

INCLUIR AS DIFERENÇAS? SOBRE UM PROBLEMA MAL FORMULADO E UMA REALIDADE INSUPORTÁVELⁱ

Carlos Skliarⁱⁱ

Tentarei neste artigo, mostrar a relevância de um conjunto de questionamentos, dúvidas, problemas e incertezas que se originam a partir do informe sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, realizado por Vernor MUÑOZ (2006), relator da Organização das Nações Unidas sobre o direito à educação, com o qual colaborei humildemente, juntamente com outras pessoas, contribuindo com algumas reflexões gerais. Devo reconhecer, com toda franqueza, que o informe aborda todos os níveis governamentais, que pretende mostrar um olhar mundial sobre a situação educativa das pessoas com deficiência e que procura em cada rincão do planeta, informações relevantes para repensar as políticas públicas específicas. Mas, ao mesmo tempo, tropeça com uma primeira pedra, com um primeiro obstáculo que é o de não poder determinar a verdadeira magnitude do problema. E mesmo que se possa intuir que é um problema crítico, já não se trata apenas de lamentar por algo que “está em crise”, mas do fato de que estamos frente a uma questão verdadeiramente dramática – e não seria nada mal colocá-la nestes termos – porque é uma questão que tem a ver, sobretudo, com as condições de existência das pessoas e também com nossa própria vida. Do ponto de vista de certo posicionamento ético que aqui assumirei a separação entre “nós” e os “outros” já deixou de funcionar, teórica e politicamente. A vez disso, devemos pressupor a ideia de responsabilidade perante a existência das outras pessoas em relação à nossa própria vida.

O informe deparou-se, como já mencionei, com uma dificuldade intransponível: a valoração da magnitude do problema em si, um problema do qual na verdade não se tem uma dimensão precisa. O paradoxo está, então, em pretender discutir a magnitude de um problema sem ter à disposição dados que permitam identificá-la com clareza. Quantas pessoas com deficiência poderiam estar no sistema educacional e não estão? Onde estão esses meninos, essas meninas, esses jovens com deficiência que não estão em nenhuma instituição conhecida? Quantas pessoas com deficiência estão no sistema educacional? E como essas pessoas estão, ou seja: o que está acontecendo com a sua educação? Em que medida houve um abandono desta população ao não se encontrar as singularidades pedagógicas adequadas nas instituições comuns, nas ditas escolas regulares (escolas não especiais)? Tudo isto é

especialmente grave na África e na América Latina, mas não deixa de ser preocupante em outros continentes também.

Mas vale ressaltar que já não se trata apenas de estatísticas, já não se trata apenas de saber ou não a que quantidade de pessoas estamos nos referindo, ou em que medida a quantificação já anuncia um certo tipo de problema. Certamente, tudo isso tem a ver diretamente com uma falta de informação que prenuncia um devir histórico e uma dimensão ética particulares: como se houvesse uma população, neste caso, a população com deficiência, que preocupa pouco e nada, que preocupa pouco, inclusive, até o ponto de não saber quem são não saber onde estão; não saber o que acontece com estas pessoas, do que necessitam; o que querem e como seria possível garantir-lhes os direitos mais básicos.

Por outro lado, creio que devemos ter cuidado em supor que a informação é tudo, que a simples informação pode tudo. Refiro-me ao fato de que é possível termos à mão uma informação atualizada, mas ao mesmo tempo nos manter numa relação de alienação e de desinteresse. Portanto, não se trata simplesmente de recensear a situação das pessoas com deficiência, mas de nos perguntarmos como efetivamente a magnitude do problema se vê ameaçada pela própria magnitude da falta de informação.

Sobre a América Latina, o direito educacional e a situação escolar das pessoas com deficiência

Há um detalhe em particular, mesmo que não surpreendente, que provoca certa dor. Dor, repito, que provém e representa parte da linguagem do posicionamento ético que aqui assumo sobre a situação do direito à educação das pessoas com deficiência na América Latina. Para tratar deste aspecto, vou fazer referência, minimamente, a apenas quatro das variáveis analisadas, em função das respostas obtidas com o questionário enviado por Vernor Muñoz a todos os países. Minha intencionalidade é mostrar onde está a raiz do abandono, onde é maior a negligência, onde está a apatia e, inclusive, onde se constrói e se constitui o desinteresse pela população com deficiência. Para tanto, deter-me-ei primeiro no tipo de levantamento realizado a nível mundial, para depois focalizar alguns tópicos cruciais da América Latina.

