

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: a produção de um discurso

INTEGRATION AND INCLUSION: the production of an argument

Sirleine Brandão Souza¹**Resumo**

O presente artigo é dedicado à análise acerca da utilização dos conceitos de integração e inclusão eleitos como constitutivos do campo da Educação Especial que compõem as políticas voltadas para os chamados sujeitos com necessidades educativas especiais e a disseminação da alteração de paradigma educacional. Têm como referencial teórico as contribuições da teoria crítica, mais especificamente as noções de conceito transitivo e conceito operacional elaboradas por Herbert Marcuse (1973), bem como contribuições de autores de referência neste campo de estudos, como Bueno e Caiado. A metodologia se refere à análise de produções por meio de uma busca realizada via on-line em periódicos do portal Capes e em seu banco de teses e dissertações com o objetivo de verificar o uso que atualmente se faz desses conceitos. O estudo concluiu que, apesar das alterações nas terminologias e em algumas ações, estas não corroboram modificação da visão de sujeito público alvo da Educação Especial e que tampouco inaugura um novo paradigma na educação, entendida como educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Integração. Inclusão. Conceito Transitivo. Conceito Operacional.

Abstract

This article is dedicated to the analysis throughout the use of concepts about integration and inclusion, those were elected as constituting terms of the field of Special Education that composes the politics turned to the so called subjects with educative special needs and the dissemination of amendment of the educational paradigm. The theoretical framework used here are the contribution of critical theory, to be more specific, the concept of transitive

¹ A autora é Mestre em educação pelo PEPG em Educação: história, política, sociedade; Doutoranda – PUC/SP. Atualmente é pesquisadora bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: sirleinesouza@uol.com.br

concepts and operational concept prepared by Herbert Marcuse (1973), as well as the contribution of authors in this field, such as Bueno and Caiado. The methodology refers to the analysis of production by using a online research in the journal's portal of Capes as well as in his theses database and dissertations with the objective of verifying how those concepts are used nowadays. The study concluded that, despite the alterations on the terminology and on some actions, this modifications didn't had any impact on the target audience of Special Education, students with special needs, and that either did not inaugurates a new paradigm on education, such known as Inclusive Education.

Key-words: Special Education; Integration; Inclusion; Transitive Concepts; Operational Concepts.

INTRODUÇÃO

O debate sobre Educação Especial tem uma significativa produção no que se refere tanto ao atendimento da população alvo com desdobramentos em inovações práticas, materiais especializados, técnicas diferenciadas, instituições adaptadas, quanto na análise desses desdobramentos nas áreas educacional, social, econômica e cultural por meio do conhecimento que é veiculado pelos estudiosos da área e que influenciam as políticas voltadas para essa população, evidenciando certa apropriação do conhecimento teórico e sua respectiva prática de atuação.

O conjunto de trabalhos produzidos – artigos publicados em periódicos, teses e dissertações – pretende demonstrar que o conhecimento teórico avançou de um patamar no qual as discussões eram realizadas tendo em vista apenas a classificação e a tentativa de adaptação do sujeito à escola para outro, embasado pela concepção de que, tanto a sociedade quanto a escola é que devem se adaptar para atender o sujeito com alguma necessidade, mais

precisamente alguma deficiência. Alguns deles explicitam que houve alteração de paradigma.

Ainda que os delineamentos e as bases de análises se diferenciem e tenham se modificado ao longo do tempo, verifica-se certa imprecisão na utilização dos conceitos *integração* e *inclusão*, na atualidade, o que provoca conseqüentemente ambigüidade na concepção de deficiência e de sujeito alvo das práticas e das políticas voltadas para essa população.

A análise proposta incidi sobre a utilização dos conceitos de *integração* e *inclusão* eleitos como constitutivos do campo da educação especial e que compõem as políticas educacionais voltadas para os sujeitos denominados com necessidade educacionais especiais, destacando que a modificação dos termos não corrobora modificação da visão do sujeito público alvo dessas políticas e que tampouco inaugura um novo paradigma na educação. Para realizar esta discussão utiliza-se as noções de conceito transitivo e conceito operacional elaboradas por Herbert Marcuse (1973).

Para tanto será apresentado um levantamento bibliográfico de alguns artigos e dissertações, bem como alguns trabalhos de autores de referência na área que empreendem discussão referente à integração e inclusão.

