

1

Circunscrevendo o objeto de estudo

Na música *Vaca Profana*, Caetano Veloso afirma que *De perto, ninguém é normal*. Anos mais tarde a TV Globo exibiu o seriado *Os Normais* que, seguindo o mote do compositor baiano, mostrava um casal como tantos - socialmente produtivo e bem sucedido - visto na esquisitice da sua intimidade. Em 2005, a música *Cotidiano de um casal feliz*, de Jay Vaquer, fez ecoar nas rádios a pergunta: *‘alguém sabe dizer o que é normal? Pode parecer tão natural’*.

O presente trabalho se alinha àqueles que investigam o conceito de normalidade e seu duplo - a anormalidade¹, tentando entender como se traça e se apaga a linha que delimita um e outro.

Se levarmos em conta que o poder engendra saberes que, por sua vez, autorizam novos exercícios de poder, nós, pesquisadores, perdemos o alibi de que nossos objetos de pesquisa são a mera revelação das realidades sociais. Por mais que a neutralidade científica venha sendo questionada há tempos, nem sempre nos damos conta da radicalidade implicada na idéia de que o conhecimento que produzimos é sempre interessado e condicionado por fatores históricos que nos sobrepõem e escapam. Sem o chão da objetividade que nos exime, resta-nos o rigor da demonstração das idéias que fundamentam e possibilitam a construção do que chamamos ‘achados de pesquisa’. Isso não significa dizer que não há conhecimento confiável ou que a ciência não se distingue da ficção. Significa admitir que toda apreensão do real é uma operação de interpretação e que os ‘dados’ não são dados, mas uma elaborada articulação dos saberes disponíveis, que fazem aparecer novos saberes.

Ver os conhecimentos produzidos como contingentes, parciais e instáveis significa perder a pompa e a possibilidade de certezas tão caras ao *marketing da expertise*. Por outro lado, ganhamos a chance de dizer por que queremos saber o que estamos procurando, ou melhor, como fomos capturados por determinadas forças para dizer o que estamos dizendo.

¹ A palavra *anormais* é utilizada por Michel Foucault para designar os desviantes da norma, um grupo que, segundo Veiga Neto (2001), vem sendo inventado e multiplicado, abrangendo: os sindrômicos, os deficientes, os monstros, os psicopatas, os surdos, os cegos, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os miseráveis, o refugio, enfim.

No presente caso, o interesse pelo objeto do estudo teve início num acontecimento que irrompeu em minha vida fazendo advir ‘outra coisa’ que não a situação, as opiniões ou os saberes instituídos. O advento em questão foi a notícia de que meu filho caçula tem uma síndrome genética que o qualifica como pessoa com deficiência (p.c.d.)². Diante disso, resolvi aceitar o enunciado ético proposto por Badiou (1995): *Persevera na interrupção. Captura em teu ser aquilo que te capturou e deteve*. A perplexidade diante do acontecimento causou minha implicação profissional com a questão da deficiência que, embora não se apresente no meu corpo, presentifica-se no meu cotidiano.

Outro fator que fisgou minha atenção foi a afirmação de que há uma desqualificação não só dos sujeitos com deficiência como também da própria representação teórica que se tem da questão.

“(...) a educação especial e a alteridade deficiente não se constituem necessariamente como reciprocidade, domínio e/ou simetria, mas compartilham um mesmo problema: ambas foram e ainda são tratadas como tópicos basicamente subteóricos. E isso ocorre, curiosamente, numa época em que os acontecimentos mais triviais e supérfluos, como dormir, fazer dieta, usar brincos, olhar o vazio ou comprar objetos sem utilidades, estão sendo hiperteorizados”. (Skliar 2003: 157)

Ou, como diz Lennard Davis (1995):

“Há um estranho e realmente indizível silêncio quando o assunto da deficiência é levantado (ou, indo ao ponto, nunca levantado); o silêncio é estranho, também, desde que muito da crítica de esquerda tem se dedicado a assuntos como o corpo, a construção social da sexualidade e do gênero³.”

Apesar de pouco divulgados ou pouco influentes, há um considerável esforço sendo feito para abrir novos espaços teóricos sobre a deficiência que identificarei genericamente como *DS - Disability Studies* (uma das facetas da *Disability Culture*⁴). A percepção da vitalidade com que o movimento internacional se empenha em redefinir a deficiência como objeto de conhecimento

² A questão da nomeação é importante e nunca neutra. No artigo ‘Como chamar os que têm deficiência’ (Sazaki, 2003) percorre a trajetória dos termos utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência no Brasil. Os termos que se sucedem são: inválidos, incapacitados, defeituosos, deficientes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, portadores de necessidades especiais e pessoas com deficiência. Este último ‘passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (Encontrão) das organizações das pessoas com deficiência, realizado em Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo.’ Por este motivo e por ser esta a tradução afinada com a nomenclatura utilizada nos *Disability Studies*, aderi a este termo na tese.

³ As traduções dos textos em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

⁴ *Disability Culture* que é composta também pela *Disability Arts*⁴, *Disability Studies* e pelo *Disability Rights Movement*.

e a escassez de trabalhos nessa trilha em território nacional, instigam-me a propor a articulação entre idéias produzidas por autores dos *DS* com autores da área educacional e os discursos produzidos por brasileiros com deficiência.

Uma interlocução interessada é com os grupos de estudo e pesquisa em educação brasileira que, atravessados pela crítica ao projeto racionalista da Modernidade, confrontados com os novos movimentos sociais e desconfortáveis com os horizontes utópicos da perspectiva crítica mais tradicional, têm se dedicado a estudar as questões da diferença, do inter/multiculturalismo⁵, dos estudos culturais e das minorias. No bojo desse movimento, vários pesquisadores educacionais vão reconfigurar os objetos de estudo mais clássicos em educação, como o fracasso escolar, o currículo, a didática etc., dando peso a questões, como: os modos de subjetivação produzidos pelos dispositivos escolares (disciplinamento, inclusão/exclusão, tecnologias de individualização etc.); o currículo inscrito na mídia e em espaços de circulação extra-escolar do alunado (*shopping centers*, bailes *funk* etc.); a historicidade da sala de aula, do ofício de aluno, da profissão docente, e por aí a fora.

Uma das preocupações levantadas por autores que se identificam com a perspectiva pós-crítica – Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Fisher, Sandra Corazza, Tomás Tadeu da Silva dentre outros (Paraíso, 2004), é trazer para o campo educacional discussões sobre concepções de linguagem que exigem novos olhares investigativos sobre velhas ferramentas metodológicas, tais como: entrevistas, grupos focais, histórias de vida etc.

Estes fatores, somados, representam desafios que, em vez de me desestimular, acabaram funcionando como incentivo para a produção de um trabalho que pusesse esses saberes em diálogo.