Enviou-se a quase todos os países do mundo uma quantidade determinada de perguntas que possibilitassem criar uma percepção destes aspectos ao refletir a situação das pessoas com deficiência da maneira mais nítida possível. Entre essas questões, estavam presentes os seguintes temas: a existência do reconhecimento jurídico do direito à educação em termos gerais; o reconhecimento jurídico do direito à educação das pessoas com

deficiência especificamente; o papel da legislação e das políticas públicas em relação a seu cumprimento efetivo; a importância da educação inclusiva; as adaptações necessárias na educação regular; os impactos da globalização financeira e econômica nos projetos educacionais; o estabelecimento de mecanismos de igualdade de acesso; o percentual de pessoas menores de 18 anos com deficiência; o percentual de pessoas menores de 18 anos com deficiência escolarizadas; as instituições responsáveis pela identificação das necessidades educativas especiais em cada país; as medidas de inclusão que foram tomadas; os serviços de apoio especializados existentes; a porcentagem de escolas que são beneficiadas com incentivos; que quantidade de escolas especializadas há em cada país; as outras alternativas educacionais que já existiam; se há ou não taxas diretas ou indiretas na educação pública; se há ou não custos diretos ou indiretos na Educação Especial; os custos de acesso e a permanência no sistema educativo; a assistência financeira para famílias cujos integrantes têm alguma deficiência; as garantias legais ou administrativas de acesso aos edifícios escolares; a normativa e sua tendência a garantir as condições efetivas de aprendizagem; a existência de serviços de transporte gratuito, tipos de programas de promoção para a inclusão, o quociente de evasão escolar comparativo; o êxito ou fracasso escolar comparativo; outros fatores de discriminação que operam no sistema educativo; o tratamento curricular da diferença; a contribuição da educação para o “empoderamento” dos sujeitos; as condições do entorno escolar; se o currículo inclui educação em direitos humanos; a avaliação da qualidade da educação que se oferece às pessoas com deficiência; a avaliação do desempenho dos alunos com deficiência e, por último, nesta extensa lista de perguntas, o tipo de capacitação docente.

Evidentemente, trata-se de um oceano de perguntas, um oceano de questões, que talvez a maioria dos nossos países ainda não esteja em condições de responder. Nos dados obtidos podemos apreciar que países responderam e que países não responderam, bem como atentar para uma grande quantidade de respostas que foram dadas muito mais pelas organizações não-governamentais, que por organismos estatais e é interessante notar a discrepância que aparece entre as respostas destas instâncias. São perfeitamente justificáveis essas discrepâncias, já que elas obedecem principalmente ao fato de que para as ONGs (talvez porque são associações de pais ou familiares de pessoas com deficiência) os diagnósticos são muito mais severos e as necessidades de solução muito mais urgentes, enquanto que para os organismos estatais tudo está “em via de ser resolvido”.

Diante de tamanha quantidade de questões, não resta dúvida de que o resultado é interessante e ao mesmo tempo, penoso. Um resultado rico em tonalidades e detalhes, mas sombrio em sua própria generalização. Sem dúvida, enfrentar os dados obtidos provoca pelo

menos, varias noites de insônia. A palavra insônia tem aqui uma ressonância muito importante porque há quem afirme que o sujeito ético é aquele que não pode “dormir”, que não pode “repousar” quando sabe que a existência do outro está ameaçada (LEVINAS, 1998). Agora, quatro são os elementos que eu quero destacar:

1. Não resta dúvida de que já se avançou muitíssimo no reconhecimento jurídico ou na própria existência de um sistema jurídico adaptado, criterioso, justo, apropriado à situação mundial, regional e local das pessoas com deficiência. Este é um primeiro dado interessante, pois permite visualizar em que medida as linguagens jurídicas atendem ou refletem, a partir da sua própria linguagem e estrutura, isto é, da própria fisionomia, sua proclamação permanente sobre esta questão em particular.

2. Em nosso continente existem níveis de financiamento relativamente adequados, mas que não foram relacionados de forma direta com o conteúdo e as pretensões dos textos jurídicos relativos à inclusão. Está claro que a questão do financiamento para políticas públicas em educação deve ser objeto de uma cuidadosa discussão. No entanto, é possível afirmar que a maioria dos países têm tido, e têm ainda, certos recursos neste sentido, mas estes só foram utilizados para implementar mecanismos parciais e insuficientes de formação e capacitação docente.

3. É baixíssima a porcentagem da população com deficiência em idade escolar efetivamente dentro do sistema educacional, independentemente se este sistema possui, ou não, uma divisão taxativa entre educação especial e educação regular, ou se o mesmo admite uma matrícula única no sistema geral de ensino.

4. Não existem, ao menos pelas informações recebidas, formas de acompanhamento dos projetos da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional. Ou, dito de outra maneira, de um modo talvez mais saudável, não existe acompanhamento da vida escolar para os membros desta população, a não ser pelas exceções mostradas em países como Costa Rica e também, mas em outro sentido, por Cuba.

O primeiro problema, o problema definitivo

Muito além do que o informe assinala como não apropriado, e muito além também do que se deveria fazer, o certo é que em nossos países da América Latina apenas de 1 a 5% da

população com deficiência em idade escolar está no sistema educacional. Como pensar neste dado? O que significa ética e educativamente que apenas entre 1 e 5% deste grupo (por mais irregular que seja o conjunto destas pessoas) esteja dentro do sistema educacional dos países em questão? E não se trata apenas de proclamar políticas de acesso universal às instituições, quanto à entrada irrestrita de todas as pessoas com deficiência nas escolas, mas também, e no mesmo ato, criar um pensamento e uma sensibilidade relacionados ao que significa estar juntos, o “para que” desse estar juntos, qual o conceito desse estar juntos.