Marcuse (1973, p. 32), utiliza a expressão “conceitos operacionais” para se referir ao fato de que “[...] o significado destes é restringido à representação de operações e comportamentos especiais”. Diz ainda que no sentido de tomar o conceito como algo operacional este se torna “sinônimo do conjunto de operações correspondentes”. (BRIDGMAN, 1928, apud MARCUSE, 1973, p. 32).

“O termo conceito é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como o resultado de um processo de reflexão” (MARCUSE, 1973, p. 109). Esta compreensão só é possível, na medida em que “sua condição e relação universais [transcendem] assim a sua aparência imediata na direção de sua realidade” (MARCUSE, 1973, p.110), o conceito transitivo, então vai além daquilo que é meramente descrição dos fatos, ou “sinônimo de conjunto de operações”.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: POLISSEMIA CONCEITUAL

Em uma busca realizada via on-line em periódicos do portal Capes e em seu banco de teses e dissertações com o objetivo de verificar o uso que atualmente se faz do conceito integração, verificou-se que a utilização ora é feita de forma indistinta e como sinônimo de inclusão, inserindo-o na discussão mais ampla de Educação para Todos, ora é utilizado destacando a diferenciação referente ao conceito inclusão indicando uma mudança de concepção e em alguns casos indicando, inclusive mudança de paradigma – do paradigma da integração ao paradigma da inclusão.

No primeiro caso – da utilização indistinta do termo integração e inclusão – o que se verifica é que há uma certa ambiguidade ou imprecisão no uso que é feito tanto desses conceitos quanto de outros que fazem parte desse campo de conhecimento, como é o caso do conceito Necessidades Educativas Especiais. Nesse caso verifica-se a utilização do conceito para dar conta, ora de uma parcela bem definida da população – os deficientes, pessoas com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação -, ora para abarcar uma gama enorme de pessoas com algum tipo de necessidades

especiais, parecendo evidenciar a expressão da ambiguidade vigente nesse campo de conhecimento, tal como mostra Bueno (2011), ao se referir à população designada pela Declaração de Salamanca.²

No segundo caso – da diferenciação entre integração e inclusão – verifica-se a ênfase no que se refere à mudança de concepção a) em relação às pessoas público alvo da educação especial; b) em relação à base teórica que orienta o campo.

No primeiro caso o sujeito público alvo da educação especial é visto como alguém que deve participar de forma mais ampliada possível da esfera social, e para isso o sistema busca se adaptar às necessidades especiais dessas pessoas e não o seu contrário, como, de acordo com essas pesquisas, era postulado pela concepção de integração (TONINI; COSTAS, 2005). O sujeito passa a ser visto também, conforme esses trabalhos como um cidadão de direitos e constituidor de uma entre outras minorias (HINZ; BOBAN, 2005). Apontam ainda a relevância de se estabelecer na sociedade, a partir de documentação que tem como base a perspectiva inclusiva, um novo conceito do que se entende por pessoa com deficiência e o constante aperfeiçoamento do “sistema inclusivo”. (ORTEGA, 2012).

No segundo caso, identifica-se nesses trabalhos a evidência de uma mudança de paradigma (TONINI; COSTAS, 2005), a utilização do conceito de *diferente* em oposição aos conceitos de *normalidade* e *anormalidade*; a utilização do conceito de inclusão apontado como novidade, evidenciando mudança de

² Segundo o autor, a referida declaração designa como sujeitos com necessidades educacionais especiais, [...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados. (Declaração de Salamanca, Conferência, 1994 apud BUENO, 2011, p. 120).

atitudes e posições, frente ao homem (HINZ; BOBAN, 2005); a coexistência das duas perspectivas impedindo assim a atuação na perspectiva da educação inclusiva (ARAÚJO, 2011); e a caracterização da prática como “um movimento transitório entre as práticas de fundamentação ideológica da integração e da inclusão educacional” (COIMBRA, 2012). Existem, ainda, trabalhos que mesmo indicando essa diferenciação não aprofundam uma reflexão acerca desses termos, na medida em que se utilizam de documentos nacionais e internacionais que ao não fazerem essa diferenciação não estabelecem relação entre o que se está defendendo e o que está sendo produzido legalmente na área (PIRES, 2012);

Verifica-se que as produções no campo da educação especial são entendidas, analisadas, discutidas e postas em prática de formas diversas, estabelecendo assim um vasto terreno de debates e discussões que muitas vezes não frutificam em alterações significativas, nem na prática e muito menos nas bases teóricas que orientam o campo, fato que levou Omote (1999, p.1) a afirmar que “a Educação Especial tem sido uma área fértil para o aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos.”