1.1

O universo (quase paralelo) dos *Disability Studies*

“Os Disability Studies reconfiguram o estudo da deficiência enfocando-a como um fenômeno social, construído socialmente, metafórica e culturalmente, utilizando o modelo de grupo minoritário. Eles examinam idéias ligadas à

⁵ Na busca desse tipo de referência me filiei ao GECEC - Grupo de estudos sobre Cotidiano Educação e Cultura(s) - coordenado pela professora Vera Maria Candau.

deficiência em todas as formas de representação cultural através da história, e examinam políticas e práticas de todas as sociedades para entender os determinantes sociais, mais do que os determinantes físicos e psicológicos, da experiência da deficiência.” (Linton apud Longmore 1995:7).

Embora os autores de *Disability Studies* sejam, em grande medida, desconhecidos no Brasil⁶, pode-se dizer que este é um campo em expansão, com oito centros acadêmicos estabelecidos no hemisfério Norte⁷ oferecendo formação - incluindo mestrado e doutorado - com periódicos de referência; seminários e congressos internacionais anuais⁸. As abordagens dos programas acadêmicos em *DS* são diversas e, às vezes, divergentes entre si. No entanto, alguns pontos em comum ajudam a conferir uma identidade de campo:

- a) Os *DS* operam uma distinção entre *impairment* (lesão física⁹) e *disability* (invalidação social), privilegiando a segunda como objeto de estudos, usando os saberes das ciências humanas para entender como a sociedade constrói mecanismos de classificação e hierarquização dos indivíduos que apresentam algum tipo de lesão (*impairment*). Nesta linha, os *DS* devem ajudar a desvelar valores e explicitar a construção social da deficiência pela cultura hegemônica, utilizando o **modelo social** onde antes era empregado o **modelo médico**, que definia a deficiência como um problema individual a ser tratado e curado.
- b) Como os *DS* nascem do movimento social, espera-se que sua produção sirva como ponte (ou rampa de acesso) entre a comunidade acadêmica e a comunidade deficiente¹⁰.

⁶ Apesar do *Modelo Social da Deficiência* ser, cada vez mais, utilizado como parâmetro para pensar a educação inclusiva, há muito pouca articulação das reflexões mais políticas e pouco uso do potencial analítico dos *DS*. Nenhum dos principais autores de *DS* está traduzido para o português, pelo menos, no Brasil.

⁷ *Academic Programs or Centers of Disability Studies.*

[Center for Disability Studies at the University of Hawaii](#)

[Disability Research Unit at University of Leeds, U.K.](#)

[Disability Studies concentration at Syracuse University](#)

[Center for Disability Research at Uppsala University](#)

[Institute for Disability Policy at the University of Southern Maine](#)

[Institute for Human Development, at Northern Arizona University](#)

[Institute on Disability, at the University of New Hampshire](#)

[Department of Disability and Human Development, at the University of Illinois at Chicago.](#)

⁸ Tomei como guia básico para escolha dos textos e autores de *DS* o periódico internacional mais tradicional da área: '*Disability Studies Quarterly*' <http://www.ds-q-sds.org/> publicado pela *Disability Studies Society* <http://www.uic.edu/orgs/sds/>

⁹ Embora a tradução mais utilizada por autores que trabalham com o modelo social no Brasil para *impairment* seja *incapacidade* (Sassaki, 2004), opto neste texto pelo termo *lesão*, utilizado por Medeiros e Diniz (2004), por achar que ele é mais acurado para descrever uma limitação física.

¹⁰ Essa relação entre a academia e os movimentos sociais não se dá sem tensões, como discutem Barnes and Mercer 1996.

- c) A perspectiva, os *insights* e a experiência das pessoas com deficiência devem informar as pesquisas, produzir novas questões e gerar novas compreensões. Por isso os programas valorizam a presença de alunos e professores com deficiência, que articulem sua experiência à sua formação.

O *modelo social da deficiência* põe em questão, entre outras coisas, a forma como a prática discursiva atua na atribuição de significados sobre o corpo que apresenta alguma lesão. Concordo com Corker (2002:196) que, apesar deste *modelo* ter conseguido elevar a deficiência a uma categoria política, a escolha de auto-nomeação através do termo *disability* (deficiência) reforça a linha divisória entre eficientes e deficientes, mantendo, através do prefixo *dis-*ability ou *d-*eficiência, uma associação contínua com a idéia de falta que vai ser confrontada pelos discursos contra-hegemônicos. Essa questão traz conseqüências, como veremos nos casos empíricos, e torna confusas as análises, já que tomamos como ponto de partida uma categoria um tanto contraditória – a deficiência que, no modelo social, nunca é um atributo da pessoa. Mesmo assim, opto, neste trabalho, pela designação *pessoas com deficiência*, que identifica o consenso atual dos que confrontam as associações pejorativas, colocando as pessoas em primeiro plano, sem negar a deficiência e nem tomá-la, automaticamente, como o traço mais marcante dos indivíduos que apresentam uma lesão.

Interessa ressaltar aqui, como as palavras ganham historicidade e vão formando discursos que configuram possibilidades de ser, agir e pensar em determinado contexto. É pela via das práticas discursivas que configuram identidade e alteridade que seguimos nossa jornada.

No texto *Disability, Identity and Difference* – Tom Shakespeare (1996:96/97) propõe uma tipologia¹¹ das opções de identidade presentes nos contra-discursos da deficiência como lugar social:

- 1 O modelo social que foca a deficiência como uma relação entre pessoas com lesão e uma sociedade discriminatória. A deficiência é definida como o resultado de barreiras impostas por um ambiente (uma sociedade) incapacitante. As

¹¹ Shakespeare considera um quarto tipo que seria resultado de métodos de pesquisas sociais de *survey*, mas, como seus exemplos são muito específicos do contexto inglês, acho que não ajudam à nossa discussão. E, no caso da definição contraposta à normalidade estabelecida a partir dos métodos estatísticos, creio que eles estão contidos na tipologia Weberiana/Foucaultiana.

estratégias de ação passam a ser a remoção de barreiras concretas e atitudinais, visando à inclusão. Tudo que as pessoas com deficiência querem é ser tratadas como iguais, não devendo haver nenhuma distinção entre quem tem ou não lesão.

- 2 O modelo de minoria que define as pessoas com deficiência como um grupo oprimido. Esse modelo tem semelhanças com alguns movimentos estadunidenses de auto-organização de negros, feministas, *gays* etc., e pode advogar, por exemplo, maiores recursos orçamentários, políticas de ação afirmativa, medidas anti-discriminação etc. O efeito colateral pode ser o reforço daquilo que constitui a deficiência como questão social.
- 3 Uma abordagem Weberiana ou Foucaultiana da deficiência como uma categoria da política social. Essa abordagem vai privilegiar a constituição histórica dos processos institucionais de nomeação, separação e segregação das pessoas com lesão.
- 4 O modelo da deficiência como categoria cultural. Essa abordagem se relaciona aos estudos de Foucault e também de Sontag enfocando as formações discursivas onde se localizam termos preconceituosos, estereótipos e criação de sentido. A noção de alteridade é requerida para pensar como os processos de negação, projeção (e identificação/posicionamento - eu completaria), são acionados na construção cultural da deficiência.

