

**Nidia Regina
Limeira de Sá**

Mestre em Educação pela UERJ
Professora da Universidade
Federal Fluminense - RJ

Escola Inclusiva: confrontando o paradigma

Nesses tempos em que “*Integração*” aparece como um paradigma na área educacional, surge a questão da operacionalização deste princípio a nível escolar, e, como decorrência, os questionamentos a respeito da *escola inclusiva*, entendida como a escola regular que visa atender também aos interesses dos alunos chamados “portadores de necessidades educativas especiais”. Essa é uma discussão pertinente pois sabemos que um enorme contingente de crianças tem sido (à revelia da lei) alijado do direito de frequentar os espaços escolares regulares por apresentar características que exigem certas alterações no espaço físico e no cotidiano escolar (por exemplo: rampas de acesso, transcrição de material didático para o “braile”, utilização de intérprete, etc.). Há que se gerar uma conscientização de que a escola tem o dever de atender a *todos*, de que os preceitos constitucionais têm que ser cumpridos e de que recursos têm que ser providencia-

dos para isto; tal discussão precisa sair do discurso, ultrapassar a área da chamada Educação Especial e ser colocada como princípio que envolve a Educação, de modo geral, seja seu alunado deficiente, “superdotado”, camponês, indígena, de rua, imigrante, enfim.

A terminologia atual usada para designar as pessoas que devem ser “incluídas”, as define como “portadoras de neces-

sejam respeitadas e atendidas em sua especificidade (ver o Art. 58 da nova LDB). Vai daí que cabe aos gestores do processo educativo entender como deve ser o atendimento adequado a cada uma dessas *minorias* (“com certa displicência quantitativa”, como diz SKLIAR, 1997).

De fato *a escola tem que se propor inclusiva*, no sentido de ter suas portas abertas para receber todas as pessoas, tenham que diferenças tiverem, e, no sentido de propiciar as condições para que *todos* tenham concretizado o seu direito de efetiva participação no processo educativo.

Sabemos que este procedimento demanda recursos que, na maioria das vezes, não chegam até os administradores das escolas públicas. Mas, sabemos, também, que muitíssimas vezes as dificuldades acontecem também em escolas privadas onde o descaso não é fruto da falta de recursos, mas decorre do fato de que o “deficiente”, em nossa sociedade, muitas vezes é tido

Essa é uma discussão pertinente, pois sabemos que um enorme contingente de crianças tem sido (à revelia da lei) alijado do direito de frequentar os espaços escolares (...)

sidades educativas especiais”. Entendemos não ser esta a mais adequada expressão, pois que “portadores” pode supor uma pessoa que carrega algo do que pode se livrar em outro momento, e que as “necessidades” que essas pessoas apresentam são, de fato, questão de *direito*. Considerando, então, que *pessoas diferentes* têm *direitos diferentes*, ressaltamos a importância de que

como "cidadão de segunda classe", o qual

surpreende, mobiliza e desorganiza. Corporifica o que foge ao familiar, ao usual, ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao perfeito... O outro diferente, deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa feridas narcísicas. Representa a própria imperfeição daquele que vê... (AMARAL, 1992).

No entanto, uma questão mais ampla precisa ser colocada: *existem casos em que uma escola inclusiva não é a que atende mais adequadamente*

das pessoas surdas diz respeito ao atendimento de uma minoria que se inscreve no rol de tantas outras (raciais, religiosas, culturais, etc.). Os surdos são, por excelência, pessoas que compõem uma minoria lingüística e que, portanto, têm o direito de participarem do processo educativo na sua língua natural. A língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas, e, por ser uma língua natural, embute as melhores condições para servir como

(...) existem casos em que uma escola inclusiva não é a que atende mais adequadamente ao direito que a pessoa tem à educação.

ao direito que a pessoa tem à educação. Sabe-se que se a escola inclusiva fosse obrigatoriamente instituída como única possibilidade de atendimento para todas as diferenças, de fato seria uma decisão mais viável economicamente, visto que mais "barata" que a criação e manutenção de escolas especiais. No entanto, é importante que se diga e se repita quantas vezes for necessário, que educação não é mercadoria, é direito (pelo menos o acesso ao ensino fundamental aparece na nova LDB como "direito público subjetivo" - Art. 5). A educação não pode ser regida por valores de mercado, mas pelo valor da dignidade humana.