Segundo Marcuse (1973), a eficácia e a produtividade da atual sociedade, altamente desenvolvida em suas tecnologia favorecem comportamentos sociais fundamentados sobre uma racionalidade que adquire um poder desmesurado sobre o homem, assimilando todas as oposições e contradições inerentes à formação social capitalista favorecendo a crença de uma racionalidade do real, moldando “o universo da comunicação no qual o comportamento unidimensional se expressa” (MARCUSE, 1973, p.93). O pensamento aparece nessa medida de forma acrítica visto que sua produção se

reduz a uma neutralidade passiva, que não abre espaço para a transcendência, que não permite a negatividade, portanto, manifesta-se como pensamento atomizado. O conceito perde sua essência de transcendência na medida em que apela apenas para as “coisas” como coisas em uma identificação “imediate da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida[...]” (MARCUSE, 1973, p.93). O conceito é tomado como algo já dado de forma natural não permitindo encetar a análise e a reflexão sobre a representação mental. O conceito torna-se assim, apenas a coisa concreta repelindo dessa forma todo o movimento da palavra e o que ela pode apresentar de elementos que não conformam o pensamento ao real.

Nesse sentido, a análise dos termos *integração* e *inclusão* e as formas pelas quais são utilizados pode demonstrar em certa medida o movimento que se estabelece entre o conceito como “coisa” e o conceito transcendendo aquilo que aparece na palavra.

Os conceitos *inclusão* e *integração* são utilizados na literatura especializada, não somente nos sistemas de pensamento aos quais se articulam, mas também concernente à projetos, instituições e, sobretudo, às ações sociais e políticas voltadas para a população deficiente de forma desligada de sua totalidade histórica, como pode-se observar por meio do levantamento bibliográfico realizado, no qual os termos ora são utilizados de forma indistinta, ora são utilizados como antônimos, embora pareçam demonstrar que nem um nem outro consideram a construção histórica e os embates que permeiam toda construção. Nesse sentido, são transformados em “sinônimo do conjunto de operações correspondentes” (MARCUSE, 1973, p. 94), aparece como uma forma do operacionalismo que o conceito adquire na

atual sociedade. Opera então a própria razão do homem que passa a considerar “os nomes das coisas como indicativo, ao mesmo tempo, do seu modo de funcionar, e os nomes das propriedades e processos como simbólicos do aparato usado para captá-los e produzi-los” (STANLEY apud MARCUSE, 1973, p.94).

A disseminação do conceito retirado de sua significação faz com que o homem não consiga ver para além daquilo que se mostra na própria palavra. Ao se utilizar o conceito inclusão como forma de inculcar o avanço da sociedade em relação aos direitos do homem, a própria palavra que está destituída de qualquer contradição se presta a afirmar tal fato, tido como a realidade, pois, objetiva uma ação que por si só está demarcando uma posição na sociedade que não permite que se recuse ou que se proteste. A pura disseminação do termo não favorece a análise dialética do conceito, proporcionando a reconciliação de opostos, “[...] unindo-os firmemente em estrutura sólida e familiar [...]”(MARCUSE, 1973, p.96). “A disseminação e a eficácia dessa linguagem são testemunho da vitória da sociedade sobre as contradições que ela contém, estas são reproduzidas sem fazer explodir o sistema social”. (MARCUSE, 1973, p. 96).

O uso operacional do conceito, sem o estabelecimento de relações com o seu significado, com a sua história e com toda a contradição que carrega, favorece o surgimento de conflitos entre entendimentos diversos e muitas vezes antagônicos refletindo-se na multiplicação de produções que tem por base a perspectiva inclusivista, entretanto sem o devido cuidado com aquilo que a produziu fazendo uso ora de um conceito, ora de outro para demonstrar a mesma coisa, ou para tentar demonstrar uma mudança que não se opera na

realidade à qual deseja impor, parecendo expressar o que Omote (1999, p.1) classificou como “[...] aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos[...]”.