Esses tipos não são estanques e, de alguma forma, levam o trabalho acadêmico a uma direção contrária à do movimento social. Enquanto a academia busca compreender a complexidade e as nuances envolvidas nas análises da deficiência como construção social, o ativismo político busca unificar pautas de luta, mesmo que isso signifique passar por cima das nuances apontadas nos estudos. De qualquer forma, a questão de identidade e diferença tem perpassado os *Disability Studies*, configurando trabalhos sobre a disrupção biográfica¹² (Gavin, 2003); sobre a perspectiva de visão de mundo advinda da condição da deficiência (Pfeiffer, 2003) e sobre a construção de identidades (Linton, 1998, Corker & French 2002). Os objetivos deste tipo de estudo têm sido:

a) compreender como as pessoas recusam, acolhem e se fazem sujeitos dos discursos circulantes na cultura,

¹² Disrupção biográfica seria o impacto na vida social e na identidade pessoal representada pela aquisição tardia da deficiência.

b) pesquisar a emergência de formas contra-hegemônicas de viver a deficiência, ampliando as possibilidades de experimentação dessa condição e

c) pensar em políticas e saberes que possam desafiar o lugar subjugado das identidades marginais.

É minha intenção, neste trabalho, investigar indícios da existência de um discurso contra-hegemônico sobre a deficiência no Brasil discutindo suas condições de possibilidade/impossibilidade.

1.2

Delimitando a questão de pesquisa

A investigação sobre o movimento civil pelos direitos das pessoas com deficiência foi-me conduzindo ao que penso ser uma questão relevante para as pessoas que, por algum motivo, passam a ‘ter deficiência’; para os pais que geram um filho com lesão ou para os professores que recebem alunos com deficiência nas salas de aula, que é a seguinte:

Que lugares sociais estão disponíveis para as pessoas com deficiência, na nossa sociedade?

Por lugares sociais entendo posições materiais e simbólicas construídas historicamente nas relações de luta entre grupos. Em outras palavras, a percepção das possibilidades de aprendizagem, participação e ‘independência’ dos filhos, alunos e de si mesmo se insere nas ordens de discurso autorizadas pelos cânones culturais (representações correntes). A literatura educacional é pródiga em trabalhos que mostram tanto a influência da aspiração escolar dos pais nas trajetórias escolares dos filhos (Weber, 1976, Zago, 1994, Nogueira, 2000), como também a alta correlação entre expectativa de professores e desempenho dos alunos. Como ilustrada o conceito de profecia *auto-realizadora* (Rosenthal e Jacobson, 1981), as predições ou profecias dos professores sobre fracasso e sucesso dos alunos tendem a se cumprir de fato, ou seja, a forma como os alunos são posicionados pelos professores (como talentosos, aptos ou inaptos) costuma repercutir fortemente nas suas trajetórias de vida escolar. Assim, quando a alteridade deficiente irrompe na família, na escola e no espaço público, ela vai se

defrontar com os saberes que informam o senso comum (leigo ou douto) do que pode um cego, um surdo, um paralisado cerebral ou outro tipo de lesão, numa sociedade como a brasileira.

Como as representações sociais são construídas historicamente, as análises arqueológicas de objetos como o patológico e o anormal (respectivamente Canguilhem, 2002 e Foucault, 2001) nos ajudam a entender como a categoria deficiência – vista como uma das encarnações da anormalidade – ajudou a conformar o duplo normal-anormal. A emergência dos ‘indivíduos a corrigir’ (parente mais direto dos deficientes de hoje), no século XVIII, é contemporânea à instalação das técnicas de disciplina baseadas na interdição e no internamento (Foucault, 2001:415). Esta sincronia é ilustrativa da função que a posição anormal tem de sustentar a posição normal como desejável, uma vez que à anormalidade são reiteradamente associados atributos de culpa, incapacidade, pouca eficiência, baixa produtividade, dependência, assexualidade ou perversão, custo sem benefício, pesadelo, feiúra etc.

Passado mais de um século do nascimento técnico-institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis e demais ancestrais dos atuais ‘portadores de deficiência’, começaram a se formar as condições de possibilidade de deslocamento e subversão dos sentidos pejorativos, que foram despejados sobre quem ficou trancafiado no porão da anormalidade por fugir às especificações do ‘corpo normal’. O movimento de subversão de sentidos historicamente resistentes tem se valido da desestabilização da identidade homogênea do sujeito ocidental, que vem sendo problematizada por autores de diversos campos de saber.

Hall (2003b:20) argumenta que o ‘jogo das identidades’ está configurando uma mudança estrutural ao desestabilizar tanto o sujeito do iluminismo quanto o sujeito sociológico (regido pela identidade unificada pelo conceito de classe social) e, fazer insurgir o *sujeito pós-moderno*, que tem como pressupostos: a) as identidades são contraditórias, cruzam-se e se deslocam mutuamente; b) as identidades são fragmentárias, isto é, há uma erosão da ‘identidade mestra’, de forma que os variados interesses e as variadas identidades das pessoas podem ser reconciliadas e representadas e c) as identidades são móveis, elas podem ser ganhadas ou perdidas, sendo, conseqüentemente, objeto de disputa política.

Giddens (2002:32) também se dispõe a pensar como as mudanças dos hábitos e costumes globalizados alteram a vida cotidiana, impactando desde a organização de tempo e espaço, até a assunção do conhecimento como provisório e da incerteza como parte da realidade. Este autor nos ajuda a pensar como as mudanças nos processos macro sociais interferem no que Foucault (1994) chama de ‘experiência de si’, isto é, na construção de identidade do *self*, obrigando as pessoas a se reposicionarem, uma vez que os parâmetros conhecidos vão sendo deslocados e desconstruídos e novas orientações para nossas vidas vão sendo arquitetadas. Para transitar na incerteza sem se desmanchar, Giddens (1991:189) propõe que sejam enfrentados quatro dilemas: a) unificação *versus* fragmentação, ou seja, manter a capacidade de “reconstruir e proteger a narrativa de identidade do *self*” diante das mudanças e rupturas; b) impotência *versus* apropriação, diante do sentimento de impotência em relação ao mundo social amplo e diverso, apropriar-se dessa impotência para reconstruir sua ação¹³; c) autoridade *versus* incerteza, capacidade de lidar com situações onde as estruturas de autoridade estejam ausentes ou onde haja mudança de tradição e d) experiência personalizada *versus* co-modificada, em que narrativas de construção do *self* devem levar em conta a experiência pessoal influenciada pelas relações (tendo o consumo um peso importante) no mundo globalizado.