O caso dos surdos serve como exemplo: a educação

suporte ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural. As crianças surdas, que têm um ambiente lingüístico adequado ao seu desenvolvimento, são as filhas de pais surdos usuários da língua de sinais, no entanto essas estão dentro do percentual de apenas 6% dos surdos. Considerando que ninguém *adquire* uma língua se não for exposto a ela num ambiente "natural", fica perfeitamente claro que a única possibilidade de *aquisição* de uma língua espaço-visual *para os surdos filhos de pais ouvintes* é num ambiente social; neste caso, a escola se apresenta como um dos ambientes sociais mais adequados a esse fim.

Segundo SKLIAR, MASSONE e VEINBERG (1995)

Resultam a esta altura do século inumeráveis as investigações que avaliam o estatuto lingüístico das línguas de sinais como línguas naturais e estruturalmente diferenciáveis das línguas faladas. [...]

Os surdos desenvolvem a Língua de Sinais devido a que é sua língua natural, isto é, que a adquirem sem ensino sistemático - como adquire a criança ouvinte a língua falada de seu meio. Portanto, constitui seu modo de aproximação ao mundo, o meio de construção de sua identidade e o mecanismo para significar e "dizer" sobre o mundo. [...] Através desta língua o surdo põe em funcionamento a faculdade da linguagem com a que nasce pelo fato de ser humano.

No entanto, a especificidade da educação de surdos envolve não apenas uma questão lingüística, mas uma questão psicossocial. Segundo SKLIAR et al. (1995) "as escolas especiais constituem o microcosmo de emergência da identidade surda e de aquisição da língua de sinais". Esse é um aspecto importante, pois que necessário ao desenvolvimento de uma autoestima adequada e necessária à construção de uma identidade pessoal a partir das especificidades que caracterizam os surdos

enquanto grupo cultural diferente da comunidade ouvinte.

Na realidade somente mudanças radicais poderão alterar o quadro a que estão submetidos os surdos no Brasil, o qual é explicitado por BUENO (1991) da seguinte maneira:

...mesmo os centros mais desenvolvidos não têm dado conta sequer do princípio constitucional de acesso à escolaridade das crianças dos sete aos quatorze anos; ... a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e, dentro dela, mal consegue se apropriar do conhecimento matemático básico e da linguagem escrita; ... o número dos deficientes auditivos incorporados ao ensino regular é irrisório, embora já se tenham acumulado evidências de que a deficiência auditiva não acarreta, em si, qualquer prejuízo intelectual.

No Brasil temos respaldo legal para avançar em busca de mudanças qualitativas (veja-se o Art. 208, inciso III da Constituição Federal e os fundamentos axiológicos da Política Nacional de Educação Especial). Nos termos da referida Política, a Integração refere-se aos "valores democráticos da igualdade, da participação ativa e do respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos, não significando, portanto, a mera inserção do portador de necessidades

(...) a especificidade da educação de surdos envolve não apenas uma questão lingüística, mas uma questão psicossocial.

educativas especiais na classe do ensino comum". É o mesmo documento que estabelece a diferenciação entre os dois termos elucidando que "a inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere" (SEESP, 1994). Aparecem também, dentre os objetivos específicos da referida política pública, alguns que merecem destaque, são eles: os de "organização de ambiente educacional o menos restritivo possível", de "ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível" e de "conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino".

É nesse contexto que defendemos a escola especial para surdos e temos clareza de que, à primeira vista parece que vamos contra as modernas diretrizes educacionais de caráter público, mas, de fato não é assim. É preciso pensar se o "ambiente menos restritivo" para surdos não seria tão somente uma escola

bilíngüe-bicultural; se o "ingresso em turmas do ensino regular sempre que possível" não se enquadra nos casos impossíveis, ou de restrita possibilidade (haja vista os resultados conseguidos até hoje), ou, ainda, se o "sempre que possível" não poderia se referir ao período quando o surdo já tivesse o conhecimento das duas línguas necessárias para seu pleno desenvolvimento; e, se a *importante* "presença do alunado (surdo)... em escolas da rede regular de ensino" não poderia se dar durante todos os posteriores anos da vida acadêmica, que não os básicos, imprescindíveis para o domínio das duas línguas necessárias para sua perfeita interrelação social.