Vale considerar nesse contexto, que o conceito *inclusão* pretende expressar algo que não está dado simplesmente na palavra, mas que demanda entendimento do processo pelo qual passou a ser inserido nas discussões pertinentes à educação especial, nesse sentido, cabe referir-se embora de forma sintética ao contexto no qual este conceito passou a ser utilizado e acolhido como “a novidade”.

De acordo com Bueno (2010), a Educação Especial não se consolidou após o aparecimento de crianças que apresentavam problemas nas escolas regulares e sim, bem antes, no processo de democratização e universalização do ensino.

Caiado (2002), ao falar em direito à educação por parte desta parcela da população, ressalta que há de se considerar o quadro de conflito histórico, inerente à sociedade capitalista, da exclusão social de grande parte da população das camadas mais baixas economicamente .

A ampliação da Educação Especial no Brasil se deu justamente no momento em que o país passava por um grande processo desenvolvimentista com intenso fluxo migratório da zona rural para a zona urbana, sistematizando um processo de grande desigualdade social, período este que culminou em formas de lutas por parte da população das camadas mais baixas economicamente e dos movimentos de pessoas com deficiências, a favor de um sistema de ampliação da educação escolar. (BUENO, 2010; CAIADO, 2010).

Sé é certo afirmar que a democratização de acesso teve como característica a ampliação do número de deficientes que passaram a ser atendidos em classes especiais e pelas instituições especializadas, é certo também que a Educação Especial passou a abarcar uma série de “problemas” que não eram de sua alçada, visto que os problemas de ordem educacionais não diziam respeito somente àqueles com deficiências, mas, a um grande número de crianças e adolescentes, principalmente das camadas mais baixas economicamente da população.

Sendo assim, esses lugares passaram a dar conta de uma demanda que não só era de deficientes intelectuais, sensoriais, físicos e com transtornos globais do desenvolvimento, mas, também daqueles que a escola não conseguia dar conta, em relação à aprendizagem.

Ao incluir crianças com desvios de ordem social e/ou de comportamento, de crescimento e de desenvolvimento e considerar os “serviços de suplementação e/ou apoio como sua parte integrante, a educação especial ampliou-se de tal forma que se descaracterizou como processo escolar. (BUENO, 2011, p. 28, grifos do original).

Muitas críticas são feitas sobre a proposta de atendimento tanto das classes especiais quanto das instituições especializadas³, embora não seja este o foco do trabalho, vale a pena destacar a forma como são pensadas as intervenções, centradas somente nas características intrínsecas à deficiência, com foco na aplicação de técnicas pedagógicas que infantilizam e prolongam as atividades que são propostas. Nesse sentido, a Educação Especial tem sido caracterizada pela “adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela

³ Sobre esse assunto, ver Bueno et al, (1991); Patto (1990).

deficiência” (BUENO, 2011, p. 23), reduzindo o sujeito ao que ele mostra de diferente em relação aos outros sujeitos.

Essa perspectiva aponta para a concepção de que a criança não irá aprender nas classes regulares, pois, possuindo características impeditivas de tal aprendizagem, cabe às escolas encaminhá-la para um serviço que dê conta dessa inadaptação escolar:

A mistificação e o acobertamento das determinações sociais que tal conceituação implica, embora estejam muito mais evidentes nesses casos, perpassa toda a população abarcada pela educação especial, na medida em que coloca somente nas características pessoais a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da escolarização e integração social da criança excepcional. (BUENO, 2011, p. 30).

Quando analisada sob esta perspectiva, parte-se da “premissa de que a escola cumpre o seu papel e se algumas crianças – ou muitas, não importa – não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas”. (BUENO, 2011, p. 30).

Com a crescente ampliação do número de vagas nas escolas públicas, uma parte da população dos grandes centros urbanos passou a fazer parte daqueles que agora possuíam um lugar nos bancos escolares, porém a entrada dessa parcela da população fez surgir um novo problema dentro da escola gerando a “participação/exclusão da camada pauperizada da população” (BUENO, 2011, p. 49), na medida em que a concepção subjacente a esse sistema submete o próprio indivíduo ao fracasso escolar, colaborando com o clichê, de que o aluno com deficiência não aprenderá na escola, ou que seus problemas de aprendizagem são decorrentes apenas de sua deficiência; portanto, a escola nada tem a fazer a não ser aceitar essa determinação imposta pela condição de deficiente do indivíduo. Por outro lado, a ampliação

do acesso à escolarização de alunos com deficiência, a partir do final dos anos de 1990 é significativa, entretanto, insuficiente em relação ao número de crianças que apresentam essas características⁴:

Pensar na educação das pessoas com deficiência em nosso país é pensar também nas relações entre deficiência e pobreza, deficiência e a ausência de políticas sociais, é pensar na complexidade de fatores que interferem no drama do humano. (CAIADO; ZEPPONE, 2013, p. 237).