Admitindo todas essas transformações, podemos concordar com a tese de Skliar (2003), análoga à declaração nietzchiana - ‘Deus está morto’, de que a ‘mesmidade’ cessou, mas não acabaram seus devotos.

As conseqüências da morte da ‘mesmidade’ e da liberação de ‘outridades’ se faz sentir na mídia, nas artes, na literatura e na academia (especialmente na linha dos Estudos Culturais), onde novos atores e novos saberes começam a desalojar os regimes de verdade¹⁴ que sancionavam apenas um tipo de sexualidade, um tipo de feminilidade/masculinidade e um padrão de normalidade. No entanto, pesquisas desenvolvidas no contexto de sala de aula (Moita Lopes e

¹³ Há aqui parentesco com a idéia de assumir a própria incompletude constitutiva do humano como meio de construção de um novo diálogo (Souza Santos, 2003 e Laclau, 1996 e 2000a)

¹⁴ Adoto aqui a noção de regime de verdade desenvolvida por Foucault (1981:12): “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 os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.”

Fabrício 2004:8/9) observam o desenvolvimento de forças muito conservadoras nos discursos entre alunos e professores, tentando barrar as ‘vertigens’ da transformação das identidades sociais que se passam fora do ambiente escolar.

Penso que este é um ponto de reflexão importante para os educadores, em especial para a educação das pessoas com deficiência, por ter sido constituída e pautada no modelo médico, mantendo os alunos ‘com necessidades especiais’ na posição de ‘indivíduos a corrigir’, numa perspectiva assimilacionista que despotencializa a organização de movimentos que buscam a transformação social/escolar mais ampla.

É preciso compreender que, da produção de certas formações discursivas num nível global, sua distribuição em vários locais até serem consumidos por determinados atores sociais, várias transformações se dão. Significa que o trajeto que o discurso percorre das instâncias de produção ao seu consumo requer operações de negociação de sentido que são, em última instância, processos de aprendizagem. Por essa via podemos dizer que a experiência de identidade é um processo de aprendizagem, entendendo que *“a aprendizagem não é só a acumulação de habilidades e informações, mas sim um processo de tornar-se uma certa pessoa ou, ao contrário, evitar tornar-se uma certa pessoa (...)”* (Wenger, 1998:215 apud Fabrício, 2002:146). Essa associação entre aprendizagem e construção de identidade é algo que merece atenção dos educadores.

Assim, situada a partir do campo educacional, nossa pergunta básica pode ser desdobrada nas seguintes:

➤ Que posições de sujeito o discurso educacional destina para pessoas com deficiência, em nossa sociedade?

e,

Que posições são acionadas pelas pessoas com a experiência da deficiência ao narrarem seu processo de escolarização em nossa sociedade? ➤

Essa perspectiva de cruzar as duas vias, a que vai do discurso institucionalizado sobre a educação de pessoas com deficiência e a que parte da experiência de pessoas com deficiência, pareceu-me bastante promissora e apontou para a necessidade de uma abordagem empírica articulada à teoria.

1.3

A deficiência vista como uma posição social

Na busca de referências que pudessem ajudar a responder as perguntas acima, o objeto da pesquisa foi se delineando. O primeiro movimento foi identificar os discursos que disputam hegemonia em relação à educação das pessoas com deficiência, tentando identificar suas fontes e sua repercussão. Antes, porém, apoiada em Dubar (1998) julguei pertinente tentar cartografar as "posições objetivas"¹⁵ (demográficas e de escolarização) desse grupo, no Brasil, para ajudar a contextualizar as categorias de identidade institucionais e individuais.

Situando os brasileiros com deficiência

A possibilidade de identificação de grupos específicos de indivíduos no conjunto da população e sua articulação como uma minoria, depende de estudos estatísticos válidos¹⁶. A Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Banco do Brasil produziram (Neri et alli, 2003) um estudo quantitativo inédito para traçar os *Retratos da Deficiência no Brasil*, utilizando dados do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O que aparece é que “cerca de 14,5% da população brasileira são PPDs [pessoas portadoras de deficiência] - cerca de 24,5 milhões de pessoas.” Chama a atenção o fato dessa nova taxa oficial ser 12 vezes superior à registrada nos levantamentos anteriores, devido à mudança de conceituação de PPDs e da metodologia na coleta das informações.

Entre os que defendem os *direitos deficientes* circula o argumento de que, para cada pessoa com deficiência existem, pelo menos, duas outras diretamente envolvidas com a questão, o que triplicaria o número de beneficiários potenciais das políticas voltadas para esta população. Outra questão, é que os números

¹⁵ Utilizo o termo de Claude Dubar – posições objetivas – pensando no valor atribuído pelos sistemas públicos de classificação das posições sociais, associadas a *status*, rentabilidade de títulos e diplomas institucionais, prestígio e outras características utilizadas na sociologia. Nunca é demais dizer que o caráter ‘objetivo’ dessas posições é fruto de um processo de objetivação no qual colaboram também os saberes sociológicos.

¹⁶ Lembro aqui que a relação entre deficiência e a curva de Gauss, como mostra o ensaio de Davis – *Enforcing Normalcy* (1995), nunca foi das mais amistosas, por ter sido um dispositivo fundamental na separação entre normais e anormais.

oficiais ainda são recebidos com suspeição, como faz o CEDIPOD - Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência:

‘(...) no site U.S. Census, do Governo Americano, podemos ver que o Censo de 1995 encontrou 20% de pessoas com algum tipo de deficiência. Ora! Se nos Estados Unidos são 20%, como acreditar que aqui somos menos que isso, com todo nosso histórico de pobreza, desnutrição e a falta de prevenção? Continuamos esperando que o IBGE e o governo do Brasil cheguem a números mais próximos da realidade ao contar os portadores de deficiência. Só assim teremos políticas públicas e planejamento na atenção deste considerável segmento populacional, até hoje desconhecido e desprezado.’ (Bianchi 2004)

O presidente do IBGE, Eduardo Pereira Nunes não invalida os números atuais, mas assume que há dificuldades nos levantamentos dos dados relativos a este segmento:

‘Embora o Brasil tenha incluído perguntas sobre deficiência desde o primeiro censo, em 1872, ficou boa parte do século passado sem buscar novos dados – uma interrupção encerrada em 1991. Ficamos 50 anos sem pesquisa e agora ela é feita de dez em dez anos. As informações que temos ainda são insuficientes. Para avaliarmos as políticas públicas precisamos de informações periódicas. A principal dificuldade para fazer levantamentos sistemáticos não é orçamentária, mas de qualificação’. (A tarde on line 19/09/2005).