Não é porque atualmente se está travando uma importante luta pela integração das pessoas portadoras de deficiências a nível educacional, que há de se fechar os olhos às questões específicas. A problemática da pessoa surda é específica no sentido de que o mais adequado para o desenvolvimento de suas potencialidades é sua escolarização em escola especial de surdos, ou seja: aquela que propicie

um ambiente lingüístico adequado pela utilização da língua natural do surdo e pela participação de adultos surdos (modelos). Entendemos que é necessária uma reestruturação completa da gestão educacional de escolas para surdos em direção a uma abordagem bilíngüe-bicultural sob pena de não se alterar o quadro de fracasso/exclusão a que estão submetidos. (SÁ, 1997)

Segundo SKLIAR (1995), a educação bilíngüe-bicultural se orienta ao cumprimento de quatro objetivos:

- a criação de um ambiente apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e comunicativo das crianças surdas;
- seu desenvolvimento sócio-emocional íntegro baseado na identificação com adultos surdos;
- a possibilidade de que estas crianças desenvolvam sem pressões uma teoria sobre o mundo que as rodeia;
- e o completo acesso à informação curricular e cultural.

A luta pela educação de surdos não significa a defesa da presença de surdos na escola regular inclusiva, nem a manutenção dos moldes do que já tem sido feito em escolas especiais existentes atualmente. A luta deve ser pela garantia dos espaços já conquistados, pela abertura de novos espaços educacionais públicos, mas principalmente pela trans-

formação desses espaços, os quais precisam ser revitalizados com a perspectiva da abordagem bilíngüe que está sendo apresentada como o que há de mais moderno em diversos países como: a Argentina, a Colômbia, a Venezuela, a Dinamarca, a Suécia, o Uruguai, entre outros¹.

É interessante verificar que VYGOTSKY (1989) foi radicalmente contra a escola especial. Tomando como ponto de referência a escola especial

mendicância. No ensino da música, do trançado de objetos de adorno, etc., no ensino laboral, não se leva em conta o que deve constituir a base futura de sua vida. Geralmente o trabalho nas escolas dos cegos se apresenta às crianças de uma forma preparada artificialmente... Os cegos acabam como os executores. Aqui o porquê esta educação laboral prepara inválidos. (1924)².

Quanto à educação das crianças cegas podemos concluir que elas não devem ser isoladas em escolas especiais como se ali, e tão somente ali, fosse o seu mundo possível, o seu espaço único e protegido,

(...) a Integração não se refere à mera inserção do portador de necessidades educativas especiais na classe do ensino comum.

para cegos, assim declarou:

Na escola especial se forma com muita rapidez uma atmosfera com cheiro de cercado, de hospital, e com regime de hospital. O cego gira no estreito círculo dos cegos ... A cegueira não se vence nesta escola, senão se educa e se intensifica... Até o momento o trabalho se fundamenta nos princípios da invalidez e da filantropia. Geralmente ao cego se ensina com meios auxiliares que conduzem à

onde tudo está adaptado à sua deficiência e em nada se assemelha ao cotidiano do qual deveriam estar participando. No entanto, urge que a questão da escola especial para cegos seja melhor analisada, pois que, pelo menos inicialmente, os cegos necessitam de abordagens específicas que lhes mostrem o mundo. A questão aqui levantada refere-se a como fazer de uma criança vidente o "par" de uma criança cega de nascença, sem que o professor conheça, tenha tem-

¹ Para aprofundamento sobre a abordagem educacional bilíngüe remeto a SÁ (1997) e SKLIAR (1997)

² Ano em que o texto foi escrito.

po e recursos para aplicar as metodologias próprias de informação da realidade para uma criança que nunca "viu" os fenômenos mais simples nos quais o cotidiano escolar está imerso. Penso que as pessoas cegas de nascença precisam ser ouvidas quanto a esta questão.

No que diz respeito a escolas especiais para surdos afirmou VYGOTSKY (1989):

A falta mais importante da escola tradicional consiste em que separa sistematicamente o surdo do meio normal, o isola e o situa em um pequeno mundo estreito, cercado, onde tudo está adaptado a seu defeito, onde tudo está calculado para o defeito e tudo o recorda.... Na escola especial se cria com muita rapidez a atmosfera rotineira de hospital e o regime de hospital. O surdo se relaciona só com surdos. Neste meio tudo alimenta o defeito, tudo fixa o surdo em sua surdez e o traumatiza precisamente neste ponto. (1925)

Nesse ponto convém ressaltar que essa "escola especial" onde "se cria com muita rapidez a atmosfera rotineira de hospital e o regime de hospital", só pode se referir à escola especial de tradição oralista, onde

o modelo clínico tem imposto uma visão estritamente ligada à patologia, ao déficit biológico, e deriva inevitavelmente em estratégias e em recursos de