Após a Declaração de Salamanca (1994) as discussões nesse campo de conhecimento e as publicações na área passaram a revelar certa alteração no discurso corrente sobre os temas da integração e inclusão, não obstante o quadro conceitual sofreu, mesmo que de modo superficial, algumas alterações. Inclusão, o “novo” conceito no campo da educação especial veio à tona em decorrência de um discurso generalizado e global de Educação para Todos, parecendo retirar de cena o conceito “ultrapassado” de integração, apontando dessa forma uma nova perspectiva de produção teórica, análise, atendimento e encaminhamentos – no campo social, educacional, econômico e cultural – no que se refere à educação especial, colocando em campos antagônicos os defensores apaixonados por uma “inclusão total e irrestrita” e aqueles que defendem a inclusão de todos, ainda que, com ressalvas. Destaque-se que para uma parcela deste último grupo a questão está para além do simples fato da alteração do termo e de seu entendimento tanto no meio acadêmico quanto no meio educacional e político, relacionando-se à própria prática social e a forma como a sociedade é estruturada.

⁴ Sobre esse assunto ver: Bueno e Meletti, (2010); Bueno e Meletti, (2011).

Da década de 1990 em diante, há uma generalização de que o conceito de inclusão é o mais adequado à atual sociedade e suas conquistas. Elegeram-se um conceito que faz ampliar a visão de uma sociedade mais igualitária e justa.

Para Marcuse (1973), a repetição da palavra sem recorrer ao seu significado reflexivo, induz à formulação de uma imagem que é transmitida de forma naturalizada e objetiva. Essa naturalização descaracteriza o desenvolvimento genuíno do significado. “Esses termos são geralmente compreendidos, de modo que o seu mero aparecimento produz uma reação (linguística ou operacional) adequada ao contexto pragmático em que são falados.” (MARCUSE, 1973, p. 95). Tornam-se formas de manipular e de impor um único ponto de vista como verdade, realizando um movimento de identificação com a palavra e sua função se rendendo aos fatos imediatos. [Omitir] “o reconhecimento dos fatores que estão por trás dos fatos e, assim, repele o reconhecimento dos fatos, bem como do conteúdo histórico destes.” (MARCUSE, 1973, p. 102).

Pode-se afirmar que da década de 1990 em diante, houve alterações significativas tanto nos documentos que orientam a construção de políticas voltadas para a educação das pessoas com deficiência, quanto nos materiais disponibilizados aos profissionais da área em sua formação inicial e continuada bem como naqueles que orientam as ações educacionais.

Assim, os documentos legais bem como os textos científicos que orientam as formulações de ações educacionais de atendimento à população com algum tipo de deficiência, na escola regular, ou seja, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, asseveram que a educação inclusiva é uma inovação, algo moderno “que nada tem a ver com o passado e que

inaugura uma nova etapa na educação mundial” (BUENO, et al. 2008, p.46). Entretanto, essa discussão não se assenta sobre a forma como a sociedade atual se constitui, fazendo com que o discurso de uma inovação no campo educacional e mais precisamente no campo da educação especial seja descolado das questões que se apresentam no cotidiano. Nota-se, atualmente, por grande parte da população uma forma de “inclusão precária”⁵, tanto dos meios de produção, quanto dos meios de consumo, experiências que não devem ser pensadas deslocadas de discussões sobre classe social, raça, gênero e etnia. Aspectos que não são abordados pelos documentos legais, nem tampouco por grande parte do material que é produzido na academia e que serve de apoio para a formulação de políticas educacionais.

O comportamento se torna refém de uma linguagem padronizada por uma palavra padronizada que não tem mais significado algum que não seja a própria palavra e o uso operacional que se faz dela. Essa forma de transformar o conceito na própria coisa favorece o fechamento do significado que a coisa expõe, não abrindo espaço para outras formas de pensar a não ser aquele que já está posto pela formulação do conceito em palavra.

