³⁵ no Brasil e no mundo, questionando a ilusão pedagógica durkeimiana de delegar à escola o poder de proporcionar equidade social, os discursos e as políticas de educação inclusiva, reforçam o ideal redentor da educação e buscam dar sentido à desconstrução da promessa integradora do capitalismo no mundo contemporâneo.

No entanto, considerando as políticas e os discursos da inclusão como uma forma de promover os direitos das pessoas com deficiência, relaciono alguns marcos legais, instituídos recentemente, para implementação da educação inclusiva no Brasil.

A Constituição de 1988, resultante das lutas pela redemocratização política e na contramão do avanço das idéias neoliberais na América Latina, garantiu em alguns de seus artigos direitos às pessoas com deficiência. Em relação à educação,

³⁵ Bourdieu, Passeron, Althusser, Synders, Baudelot, Establet, Cunha, Garcia, Warde, Rossi, Freitag, Saviani (Tiballi,2003).

o inciso III do artigo 208 já determinava o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino³⁶.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 ratifica o conceito de educação inclusiva quando diz que: “*entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais*”(Art.58).

Embora a expressão “preferencialmente” não dê um tom incisivo ao processo de inclusão, a LDB reafirma as recomendações de Salamanca, quando estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, que acompanha os quatro níveis do sistema educacional regular, cabendo à escola fazer as adaptações necessárias.

É interessante ressaltar que, embora a LDB enfatize a inclusão de educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino, a educação especial não participou das discussões dos PCN’s. A menção a esse grupo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, é feita apenas de forma breve no documento sobre a Pluralidade Cultural.

Só em 1999, foi divulgado um documento complementar denominado “Adaptações curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, o que demonstra a posição secundária e desarticulada da educação especial em relação ao sistema educacional brasileiro, mesmo sendo considerada uma modalidade de educação.

Compondo a base legal da implantação da educação inclusiva no Brasil, em 2001, após a promulgação do Plano Nacional de Educação, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica³⁷, documento norteador que contém as definições e recomendações relativas ao conceito, atribuições, tipo de alunado, lócus de atendimento e à formação dos

³⁶ Outros desdobramentos do texto constitucional tais como: o Serviço Único de Saúde-SUS, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e a Lei Orgânica de Assistência Social-LOAS, também incluíram em seus textos a preocupação com as pessoas com deficiência. Em 1999, o decreto 3.298 instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentando a Lei 7.853 de 24/10/1989 e estabelecendo um conjunto de orientações normativas para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Atualmente, encontra-se no Congresso Nacional a proposta de Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de reunir e fazer cumprir todas as leis e decretos sobre todos os direitos das pessoas com deficiência.

³⁷ As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, originadas pelo Parecer 17/2001 do CNE/CEB, foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/02/2001, dois anos após a aprovação das demais diretrizes da educação brasileira.

professores/as responsáveis pela promoção do respeito às diferenças, por desenvolver o potencial e atender às necessidades dos educandos com necessidades educativas especiais.

Em relação a esse documento, limito-me a explicitar o conceito de Educação Especial nele contido, campo em que a educação de surdos/as se insere oficialmente:

“um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.” (Art.3).

Concordando com Skliar (1997) que a Educação Especial é anacrônica, descontinua e distanciada do debate educacional e que, utilizando-se de técnicas pedagógicas medicalizadas sob uma aparente neutralidade científica, não estabelece as relações entre a alteridade deficiente e as outras dimensões do sujeito, tais como gênero, classe social, religião, devemos questionar, em relação à implementação da educação inclusiva, se a sua inserção na educação geral como uma modalidade de ensino implica na alteração de suas bases teóricas e práticas educativas.

“A questão é saber se essa idéia ocorre apenas na escola especial, ou se ela pode ocorrer, inclusive, em um contexto educacional comum/regular. As mesmas tipificações de procedimentos pedagógicos podem ser encontradas e desenvolvidas, nas clínicas especializadas e nas classes comuns” (Silva. 2003:185).

Para que a educação inclusiva se traduza efetivamente num novo paradigma educacional é necessário analisar suas contradições e questionar o próprio conceito abstrato e descontextualizado de sociedade inclusiva, que, na maioria das vezes, utilizando-se de um discurso democrático, mascara as práticas excludentes presentes na escola e na sociedade.

A crítica inicial que se pode fazer à “Escola para Todos” é que na essência ela manteve as mesmas condições de precariedade e de despreparo para lidar com a diferença oferecidos àquele(as) que já a freqüentavam.

Numa perspectiva intercultural crítica devemos considerar como a escola inclusiva faz uso e representa a diferença e indagar: até que ponto a troca da

expressão “portador de deficiência” para “necessidades educativas especiais” e a idéia de uma “pedagogia da diversidade” implicam em mudanças efetivas nas formas de ensinar e significar as pessoas com deficiência? Em que medida a visão homogeneizadora da educação e a visão medicalizada e tecnicista da educação especial se mantêm? Quais as mudanças nas representações das pessoas com deficiência, que embora os nomeie como “normais”, ainda se refere a esse grupo por suas características físicas, de forma individualizada e descontextualizada cultural e socialmente?

Enfim, se a norma é uma construção social e que, portanto, tudo é passível de ser enquadrado e classificado por ela, a questão é saber como a educação inclusiva concebe a diversidade e normaliza as diferenças.

Estas questões acompanham minhas observações sobre as relações entre surdos/as e ouvintes numa escola inclusiva, discutidas no quarto capítulo.

Retomando a questão inicial do que muda quando dizemos que mudamos, no caso da escola inclusiva, recorro outra vez a Skliar (2001:12-13), quando ele apresenta, sinteticamente, quatro dimensões de mudanças na educação:

1- Mudanças textuais e/ou legais – sem ignorar a importância dos documentos oficiais e dos marcos legais, as mudanças textuais deveriam ser entendidas como “*pontos de chegada*” e não como “*pontos de partida*” das transformações pedagógicas, pois “*elas necessariamente deverão incluir no seu discurso as traduções que realizam os professores, sindicatos, pais e todos os sujeitos envolvidos não simplesmente operários das mudanças e sim produtores delas*”.

2- Mudanças de código – questiona a tendência de implementar as mudanças textuais nos códigos pedagógicos, tais como: currículo escolar, programas de formação de professores e outras mudanças didáticas, delegando aos (às) especialistas o papel de agentes e considerando a comunidade escolar apenas como um mero instrumento de mudança.

3- Mudanças das representações – considerando que as mudanças de paradigmas implicam em questionar os mecanismos de representação, propõe colocar sob suspeita as representações dos sujeitos envolvidos, das funções da escola e dos professores no processo educativo.

4- Mudanças das identidades - na medida que toda mudança envolve as questões de identidade é imprescindível aprofundar a discussão sobre as identidades dos professores, das escolas e dos alunos.

Tendo em vista a necessidade de operar mudanças que articulem essas quatro dimensões e com base nos fundamentos e considerações até aqui apresentadas sobre os processos de inclusão/exclusão e a implementação da educação inclusiva no Brasil, no próximo capítulo, apresentarei as diferentes abordagens sobre a educação de surdos/as, a concepção de surdo/a, surdez, culturas e identidades surdas e as implicações da inclusão escolar desse grupo.