Alguém poderia argumentar, e com sua justa razão, que primeiro se trata de “forçar” de uma vez o ingresso desta população nas instituições educacionais. Depois, caberia desenvolver estratégias de formação, didáticas, programas e currículos adequados para que a convivência e a inclusão sejam significativas. Não acredito, honestamente, que sejam processos diferentes e/ou consecutivos, ou, derivados um do outro. Não acredito que primeiro seja necessário “incluir” e depois pensar do que se trata o “habitar e o estar juntos na escola”.

É possível atentar para como em muitos países do nosso continente estas duas questões estão radicalmente desvinculadas, dissociadas, divorciadas. Ou seja, a afirmação “devemos estar todos juntos” foi imperiosamente destacada, mas ao mesmo tempo a pergunta “para quê e como é este estar juntos?” ficou relegada a um segundo plano ou, diretamente, não tem sido motivo de debate e aprofundamento. De certo modo parece ficar claro que devemos estar juntos no sistema educacional, mais ainda não dispomos de um pensamento firme sobre esse encontro em si, da relação pedagógica como tal.

Não compete a mim, e nem tampouco sou partidário de que devo dizer o que a inclusão deveria ser, e reafirmo isso agora pois esta é a principal conclusão a qual se chega a partir de certa leitura do informe: a inclusão “é”, ao fim e ao cabo, o que fizemos dela, o que fizemos com ela. Não “é” em si mesma, nem por si mesma, nem a partir de si mesma, e nem mesmo por própria definição. Sendo assim, teríamos que ver na boca de quem aparece a palavra “inclusão” e não tanto o que significa a palavra “inclusão”. Contradizendo-me em parte, deixo registrado que a origem da palavra inclusão está na raiz latina da expressão *in-clausere*, ou seja, enclaustrar, fechar por dentro, fechar algo que não estava em um determinado lugar, fazer que algo que não pertencia a um espaço torne-se interior a esse espaço.

Noções de inclusão, noções de deficiência

Suponho que não me equivoque ao afirmar que o informe em questão apresenta três grandes modos de pensamento sobre o possível significado da educação inclusiva. Aparece

toda uma primeira parte onde efetivamente surge uma narrativa assertiva, eu quase diria que nem especulativa, nem interpretativa, onde o texto dá voltas ao redor daquilo que a educação inclusiva “é”; ou sobre aquilo que a educação inclusiva “deveria ser”; e, também sobre o quanto a educação inclusiva devesse fundamentar num conjunto de leis específicas, fórmulas apropriadas e mecanismos universais.

Não obstante, o estilo do informe muda logo a seguir, pois deixa de lado um pouco a ideia de “moral” inclusiva e avança em sua complexidade ao incorporar já não mais e mais leis, mais e mais textos oficiais, mais e mais fórmulas ou técnicas, e começa a incorporar os sujeitos concretos da ação educativa: homens, mulheres, crianças, pais, mães, etc. É justamente aí, onde a meu ver o informe passa de uma posição “técnica” sobre a inclusão, para uma dimensão muito mais “relacional”.

Vernor Muñoz sugere que há três condições para que a ideia de inclusão tenha parentesco com a ideia de justiça, com uma ideia sobre o que é o justo. Em primeiro lugar a *temporalidade do projeto*, ou seja, a ideia de que a educação inclusiva depende em sua trajetória que vai das instâncias mais precoces dos sistemas educacionais institucionalizados até a formação profissional. Isto deve ser destacado, mesmo que provavelmente este entendimento já seja comum, porque a educação inclusiva não se remete, nem se refere unicamente ao sistema de educação básica; e seria uma discrepância pretender criar sistemas de inclusão num certo período da vida institucional das crianças e somente para elas.

Em segundo lugar, a ideia de inclusão deveria estar fundamentada na *liberdade dos pais, das famílias* de poder escolher o sistema educacional para seus filhos. A localização geográfica e o tipo de projeto educativo, bem como institucional, é uma decisão centrada na liberdade de escolha da comunidade familiar. Acredito que esta indicação que faz Vernor Muñoz, tem a ver com alguns dados provenientes da informação que muitos países oferecem: a decisão sobre os movimentos e as trajetórias institucionais das crianças, sobretudo em nosso continente, tem dependido e dependem de uma decisão técnica, de professores, de equipes docentes e de equipes dirigentes, deixando de lado as percepções e faculdades dos pais para tomar decisões sobre a inclusão de seus filhos.

Ao alcance temporal do projeto e a liberdade de escolha familiar, somamos um terceiro elemento na relação entre inclusão e justiça, um aspecto que tem a ver com o *direito das crianças de expressar suas opiniões*. Este é um item muito curioso, porque logo questionamos em que as crianças pensam e sobre o que ela podem decidir (se isto já é o que pensamos sobre a infância “comum”, imaginemos por um instante o que pensa sobre a infância “anormal”). Mas, se para algo vale a pena todo o trabalho que se vem fazendo é,

justamente, para pensar do ponto de vista da infância, e não do ponto de vista do adulto. Esse enorme esforço que ainda temos que realizar, faz-se necessário para pensar que essa educação é da criança, não é para a criança, não é em direção a ela, mas é dela, é propriedade dela. Às vezes quando alguém discute questões como esta em termos de direito, se esquece que o direito é do outro, não somos nós os que habilitamos ou desabilitamos um direito, o direito é propriedade de cada um, de um outro que eticamente deve ser considerado como anterior a nós mesmos.