índole reparadora e corretiva. Existe um preciso instante na história em que a surdez e a criança surda são levadas do âmbito da escola, da pedagogia, para o âmbito da medicina segundo um processo que alguns autores tendem a chamar de medicalização da surdez (CUXAC, 1983; LANE, 1986; LIST, 1990; SÁNCHEZ, 1989; etc). O surdo é considerado como uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. Se o define desde suas caracte-

que, é a atividade do sujeito, mediada pela educação de caráter social que possibilitará que o sujeito construa a si próprio como ser cultural e histórico. Portanto, mesmo sabendo que a opinião de VYGOTSKY no início do século foi contrária à escola especial, podemos imaginar o que diria caso tivesse as informações que temos hoje a respeito da língua de sinais enquan-

O atendimento em escola especial não pode ser relacionado automaticamente com segregação, assim como "inserir" em escola regular não significa "integrar".

ísticas negativas, desde a falta, a educação se converte em eminentemente terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta; a audição e sua derivada: a fala. Os surdos são considerados "enfermos" reabilitáveis e os intentos pedagógicos são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da palavra (SKLIAR, et al., 1995).

Em 1927 VYGOTSKY dizia

to língua natural fruto da comunidade de surdos. Coerente com suas idéias sobre a educação social baseada na coletividade, certamente VYGOTSKY iria apoiar a moderna abordagem que enfatiza o aspecto cultural da comunidade de surdos e o aspecto natural da aquisição lingüística, sendo a única que possibilita a aquisição de uma língua natural no período ótimo do desenvolvimento.

A defesa da escola especial de surdos não deve ser entendida como uma apologia da

segregação. O atendimento em escola especial não pode ser relacionado automaticamente com segregação. Assim como "inserir" em escola regular não significa "integrar". A escola de surdos não deve significar guetos de "deficientes" que são atendidos de qualquer maneira, como se houvesse a necessidade de um "lugar" social onde se depositasse aqueles a quem a instituição-escola não sabe atender. A escola precisa avaliar sua função social e não ser tomada como excludente de um contingente de pessoas que não interessam à nova ordem mundial.

Muitas questões perpassam por aqui, e demandariam um espaço muito maior para serem analisadas. Seria necessário um pensar sobre o imbricamento das questões educacionais com as de reabilitação e saúde, sobre a formação dos educadores, sobre a desvalorização da função de educador nessa sociedade capitalista que aí está. O objetivo de considerar tais questões no estudo da problemática do surdo não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de que, considerando sua condição bilíngüe-bicultural, visando possibilitar o desenvolvimento "normal" da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda, *estejamos avançando na direção do resultado final do processo*, que é justamente o da "integração" social (SÁ, 1997).

É a Educação que tem que ser analisada sob uma perspec-

tiva sócio-antropológica: assim sendo, o prever-se inclusiva uma característica intrínseca a ela, para o que estará pronta na medida dos interesses dos grupos minoritários. Decisões importantes sobre áreas vitais do desenvolvimento humano não podem ser tomadas sob a perspectiva de mercado ou de recursos econômicos. A escola precisa viabilizar seu compromisso social *para todos*. Jamais pode se subordinar à dimensão econômica da sociedade. É importante que se desenvolva uma concepção ampla de educação em cujas bases filosóficas deve estar a

questão dos direitos humanos. Portanto, a luta deve ser não por "atendimento especial" para surdos, para cegos, etc., mas a luta tem que ser por *ESCOLA (pública, gratuita, de qualidade)* que seja tão somente, *ESCOLA DE SURDOS, ESCOLA DE CEGOS*, etc., considerados os interesses da comunidade a qual se destina.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Lígia A. Sociedade/deficiência. *in Revista Integração*. Ano 4, nº 9. MEC, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. MEC/SEESP. Brasília, 1994.

BUENO, José G. S. Educação especial brasileira: a integração / segregação do aluno diferente. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1991. Tese de Doutorado.

SA, Nídia R.L. Educação de sur-

dos: a caminho do bilingüismo. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997. (no prelo).

SKLIAR, Carlos, MASSONE, Maria I. e VEINBERG, Silvana. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *In Revista Infância y Aprendizagem*. Madrid, 1995.

SKLIAR, Carlos. Passado, presente e futuro na educação de surdos. Coleção Diálogos. Universidade de Cuyo, 1997. (no prelo)

VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos de defectología. Obras Completas. Tomo V. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1989.