Ao problema de qualificação, referido por Nunes, soma-se a preocupação de Marcelo Medeiros (2004:12) sobre a necessidade de criar uma cultura para incluir perguntas sobre deficiência, ao lado das tradicionais perguntas sobre idade ou sexo, e também nos questionários de avaliação de escolas: *“Necessitamos criar uma cultura para inserir, por exemplo, perguntas sobre a inclusão nas escolas, do mesmo modo que perguntamos sobre bibliotecas, número de professores etc.”*

É interessante notar que a qualificação e a mudança cultural são os principais obstáculos citados por estatísticos para a inclusão de perguntas sobre deficiência nos estudos demográficos. Esses obstáculos nos remetem à complexidade de pesquisar um grupo que reúne situações díspares como a dos cegos, dos surdos, dos autistas, de idosos, de síndromicos etc. No caso da educação, as necessidades educativas especiais incluem também pessoas com altas habilidades (também chamados super dotados). A questão numérica é importante, mas não é suficiente para definir um grupo como minoria, uma vez que esta palavra embute um duplo registro que nem sempre aponta para a mesma direção:

- a) o registro quantitativo, isto é, grupos que possuem um menor número de membros e;
- b) o registro de acesso ao poder, isto é, grupos que podem até ter um número expressivo de membros, mas têm menor domínio dos mecanismos de poder.

Na História do Brasil, as elites político-empresariais, apesar de numericamente minoritárias, monopolizam os recursos econômicos e culturais. Em contrapartida, grupos numerosos, como negros e mulheres, sofrem discriminação econômica e cultural, o que deixa embaralhados esses dois registros. Assim, a discussão de fundo que atravessa o modelo de minoria é sobre as formas de se obter igualdade de direitos em sociedades desiguais.

Se olharmos o problema através de um referencial mais clássico, de orientação marxista, diríamos que o problema é de exploração, privação e marginalização econômica de determinadas classes sociais, cujas raízes estão assentadas no modo capitalista de produção. Contra esse tipo de injustiça seria necessário redefinir a estruturação político-econômica, a distribuição dos ganhos e a organização social do trabalho. O socialismo seria a saída do problema. No entanto, as análises da desigualdade baseadas nesse tipo de visão nem sempre contemplam a materialidade do universo simbólico - com toda carga de discriminação, dominação cultural e naturalização de privilégios presentes nos discursos. Assim, a definição de minoria¹⁷, ao destacar a idéia de 'identidade discriminada' traz a questão da identidade cultural para a esfera da justiça, passando a requer ações de reconhecimento, reparação e valorização de *outras* formas de estar no mundo. Significa dizer que ao deslocar a questão identitária de uma abordagem de auto-estima ou auto-realização, o modelo de minoria (étnica, sexual, lingüística etc.), reconfigura a análise das identidades culturais como um direito político/social.

“É injusto que a alguns grupos ou indivíduos seja negado o status de atores sociais plenos, simplesmente em consequência de padrões de valores culturais

¹⁷ Segundo a Declaração dos Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas, Religiosas ou Lingüísticas da ONU (1992), cada sociedade fica encarregada de propor e desenvolver interpretações do que vem a ser 'minorias'. Maia (2003) considera que, apesar de problemática, a definição contida na Declaração chega a pontos importantes, como o de *identidade discriminada*, ou seja, o entendimento de que as minorias seriam os “grupos distintos dentro da população do Estado, possuindo características estáveis, que diferem daquelas do resto da população; em princípio, numericamente inferiores ao resto da população; em uma posição de não dominância.”

institucionalizados, em cuja construção eles não tiveram igualdade de participação.” (Unesco, 2000: 55)

A dimensão dos direitos culturais complexifica a própria idéia de justiça, de forma que a luta pela redistribuição de bens materiais entre grupos e classes passa a ser cruzada pelas lutas por reconhecimento de formas não hegemônicas de existir, ou seja, pelo direito às diferenças de credo, opção sexual, lingüísticas, raciais, [corporais eu diria] e outras, sem que isso implique em discriminação.

O Brasil tem uma conformação própria para se pensar o modelo de minoria, por ser um dos países de maior índice de desigualdade de poder e recursos materiais entre grupos, em todo o mundo¹⁸ e uma cultura política que naturaliza os privilégios de poucos. Nesse contexto, os nossos debates sobre discriminação serão necessariamente atrelados ao de desigualdade em termos de distribuição, priorizando os grupos submetidos à dupla opressão.

Pois bem, para combater as injustiças é preciso mostrar as evidências de que elas existem e também demonstrar os processos históricos de sua produção. Só assim, os grupos subjugados podem construir argumentos capazes de perfurar as pequenas mesquinhas cotidianas que ajudam a produzir tantos infernos evitáveis (Lacerda, 2005 b :159). E quais são as evidências de que as pessoas com deficiência são alvos de injustiça?

Como já mencionado, as estatísticas - argumento de prestígio da racionalidade que vivemos - apresentam muitas lacunas com relação à população com deficiência. Endereçada a esta falta de saber¹⁹, a equipe de *Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Región de Latinoamérica y El Caribe*, do Banco Mundial, vem coordenando estudos que demonstram que há uma correlação estreita entre deficiência, pobreza e invisibilidade social, de forma que as injustiças econômicas, sociais e culturais se sobrepõem e se retro alimentam.

‘No mundo todo, a deficiência afeta a pelo menos 600 milhões de pessoas, das quais 400 milhões habitam os países em vias de desenvolvimento. 80% das

¹⁸ Segundo informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo IBGE em 2003, o índice de Gini do Brasil atingiu 0,555. Isso significa que os 10% ocupados com maiores salários receberam 45,3% do total da massa salarial (soma de todos os salários pagos no ano), enquanto que os 10% ocupados com menores salários receberam apenas 1% do total da massa salarial.

¹⁹ A partir de Foucault sabemos que nesta falta e em todo excesso de saber se expressa algum tipo de poder.

peças com deficiência e 87% das crianças com deficiência vivem em países do hemisfério sul. Na América Latina e Caribe estima-se que vivam, pelo menos, 79 milhões de pessoas com deficiência, sendo que 82% destas são pessoas consideradas pobres'. (Bieler (org), 2004).

O círculo gira assim: a pobreza predispõe às doenças, ao atendimento médico precário e à falta de segurança, o que aumenta as ocorrências de lesão. Por seu turno, as pessoas com lesão precisam de uma série de serviços específicos, tais como: ajuda profissional multidisciplinar; materiais adaptados; cuidadores etc., que oneram o orçamento e predispõem famílias e indivíduos com deficiência a uma mobilidade social descendente. A baixa escolaridade e a conseqüente falta de qualificação para o trabalho ajudam a manter a correlação pobreza-deficiência.

'A pobreza e a deficiência podem formar um círculo vicioso difícil de romper, onde as condições de pobreza aumentam a deficiência e, quando não se atendem as necessidades de maneira integrada, a deficiência aumenta a pobreza.' (Bieler, 2004:3).