Reparemos, então, nesta tríade, neste tipo de tripla afirmação sobre aquilo que torna justo o sentido da inclusão educativa: a temporalidade “estendida” dos projetos, a liberdade dos pais para tomar decisões educativas e o direito à opinião das crianças sobre sua própria educação. Entendo que estes são três olhares diferentes, talvez um deles seja mais institucional, mas os outros são decididamente éticos. Trata-se de um movimento, de uma tensão que tem a ver com a ideia de gerar espaços – não tanto de ensino e aprendizagem nos termos tradicionais – mas de estabelecer um modo de conversação peculiar entre a comunidade educativa, a família e as crianças, a respeito do que fazemos com a escola, do que fazemos com o projeto escolar, enfim, do que fazemos com isso que chamamos de inclusão.

Tenho tentado dizer desde o início que o problema mais grave é o da enorme quantidade de pessoas com deficiência que estão fora do sistema educacional. Já não se trata de se estão na escola regular ou em instituições especiais, trata-se tão somente do fato de “que não estão”. Certamente, em nossos países, essa situação não é apenas, nem peculiar, desta população. Mas também é verdade que as informações reunidas no informe fazem alusão a duas questões muito diferentes: por um lado, ocorrem níveis profundos de desamparo da população com deficiência (expulsão? exclusão?); e, também há um amplo setor que nunca esteve no sistema educacional (desinteresse? irresponsabilidade? apatia?).

O informe mostra com alguma clareza que o problema adquire maior complexidade quando pensamos de que maneira as instituições educacionais buscam em sua comunidade ou identificam nela, o lugar onde se encontra essa população, suas formas de vida, sua cotidianidade. Tampouco é menor o problema daqueles que, sim, estão no sistema educacional.

Para tornar o debate ainda mais transparente, na primeira situação, que faz alusão à ausência majoritária da população com deficiência do sistema, trata-se de um problema basicamente quantitativo. Na segunda, na qual a população, mesmo minoritária, está presente, o problema é de ordem qualitativa, em relação aos tipos de projetos escolares que podem, ou

não, dar-lhe acolhimento. Deles depende o grave problema da evasão escolar. Efetivamente quase 80% da população escolarizada com deficiência, finalmente, abandona o sistema educacional. Nesta linha de pensamento, é necessário refletir não somente sobre a necessidade de encontrar estratégias que permitam evitar a exclusão inicial, mas também, além disso, pensar estratégias que possibilitem prevenir a evasão.

Uma proposta de inclusão requer que sejam habilitadas variadas políticas, integradas e simultâneas. Do ponto de vista das agendas políticas é compreensível que os esforços tenham se concentrado na entrada da população no sistema de ensino. No entanto, não se trata de um problema de sequência temporal, no qual primeiro devemos proporcionar presença desta população nas instituições, para depois imaginar a natureza dessa “interioridade” inclusiva.

Deixemos de lado algumas destas considerações para enfrentar com maior atenção algumas possíveis interpretações sobre o que está ocorrendo com a inclusão em função dos dados gerados pelo informe.

Uma das conclusões possíveis, apontada com clareza por Vernor Muñoz, tem a ver com as discrepâncias presentes entre o progresso inestimável dos referenciais jurídicos e o retrocesso das políticas públicas de financiamento específico para a educação de pessoas com deficiência. Outra conclusão pode parecer mais que óbvia, mesmo que também seja imprecisa e desoladora. Trata-se daquilo que se reconhece como “falta de vontade política”. Certamente, esta expressão aparece como um chavão para justificar tudo aquilo que não ocorre, tudo aquilo que não se pode fazer, enfim, tudo aquilo que se interrompe devido às desavenças superficiais.

Contudo, neste contexto em particular, pode haver uma origem bem precisa. Na América Latina, historicamente, a falta de vontade política gera na maioria das vezes uma sensação real de descontinuidade e abandono dos projetos educacionais regionais e nacionais. Para exemplificar o que já foi afirmado anteriormente, devo retomar os quatro pontos centrais com os quais iniciei minha exposição, indicando desse modo a realidade das políticas inclusivas atuais em boa parte de nosso continente. Coexistem ao mesmo tempo: uma legislação impecável, um financiamento escasso e/ou subutilizado, um percentual muito escasso de acesso e uma nulidade absoluta no acompanhamento pedagógico dos sujeitos. Com algumas exceções aqui e ali, esta é a imagem nítida da situação, sobre a que se faz necessário insistir sobre sua gravidade com bastante ênfase.

De quem é o problema da inclusão?

Deixando de lado, pelo menos em parte, o esquema formal do informe e de sua relatoria, tenho a impressão de que a pergunta crucial, a pergunta ameaçadora, a pergunta molesta e necessária ao mesmo tempo, poderia ser formulada da seguinte maneira: de quem é então o problema da inclusão? Imediatamente nos vem a tentação de responder: “é de todos”. Mas com essa imprecisão generalizadora, a complexidade da questão e a seriedade para enfrentá-la se diluem rapidamente.

Não temo ao afirmar que o problema da inclusão depende em sua maior medida, do sistema geral da educação. Em princípio, esta afirmação é um modo direto de evitar que se continue identificando a inclusão como um movimento que depende por completo do sistema de educação especial, de suas instituições, de seus profissionais, de suas famílias e de seus saberes. A que ou a quem se refere esse problema? Teríamos que fazer uma revisão teórica e histórica mais detalhada sobre esta questão. Não obstante, existe a sensação de que na maioria dos países a inclusão tem sido o resultado de uma ação direta e exclusiva da educação especial. Isto é evidente, inclusive quando atentamos para a transformação disciplinar e o travestismo discursivo que denota a passagem da educação especial para a “atenção à diversidade”.

O protagonismo da educação especial na inclusão é indiscutível e, ao mesmo tempo insuficiente e incompleto por necessidade e natureza. É um protagonismo que não pode sustentar-se exclusivamente nos profissionais, nos saberes e nas práticas da educação especial. Não só porque justamente estes saberes e práticas têm sido criticados com veemência e, em alguns casos com excessiva dureza, mas porque mesmo quando se trata de saberes e práticas sólidas, estes nem sempre são decisivos ou pertinentes para uma transformação radical das instituições educacionais comuns. A mudança destas instituições não depende somente de uma transferência disciplinar da educação especial para a educação regular. Nesse sentido, teríamos que revisar qual é a pergunta da inclusão cuja resposta por parte da escola comum quase sempre é: “não estamos preparados”, ou então: “não estou preparado para atender esse menino, essa menina, esse jovem”.

Muitos países que declaram estar enfrentando radicalmente esta questão decidiram que tudo depende de uma boa formação, de uma boa capacitação da ordem da inclusão, tratando de dar um sentido novo e diferente para o que quer que signifique esse “estar preparados”. A esta altura dos acontecimentos é possível afirmar que não sabemos o que significa “estar preparados”. E podemos afirmar isso com total honestidade, com muita responsabilidade, porque quando já avaliamos projetos de capacitação e formação, nos quais eram indicados

com exatidão qual era o significado de “estar preparados”, essas capacitações geraram, ao fim e ao cabo, muitíssimos obstáculos para o acolhimento desta população.

O que pode significar a expressão “estar preparados” ou “não estar preparados”? O que pode ser entendido dessa afirmação a propósito de um suposto “saber o que fazer” diante de cada criança, diante de cada corpo, diante de cada língua, diante de cada aprendizagem, diante de cada forma de estar no mundo? Pessoalmente, acredito que é impossível saber, sentir e estar preparado para aquilo que possa advir e acontecer no futuro. Devemos enfatizar a ideia de que mais que estar preparados (antecipados para o que virá para o que nunca saberemos o que de fato será) trata-se de estar disponíveis e de ser responsáveis. As ideias de disponibilidade e de responsabilidade, sem dúvida, são ideias claramente éticas. Estou disponível para receber quem quer que seja, a qualquer um, a todos, a cada um. Qual é, então, o problema? Por que, como docentes, não é possível sermos responsáveis, estarmos disponíveis para uma pessoa? Independentemente da língua, da raça, da religião ou do corpo dessa pessoa, por que não poderíamos, por outro lado, estar disponíveis e nos sentirmos responsáveis por ela? Estar preparado é outra questão. Trata-se neste caso de um objeto de discrepância permanente, com o qual não se consegue precisar o significado de “estar preparado” para trabalhar com crianças psicóticas ou com crianças com múltiplas deficiências. Estar preparado quer dizer antecipar o que virá e trabalhar de antemão no que se vai fazer pedagogicamente? Em todo caso, teríamos que falar então de “estar predispostos” ou, dito de um modo mais enfático, teríamos que falar de “estar disponíveis”, sobretudo no sentido de colocar sob suspeita, a arquetípica ideia baseada na crença da criança comum ou normal.

Por tanto, o debate sobre a necessidade de uma formação específica ou geral, na minha opinião, passa para segundo plano, pois é um tipo de discussão que, ou passa dos limites (chegando à exaltação), ou paralisa a discussão fundamental. Mais que “estar preparado”, no sentido de “antecipado” a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros.

Em todo caso, toda *pré*-paração, toda antecipação, configura um dispositivo técnico, uma certa racionalidade, mas não funciona necessariamente como posicionamento ético na relação com os outros. Por essa mesma razão é que não se trata de uma formação que se baseie apenas em incluir a temática nos currículos formativos, mesmo quando a maioria dos países que respondem ao informe, afirma que essa é a principal política e a principal transformação educativa deles. Desta forma, não se fez outra coisa além de falar

tematicamente sobre a deficiência, sobre a diversidade, sobre a surdez, sobre a pobreza, sobre a cegueira, sobre o feminino, sobre o indígena, sobre o negro, sobre o estrangeiro, etc.