Esse ciclo vicioso se converte em um **ciclo de invisibilidade**²⁰ que se reproduz na seguinte lógica:

- há pessoas com deficiência 'escondidas no quarto de trás', isto é, que não conseguem sair de casa e, portanto, não são vistas pela comunidade;
- por não serem vistas pela comunidade, deixam de ser reconhecidas como parte dela;
- por não serem reconhecidas como parte dela, a comunidade não demanda bens, direitos e serviços específicos que garantam acesso à participação das pessoas com deficiência;
- sem ter acesso a bens e serviços, não há como serem incluídas na sociedade e uma vez não sendo incluídas, continuam invisíveis, alvo de constante discriminação.

Um enunciado comum no discurso das pessoas com deficiência é que as piores barreiras, aquelas que realmente emperram suas vidas, não são as físicas e sim as invisíveis. *'Constituem-se barreiras visíveis todos os impedimentos concretos, entendidos como a falta de acessibilidade dos espaços. As invisíveis compõem a forma como as pessoas são vistas pela sociedade, na maior parte das vezes representadas pelas suas deficiência e não pelas suas potencialidades'* (Almeida Prado, 1997:1).

²⁰ Adaptado do *European Disability Fórum Issues, 2003* em Bieler, 2004.

Embora os obstáculos arquitetônicos sejam o grande símbolo das barreiras visíveis, o fantasma mais concreto que assombra este grupo é a pobreza. As barreiras atitudinais funcionam como dispositivos de invisibilização via discriminação, preconceito, exclusão e segregação (que tentam capturar também quem se dispõe a pensar este tópico subteórico e desprestigiado).

Situação Educacional das pessoas com deficiência no Brasil

Na América Latina e Caribe, somente 20% a 30% dos meninos e meninas com deficiência estão na escola (Bieler, 2004). As causas desse índice baixíssimo estão na grave falta de serviços essenciais para acesso escolar, tais como: transporte adequado, professores capacitados, materiais didáticos e infra-estrutura escolar adaptada. *“Além desses obstáculos evidentes, as barreiras psicológicas e o estigma social adicionam mais problemas, que impedem os alunos com deficiência de obter uma educação inclusiva de qualidade”* (idem:4).

No Brasil, segundo Odeh (2000 apud Prieto 2004:3), as estimativas e referências sobre o atendimento educacional das crianças com deficiências são bastante variadas, mas a análise das informações disponíveis revela que *“na melhor das hipóteses, o índice de atendimento escolar dessa população não ultrapassa a 10%. Essa variação nos dados, revela a necessidade de se investir na construção de instrumentos que permitam levantar informações precisas sobre essa população²¹”*.

Segundo o Censo Escolar 2004 (MEC/INEP), tem havido nos últimos anos elevação na taxa de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns e redução no ritmo de crescimento das matrículas em escolas exclusivamente especializadas. Em 1998, quando teve início a coleta sobre essa modalidade de ensino, a matrícula inclusiva equivalia a 15% do total. Em 2002, representava 24% e, em 2004, chegou a 34% dos alunos com deficiência.

²¹ Embora considere importante a produção de informação sobre esta população para o desenho e implantação de políticas públicas, na perspectiva teórica adotada neste trabalho, os dados estatísticos são vistos como interpretações que ajudam a construir a realidade e não um mero retrato da realidade.

Essas conquistas recentes ainda são insuficientes para uma mudança substantiva na situação do alunado com deficiência, que ficou, segundo o próprio MEC, relegado a iniciativas particulares com forte sentido assistencial e terapêutico, sendo apenas apoiadas pelo Estado. Embora desde 1854 existam instituições educativas destinadas às pessoas com deficiência (Imperial Instituto de Meninos Cegos) e comissões específicas estejam incorporadas ao MEC desde a década de 60, *“até 1990 as políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino. Entretanto, é preciso salientar que as principais propostas e planos mantêm-se numa abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos.”* (Mazzota, 2001: 200).

Na prática, tivemos mais de um século de ‘educação’ segregada, a cargo de instituições privadas que, no vácuo da ação estatal, assumiram a organização de serviços nas áreas de direito, saúde, comunicação e reabilitação das pessoas com deficiência. Essa situação faz com que tenhamos, hoje, uma série de instituições privadas com experiência técnica na educação de pessoas com necessidades especiais, mas sem a lógica da inserção cidadã das crianças na sociedade ampla. Por outro lado, temos uma rede de educação pública que recebe cada dia uma clientela mais heterogênea e raramente tem as condições necessárias para fazer um trabalho de qualidade que considere suas diferenças.

Tendo este panorama em tela, a luta pela inclusão prevê que o Estado assumira sua parcela de responsabilidade e providencie políticas públicas que garantam os direitos constitucionais dos brasileiros, inclusive educação de qualidade para os que tenham necessidades diferenciadas.

Pois bem, os alunos com deficiência que conseguem ultrapassar todas as barreiras seletivas do sistema escolar e chegam à universidade encontram a seguinte situação: a composição da população universitária brasileira é de 3.887.022 alunos, sendo que 5.078 (0,13%) têm deficiência (MEC, 2005). Considerando que, segundo o IBGE, 14,5% da população brasileira apresentam algum tipo de deficiência e que aproximadamente 9% da população de 18 a 24 anos chegam à universidade, é possível perceber que há uma subrepresentação

deste tipo de aluno²² em relação à sua proporção na sociedade. O Governo Federal reconhece esta defasagem e propôs, como medida corretiva, o Programa Incluir, lançado em 2005, que visa ao cumprimento dos requisitos de acessibilidade determinados no Decreto Presidencial nº 5.296, de 2004. Tal iniciativa tem por base a seguinte justificativa:

“O Ministério da Educação vem reinterpretando o conceito de Educação Superior, afirmando ser um direito de caráter público. Nesse sentido, a Sesu [Secretaria de Educação Superior] vem realizando ações que garantam o acesso e a permanência de populações em situação de desvantagem nas Instituições Federais de Ensino. A exigência de que as IFEs atuem na diminuição das desigualdades, bem como promovam políticas de ações afirmativas são exemplo de ações inovadoras. (...) Dados do Censo Universitário 2003 (INEP) demonstram a baixa inserção desse extrato populacional [pessoas com deficiência] nos ambientes acadêmicos. É necessária a promoção de ações que promovam a Inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes acadêmicos, em condições de igualdade.” (MEC, 2005)

Antecipando-se à diretriz federal, algumas universidades públicas iniciaram a experiência de reserva de vagas (cotas), utilizando como critérios de elegibilidade: negros, estudantes de escola pública, alunos de baixa renda, alunos do interior, mulheres, índios e pessoas com deficiência. Segundo levantamento do jornal O Globo (21/02/2006), em 7 das 23 universidades brasileiras que adotaram o sistema de reservas de vagas, a categoria *portadores de deficiência* é contemplada. Entretanto, enquanto a discussão sobre as ações afirmativas referida à questão racial ganhou a mídia, as cotas para pessoas com deficiência não tem tido repercussão. Em 212 matérias relacionadas num site da UERJ que oferece um *clipping de notícias sobre o assunto*²³, nenhuma tematiza as cotas para pessoas com deficiência.