Eu gostaria de ser ainda mais enfático neste ponto. Desde os primórdios da ideia de inclusão educacional se pensou que a questão decisiva para a formação teria a ver com o fato de incluir as temáticas específicas da educação especial e/ou de outras populações específicas. No caso dos docentes formados em educação geral, e isso é bem claro, os conhecimentos deles estavam habilitados e restritos aos saberes sobre a infância, adolescência e juventude “normais”. Não há dúvida que também a infância, a adolescência e a juventude foram tematizadas.

Assumo aqui uma posição em parte contrária à tradição formativa. Creio que deveríamos inverter a lógica entre o saber temático e o saber pedagógico relacional. Creio, especificamente, que o saber relacional é anterior e determina o saber disciplinar, mas não o contrário: como garantir, então, relações pedagógicas entre atuais/futuros docentes e a população com deficiência? Como habitar, eticamente, o encontro com o outro? Como evitar toda tematização do outro? Como não cair na tentação de confundir uma pessoa surda com o tema “surdez”; a uma pessoa cega como tema “cegueira”; e, uma pessoa estrangeira como tema “estrangeiridade”?

Na tradição escolar parece subsistir um notável apego à tematização, tal como se observa quando se “fala” das drogas, ou dos drogadictos, mas não se conversa com eles. Então cabe a pergunta: será que a pedagogia deve saber tudo sobre um tema, ou sua especificidade está num saber-conversar com qualquer pessoa e com cada um dos sujeitos educativos? Poderíamos falar da surdez, da imigração subsaariana, da drogadicção, da miséria, é verdade, porém, o mais importante é o estabelecimento de uma conversação com eles e elas, e entre eles e elas. Em síntese: não há fato pedagógico se não colocarmos no centro da cena a questão “o que acontece entre nós?”, colocando esta pergunta em destaque para substituir a questão “o que acontece com o outro?”.

Por tanto, a pergunta sobre estar ou não capacitado, estar ou não estar preparado para a inclusão talvez esteja mal formulada. Essa pergunta poderia não estar ligada à preparação específica para atender sujeitos com determinadas características; retirando-lhes o excessivo halo de mistério que rodeia alguns grupos, na medida em que não é necessário hiper especializar os docentes. Recordemos que as opiniões sobre o suposto anacronismo da Educação Especial foram motivadas, entre outras razões, justamente em virtude da hiper especialização, ou seja, a obstinação por um duplo excesso formativo: o excesso de

particularismo e o excesso de generalização sobre “seus” sujeitos, “suas” técnicas, “suas” instituições, “seus” currículos, “seus” saberes, etc.

Se a primeira questão a ser repensada tem a ver com as tradições de formação e a tematização, a segunda questão estaria relacionada com outra ordem de coisas, mesmo que seus efeitos possam ser em parte semelhantes. Trata-se da relação ambígua e contraditória entre a *razão jurídica* e a *razão ética*. A inclusão é assumida, na maioria das vezes, do ponto de vista de um conjunto de direitos irrefutáveis: existe o direito a uma educação igualitária, o direito a uma escola para todos, o direito a educar para a diversidade, o direito pessoal e o direito social. No entanto, o que ocorre quando a *razão jurídica* se apresenta em excesso, isto é, quando se apresenta como a única razão ou, inclusive, quando se apresenta como condição anterior, como precedência, ao que poderíamos chamar de *razão ética*?

Alguém poderá argumentar que aqui não há contradição alguma, que a *razão ética* e a *razão jurídica* podem ser aliadas, em movimentos solidários. Entendo que algo tenha acontecido para que os sistemas constitucionais e as linguagens jurídicas sejam cada vez mais perfeitos. Enquanto isso, a razão ética vai cedendo, afogando-se em seus próprios dilemas, desaparecendo como valor primordial e universal. Algo deve ter acontecido... Algo que talvez tenha a ver conosco, com o fato de nos conformarmos com os sistemas textuais implacáveis, com os sistemas jurídicos irretocáveis, com a invocação da razão do direito e da justiça. O informe confirma, uma vez mais, a extensa brecha que existe entre a razão jurídica e a proposta de inclusão nos sistemas educacionais.

De alguma maneira, é aqui que nos é apresentada uma contradição, toda vez que só se esgrime uma razão jurídica, mas não uma proposição ética universal. E a conversação educativa não toma lugar: “eu tenho meus direitos, tu tens teus direitos”. Há situações muito penosas nesse sentido: em alguns países, ao direito da criança de estar numa escola se opunha o direito do docente de não recebê-la por “não se sentir preparado”. Todos esgrimem seus direitos, mas ninguém reflete sobre os alcances dos mesmos.

Assistimos uma época de sobreabundância da razão jurídica e uma carência manifesta de discussão ética. O que eu gostaria de argumentar é que a razão ética deveria ser anterior à razão jurídica, que a primeira deveria dar a sustentação para a segunda, dar fundamento, dar vitalidade, torná-la humana, por mais que isso possa parecer estranho. Um número imenso de situações de inclusão educacional vem se resolvendo exclusivamente pela via legal. Sem a intenção de julgar se esse procedimento é equivocado ou não, me pergunto se a ideia de inclusão não teria mais a ver com um acolhimento, com um dar boas-vindas, com um certo modo de dizer: “esta é tua casa”, dar hospitalidade ao outro, recebê-lo.

Imagens de inclusão, imagens de hospitalidade

Neste ponto, eu gostaria de introduzir três imagens muito breves sobre a ideia de inclusão enquanto abertura e enquanto disposição política. De fato, em muitas escolas, de muitos países a inclusão parece estar associada precisamente com uma metáfora do abrir as portas das escolas, enquanto a exclusão teria a ver com a metáfora oposta: a dos portões fechados. Do ponto de vista ético apresenta-se uma imagem muito clara, pois “abrir” supõe “abertura”, “disposição política favorável à mudança”. Falo de abertura enquanto uma outra disposição política do si mesmo (antes repetido, fechado) para o outro, ou seja, de um abrir-se para o que vem do outro, abrir-se para a existência do outro.

As três imagens de inclusão, enquanto abertura/disposição política seriam as seguintes: a imagem da inclusão *de portas abertas*, a imagem da inclusão *de portas giratórias* e a imagem de inclusão *de portas com detectores de metais*. Parece-me que as imagens são suficientemente claras para exigir mais comentários. Mesmo assim, elas remetem a três experiências diferentes de inclusão: a das instituições que abrem suas portas (ou que já tinham suas portas abertas ou que não consideram a existência de portas e que não solicitam nem exigem nada de quem chega); a das instituições que deixam entrar alguém e que, nesse mesmo movimento, também o excluem, o expulsam; e, as instituições que, antes de abrir suas portas, realizam um “diagnóstico” completo de quem chega (“Quem é você? Que língua você fala? Como você se chama? Como você aprende? O que você tem? O que você quer de nós?”). Eu gostaria de deixar registrado que o ato de “abrir as portas” institucionais não supõe nenhuma virtude moral da qual jactar-se; trata-se muito mais de uma condição inicial, de uma condição (se me é permitido o jogo de palavras) *incondicional*.

Agora vejamos: às questões da tradição formativa e do excesso de *razão jurídica*, soma-se aqui outro problema a ser pensado, um problema que eu chamaria de *diferencialismo*. A discussão que proponho fazer em relação a esse problema é múltipla e temo não poder abordá-lo com a profundidade merecida. Para começar: a inclusão educacional tem a ver com a igualdade e com a diferença? Tem a que ver com a igualdade ou com a diferença? Parece-me oportuno e necessário descrever e tentar esclarecer aqui uma confusão habitual que se apresenta no campo educativo, derivada da utilização do termo “diferenças”, em relação a outro termo semelhante: os “diferentes”. Os “diferentes” são sujeitos assinalados e estigmatizados, cuja descrição resulta de um longo processo de construção e invenção diferencial. Esse processo é chamado de “diferencialismo”, ou seja, uma forma de categorização, separação e diminuição de algumas marcas identitárias

vinculadas ao vasto e caótico conjunto das diferenças humanas. As “diferenças”, sejam elas quais forem, não podem nunca ser descritas como melhores ou piores, superiores ou inferiores, boas ou más, normais ou anormais, etc. O fato de que algumas identidades, ou marcas identitárias, sejam consideradas diferentes, nos sugere que se produziu um certo tipo de diferencialismo, ou seja, que essas marcas consideradas negativas, colocam-se em relação de oposição à ideia de normal, de normalidade. O diferencialismo, além de ser um processo político, constitui uma armadilha cultural e educacional, que faz com que, por exemplo, a mulher seja considerada como a diferente na questão de gênero, os negros como os diferentes quando se trata da raça, as crianças e os anciãos como os diferentes em relação à idade, os deficientes sejam os diferentes em relação à normalidade corporal, intelectual, etc.

Vale a pena insistir uma vez mais nisso: podemos estar utilizando a ideia de diferença como valor, mas acabamos utilizando o termo “diferentes” como uma indicação de “anormalidade”. É curioso, mas o fato que até bem pouco tempo atrás, quando alguém apontava com o dedo para identificar alguém diferente, o que fazíamos todos era avaliar o diferente, porque acreditávamos nessa indicação que nos parecia especializada, formada e irrefutável. Contudo, o que atualmente está sendo questionado não é “o diferente”, mas muito mais o dedo que aponta... O que queremos afirmar é que a inclusão pode vir a ser uma política a partir da qual se estigmatiza “os diferentes”, como se em vez de boas-vindas, acolhida, hospitalidade, disponibilidade e responsabilidade, houvesse um novo reposicionamento da norma escolar.