No entanto, nos fóruns especializados a presença de pessoas com deficiência na universidade tem repercutido bastante, sinalizando que este terreno está sendo desbravado²⁴. Segundo levantamento de Masini & Bazon (2005), no

²² É difícil distinguir entre os alunos com deficiência aqueles que apresentam lesão congênita, mas estima-se que eles sejam uma minoria dentro da minoria, uma vez que a seletividade do sistema escolar vai excluindo os alunos com maior dificuldade. Segundo hipótese do estudo da FGV (Neri et ali, 2003) o volume de pessoas com ensino superior entre a população com deficiência deve-se a alta correlação entre envelhecimento e deficiência, sugerindo que boa parte dos graduados com deficiência passou a ter deficiência num estágio onde já tinham completado seus estudos superiores.

²³ <http://www2.uerj.br/~clipping/default.htm> acesso em 18 de novembro de 2005.

²⁴ Os pioneiros são celebrados: “Edson Batista Jr. - Primeiro deficiente visual do estado de Minas Gerais a cursar jornalismo” (Boletim Sentidos – 15/12/04), ou o feito de João Vitor Mancini Silvério

campo acadêmico profissional as pesquisas que acompanham este tipo de movimento ainda são poucas.

É interessante notar que, muito antes das cotas universitárias, já tinham sido implantadas no Brasil, as cotas para o mercado de trabalho para pessoas portadoras de deficiência. Conforme dispõe no artigo 36, do decreto 3.298/1999, que regulamenta a lei de 1989: *“A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada.”*

Embora a lei de reserva de vagas de trabalho esteja em vigência há pelo menos seis anos, na prática constata-se que a baixa escolaridade dessa população resulta na baixa qualificação profissional, tornando difícil a empregabilidade respaldada pelas conquistas legais. Mais uma vez, o caminho da escolaridade e a importância da universidade são apontados como estratégias decisivas para que mais pessoas com deficiência possam vir a disputar lugares sociais de maior prestígio.

1.4

Discursos sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil

Para pensar os discursos educacionais relativos à alteridade/identidade deficiente, percorri dois caminhos. O primeiro, foi a identificação dos autores de referência no campo da Educação Especial através da análise da produção do Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT 15) da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 1999 e 2005. O outro caminho foi a interlocução com os escritos de Luciana Marques (2001 e 2003) sobre concepções e sentidos identificados nos discursos de professores de alunos com deficiência [mental] e nas teses e dissertações da área de educação especial.

Discursos que circulam na ANPEd

Em 2002, na 25ª reunião da Associação, o GT 15 encomendou ao Professor Júlio Ferreira da UNIMEP/SP um balanço da trajetória e da produção

que, aos 19 anos, passou no vestibular para Educação Física, tornando-se o 3º brasileiro com Síndrome de Down a entrar para a universidade.

do referido GT nos seus 10 anos de existência (1991-2001). Este trabalho apresentava o processo de constituição do campo e seus reflexos no grupo e caracterizava os principais temas apresentados e discutidos.

Quanto à institucionalização, vê-se que a ambigüidade acompanha o grupo desde sua origem: por um lado, defende-se o reconhecimento de que há algo de específico na educação daqueles que, ‘por razões de ordem sensorial, mental ou física, não se beneficiam das situações comuns de ensino’, (tentando desvencilhar-se de ‘interpretações equivocadas’ que identificam educação especial como instância remediadora do fracasso escolar, legitimando os problemas do ensino regular). Por outro lado há a preocupação de que essa especificidade não sirva para acirrar a segregação da clientela da educação especial, apontando para a necessidade de situar sua discussão no âmbito da educação geral.

Quanto aos temas, o autor conclui o balanço, dizendo:

“No conjunto de comunicações e trabalhos, predominam os estudos descritivos sobre os programas de formação profissional – seus currículos, sua produção acadêmica; os trabalhos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência – principalmente os alunos deficientes mentais e auditivos; a prática educacional em escolas comuns com alunos ou serviços especiais – trazendo algumas experiências de integração e uns poucos estudos de proposição ou avaliação de programas mais amplos.” (Ferreira, 2002:15)

Algumas ausências também foram mencionadas como “os aspectos extra-escolares da educação especial e as instituições especializadas”. Este balanço dava pistas insuficientes sobre os discursos em jogo, o que me obrigou a fazer meu próprio apanhado dos trabalhos do GT, observando, principalmente, quais campos de saber e quais autores informavam a produção do grupo. Para este fim, fiz uma leitura transversal dos trabalhos apresentados da 22ª à 28ª reuniões e organizei as referências recorrentes nas bibliografias.

A primeira constatação é que os Programas de Pós-graduação que têm a área de concentração em educação especial, imprimem sua marca no grupo, pois, como é praxe, alunos de pós-graduação costumam citar seus orientadores e professores do departamento. É interessante notar que a produção inicialmente concentrada nos centros que têm esta linha de pesquisa já consolidada,

notadamente UFSCar e UERJ, vai se diversificando e ampliando para várias universidades do país²⁵.

Rastreando este material, é possível compor uma bibliografia básica do pesquisador de educação especial. Em termos de fundamentação teórica, Vygotsky é o campeão absoluto em número de citações, seguido, mais recentemente, por Michel Foucault. Entre os autores brasileiros mais citados, há pelo menos três tipos de situação – aqueles que fizeram trabalhos historiográficos que ajudaram a fundar o campo da educação especial (Jannuzzi, 1985 e Mazzota, 2001 por exemplo), os que fizeram trabalhos empíricos de referência (Nunes, Glat, Amaral e Bueno, entre outros) e aqueles que marcam uma posição teórica que acaba dividindo águas e influenciando a posição dos demais pesquisadores. Neste último tipo, estão dois autores mais citados no período: Maria Teresa Eglér Mantoan (coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade [LEPED], na UNICAMP) e Carlos Bernardo Skliar (ex-NUPPES – UFRGS, atualmente na FLACSO-AR). É interessante notar que ambos têm uma posição crítica em relação à Educação Especial e, portanto, ao GT²⁶.