Talvez tenhamos que considerar válida a seguinte posição ético-discursiva: “no pensamento da diferença não existem sujeitos diferentes”. É que se falamos das diferenças de corpo, todos os corpos formam parte dela; se falamos das diferenças de aprendizagem, todos os modos de aprender cabem nela; se falamos das diferenças de linguagem, todos os modos de produção e compreensão também aí estão. No entanto, sempre sobrevém uma derivação sutil da diferença para “os diferentes”, como se não fôssemos capazes de mencionar a diferença por si mesma, e precisássemos de sujeitos anômalos, objetos de correção. Em muitos cenários educacionais, processos de inclusão foram iniciados, mas mesmo assim, continuamos permanentemente obsessionados com “os diferentes”. A diferença está entre sujeitos, não no interior ou na natureza de um sujeito. E essa é uma mudança paradigmática que, em meu juízo, ainda não fizemos: uma transformação ética que desloque o olhar sobre sujeitos assinalados como diferentes, e passe a ser um olhar sobre nós mesmos, sobre aquilo que acontece - pedagogicamente - entre nós.

Uma conclusão possível: responsabilidade e não obsessão pelo outro

Gostaria de finalizar esta exposição com algumas questões que se distanciam ainda mais da literalidade e da materialidade do informe, mas que com certeza, também estão em sua intimidade, no centro de seu coração. Entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do “estar juntos” como a questão educativa essencial. Isto quer dizer, que o pensamento pedagógico deveria retirar de seus ombros aquela permanente e insistente pergunta: quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? Por que a aprendizagem “dele” não entra nos cânones da “aprendizagem”? O que lhe acontece? O que tem a família dele?... E poder pensar, como mencionei anteriormente: o que acontece, pedagogicamente, entre nós?

Do que se trata é de transformar esse registro que parte de uma pergunta que aponta para o outro, numa pergunta que responda permanentemente ao que acontece entre nós. Porque essa é a chave da transformação política e educacional (MOLINA, 2008 e PÉREZ DE LARA, 2002) o “que acontece entre nós” na inclusão não pode ser simplesmente analisado em termos de uma calma fictícia, de uma harmonia sem embates, de uma empatia imediata e da solução de todos os conflitos que existem e que estão por existir. Bem longe disso, a ideia de estar juntos que entranha a inclusão sempre deveria pressupor “afecção”, no sentido de comoção. Essa é a definição que nos propõe a respeito Jean-Luc NANCY (2006): afetar o outro e deixar-se afetar pelo outro. Se não há afecção na inclusão estaríamos criando um cenário excessivamente paradoxal: um encontro com o outro, sem que não nos aconteça nada. Não se pode estar juntos sem ser afetados e afetar mutuamente.

Agora, vejamos bem: aos docentes se pediu até relativamente pouco tempo que ensinem o mesmo a todos, enquanto que hoje o pedido é que ensinem a cada um, coisas diferentes. Por isso, o professorado percebe estas transformações sob a exigência (im) possível de ter que produzir atos heroicos, proezas enormes, ações desmesuradas. Talvez a inclusão não solicite tanto desse heroísmo, mas daquilo que poderíamos denominar de “pequenos gestos”, “gestualidade mínima”. A que estou me referindo? A olhar sem julgamento, nem condenação prévia, a olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar, etc.

É aqui onde a Educação Especial tem algo a dizer, algo sobre esses saberes mínimos, algo sobre essa gestualidade sem estridências. Seremos capazes de começar a pensar a inclusão em termos de pequenos gestos, mais do que de grandes façanhas que, ao fim e ao

cabo, tornam impossível a relação de igualdade e diferença? Eu gostaria de terminar este texto com duas grandes perguntas que para mim estão no coração, na medula do ato de educar e portanto também da inclusão. Estas duas perguntas (DERRIDA, 2004) que a educação não pode deixar de se fazer a si mesma, nem aos outros, independentemente de que língua falem, de que corpo tenham e de como aprendam. A primeira, que no passado recente poderia ser considerada como típica da Educação Especial, está ligada como ensinar a viver, ou seja: é possível ensinar a viver? Essa pergunta está necessariamente vinculada a uma segunda: quando serás responsável pela tua própria vida? E tenho a sensação de que a Educação Especial quis ensinar a viver “apesar” do outro, e que a escola comum praticamente abandonou o sentido vital dessa pergunta. Talvez a inclusão permita redescobrir uma ética educacional ao redor de ambas...

Bibliografía

DERRIDA, Jacques. *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

GARÇIA MOLINA, José. *Imágenes de ladistancia*. Barcelona: Laertes, 2008.

LEVINAS, Emanuel. Entrevista con R. Kearney. *La paradoja europea*, pp. 208-209, Barcelona: Tusquets, 1998.

MUÑOS, Vernor. El derecho a la educación de las personas con discapacidades (informe del relator especial sobre el derecho a la educación). Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, del 15 de marzo de 2006, titulada: *Consejo de Derechos Humanos*.

MELICH, Joan-Carles. La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*, n.31, pp. 33-45, Barcelona, 2003.

NANVY, J. *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros, 2006.

PÉREZ DE LARA FERRE, Nuria. *La capacidad de ser sujeto*. Más allá de las técnicas en Educación Especial, Barcelona: Laertes, 2002.

ⁱ Texto traduzido do Castelhana para o Português por Omar Barbosa Azevedo

ⁱⁱ Pesquisador da FLACSO-Argentina