Mantoan representa o discurso da **educação inclusiva**, na linha da Declaração de Salamanca²⁷ e dos tratados internacionais que lançam as bases de uma Sociedade para Todos. Sua visão é a de que, para incluir as pessoas com deficiência, toda a sociedade - e conseqüentemente todo o sistema escolar - deve se transformar. Diferencia e critica as práticas de integração no que elas têm de condescendência e aposta na visão de uma sociedade onde todos sejam incluídos e as diferenças sejam vistas como riqueza e como característica inalienável da diversidade humana. Seus trabalhos iniciais enfocavam sobretudo as pessoas com deficiência mental e, atualmente, além de orientar teses e dissertações na área, escreve textos de divulgação sobre a proposta da Educação Inclusiva.

²⁵ Da mesma maneira, nos outros GTs aparecem trabalhos referidos à inclusão e aos alunos com deficiência.

²⁶ Também é digna de nota a presença marcante de dois autores fora do circuito estritamente educacional: Romeu Sasaki – assistente social e consultor de reabilitação e Cláudia Werneck – jornalista e empreendedora social.

²⁷ Em 1994, mais de 300 participantes, representando 92 países e 25 organizações internacionais, reuniram-se em Salamanca-Espanha, para a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, visando a aprofundar o objetivo da Declaração de Educação para Todos redigida em Jontien-Tailândia em 1990. A *Declaração e o Marco de Ação de Salamanca para as Necessidades Educativas Especiais* se baseiam no princípio da inclusão, dizendo que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, ou outras.

Já Carlos Skliar aposta numa **pedagogia** ‘improvável’ **da diferença**. Tendo produzido trabalhos de referência sobre os surdos e a surdez, este autor recentemente centrou suas pesquisas na relação identidade/alteridade ou, nos seus termos, entre a *mesmidade* (identidade estabelecida pela normalidade) e *outridade* (alteridade como diferença e não duplo da norma). Numa operação de inversão epistemológica, a compulsão da normalidade em transformar toda diferença em *mesmice* passa a ser o objeto de exame – seu exemplo paradigmático é a obsessão ouvintinista de fazer o surdo falar. Em trabalho mais recente (Skliar, 2004), sua reflexão tem um caráter filosófico mais amplo, sobre a possibilidade de alteridade na contemporaneidade.

As duas posições advêm de matrizes filosóficas distintas e, apesar de alguns pontos de contato, podem ser consideradas politicamente antagônicas. De um lado, existe a proposta de afirmar a diferença, afirmar a possibilidade de uma relação de alteridade e, de outro lado, a idéia de transformar todas as identidades em diversidade humana. Com relação às estratégias e práticas, os contrastes ficam mais marcados. Enquanto o discurso da inclusão apregoa o direito e a necessidade de todas as crianças (não importa a severidade da deficiência) estudarem em escolas regulares, com as adaptações físicas e pedagógicas que se fizerem necessárias, a pedagogia da diferença questiona o *status* da normalidade e não crê na possibilidade de uma inclusão não subordinada da diferença, sem conflitos. No caso dos surdos, apóia a afirmação da identificação com a língua de sinais, com a comunidade de surdos, com um currículo que inclua a história da cultura surda e assim por diante.

Apesar de considerar essas duas linhas de força constituintes da principal tensão do campo, há ainda uma terceira posição, que é a da integração. Embora filosoficamente desprestigiada por sua identificação com o modelo médico de reabilitação, é uma linha que, na prática, tem força e reúne autores que trabalham numa perspectiva mais clínica ou de desenvolvimento de adaptações e tecnologias assistivas, visando a fornecer melhores recursos educacionais para ajudar os alunos com deficiência a aprender, seja em escolas regulares, seja em escolas especiais.

Discursos de Professores, Dissertações e Teses

Na sua tese de doutorado, orientada por Mantoan, Luciana Marques (2001) vale-se da perspectiva de Eni Pulcinelli Orlandi para analisar discursos²⁸ de doze professores de alunos com deficiência mental do ensino fundamental. Para tanto, ela distingue a coexistência atual de três formações discursivas no tratamento da diferença imposta pela deficiência:

- 1 A da exclusão ou **segregação**, que coloca o sujeito com deficiência como ‘desviante’, tendo como referencial a dicotomia normalidade *versus* anormalidade.
- 2 A da **integração**, que considera as pessoas com deficiência como ‘diferentes’, tendo como referencial um determinado padrão social, constitui um movimento da exclusão em direção à inclusão.
- 3 A da **inclusão**, que implica em pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar os sujeitos na sua diversidade.

A análise dos discursos dos professores mostrou que:

“Em função do sentido atribuído ao processo de inserção do aluno com deficiência mental no ensino regular, das condições supostamente necessárias para que tal processo ocorresse, da pequena contribuição que acreditavam poder o aluno com deficiência trazer aos seus colegas sem deficiência e das inúmeras dificuldades encontradas na realização deste processo, as professoras inscreveram seus discursos na formação ideológica da exclusão do aluno com deficiência mental, exatamente na direção contrária ao que se pretende, ao inserir o aluno com deficiência mental na sala de aula regular. (Marques, 2001:166)”

Num trabalho posterior, Marques e Oliveira (2003) buscaram desvelar os sentidos que estão sendo disponibilizados sobre o processo de inclusão em 4 teses e 9 dissertações, desenvolvidas nos programas de pós-graduação que têm linhas de pesquisa relacionadas às pessoas com deficiência: UFJF, UERJ, UFSCar, UNICAMP, USP E UNIMEP. Utilizando a mesma tipologia de formações discursivas do trabalho anterior, as autoras perceberam que *‘num mesmo texto, o sujeito se posiciona em mais de uma formação discursiva, filiando-se ora a uma*

²⁸ Embora a base conceitual da análise de discurso seja diferente da que estou utilizando neste trabalho, penso que a tipologia utilizada e as conclusões dos trabalhos selecionados ajudam a pensar a disputa de sentidos que está se dando no campo da educação de pessoas com deficiência no Brasil.

posição integracionista, ora inclusivista e, ainda, algumas vezes, se posicionando entre os que pressupõem a segregação dos deficientes.(pg.7)'

Esta conclusão evidencia que, no processo de apropriações dos discursos oficiais e hegemônicos, os sujeitos, muitas vezes, o subvertem ou travestem, reeditando seus sentidos. Outro aspecto a ressaltar, é como a posição adotada pelo autor informa e localiza o saber que ele constitui. Na tipologia das formações discursivas apresentadas por Marques, há uma idéia de progresso moral de uma posição segregada, passando por uma integração e chegando à terra prometida da inclusão. Nesse continuum, tanto a pedagogia da diferença proposta por Skliar, quanto pela identidade deficiente proposta no âmbito dos *Disability Studies*, são alinhados à formação discursiva segregacionista²⁹, que retroage em relação aos avanços já conquistados.

²⁹ Isso fica especialmente claro na análise do trabalho de Andrade (1997) - que questiona o apagamento das diferenças nas perspectivas integracionistas – e é filiada aos que 'defendem a segregação como possibilidade'.