[...] nesse universo behaviorista, as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquele não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita, assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado. (MARCUSE, 1973, p. 94-95).

⁵ Sobre esse conceito ver Martins (1997).

No âmbito do universo bidimensional há sempre uma tensão entre “essência e aparência, potencialidade e atualidade [...]”. (MARCUSE, 1973, p. 103), essa tensão compreende o pensamento crítico, as contradições e antagonismos que são compreendidos em sua dimensão histórica, ou seja, de sua “potencialidade como possibilidade histórica, sua realização como acontecimento histórico.” (MARCUSE, 1973, p. 103). De acordo com este autor, na medida em que a racionalidade operacional exerce todo seu poder, retira essa dimensão que é histórica e isso se dá em um processo que deve ser relacionado com o aspecto político, desde um esquecimento provocado da própria história e de sua constituição. “[...] as redefinições são falsificações que, impostas pelas potências existentes e pelos poderes de fato, servem para transformar a falsidade em verdade.” (MARCUSE, 1973, p. 103).

Decorre que tais mudanças na nomenclatura não refletem as condições reais nas quais a população está inserida, nem tampouco as condições que pretendem sejam de qualidade para a educação, visto que não é possível desde essa ótica empreender um projeto que se queira de qualidade para todos, embora seja evidente que avanços ocorreram, principalmente no que se refere à ampliação de acesso à escola e à educação especial, mesmo que ainda não dê conta de atender a demanda expressa na realidade.

Se o direito à Educação do aluno com deficiência no ensino regular está inscrito como direito desde a Constituição, tendo como princípio a igualdade sem discriminação, embasando, assim, uma educação democrática, aberta e acessível a todos os alunos com garantia de permanência qualificada:

A bandeira da *educação inclusiva* parece, em princípio, repor, sobre outras bases, esses mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois, se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que

continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo [...] vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas políticas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuda num horizonte sempre móvel, porque nunca alcançado. (BUENO, et al. 2008, p. 56, grifos do autor).

A sociedade com o domínio cada vez mais acentuado das técnicas científicas objetivas e neutras, possibilitou o surgimento de espaços destinados à ampliação da participação do deficiente na sociedade, mas, paradoxalmente, espelha “muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular, a qual, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimação da seletividade social”. (BUENO, 2011, p. 98).

Silva (2009) destaca, por sua vez que houve uma ressignificação do discurso da inclusão pelos grupos dominantes, visando o seu encaixe ao modelo político e econômico em desenvolvimento. Dessa maneira, toma-se o discurso que surgiu dos movimentos sociais minoritários rtraduzindo-os para a atual situação. “[...] ocorre aqui uma tradicional inversão de valores, pois esta conquista do grupo de excluídos só foi possível, neste momento, por ser compatível com os interesses maiores do próprio sistema político e econômico”. (SILVA, 2009, p. 119).

Neste mesmo sentido, Bueno (s/d, p. 14), aponta que:

[...] as análises das políticas de inclusão escolar atuais, bem como das implementadas em épocas pretéritas que tinham por objetivo a diminuição do caráter seletivo da escola brasileira, devem-se pautar pela ótica dos processos de dominação social determinados por diferenças de classe, raça e gênero.

Em relação à tônica dada à inclusão, a partir da Declaração de Salamanca, Bueno et al. (2008, p. 46) salienta que esta,

[...] simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido.

Nota-se nesta declaração o caráter dualista da educação, que em um sistema social, notadamente excludente de grande parcela da população, evidencia o que Martins, (1997, p. 31-32) denomina de “traço congênito do capitalismo [...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica [...].”

Outra questão apontada por Bueno et al. (2008) é o fato de que esta declaração, no processo de tradução para o português, teve em seu corpo textual algumas modificações importantes do ponto de vista político e social. Numa primeira versão, publicada pela CORDE, em 1994, constava o termo “orientação integradora” este substituído pelo termo “orientação inclusiva”. Para ele esta não foi uma simples alteração de linguagem, mas conota uma visão diferente daquilo que vinha sendo proposto até então, qualificando o “discurso fundador que ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra”. (ORLANDI, 1993, p. 13 apud GARCIA et al 2005, p. 441).

Bueno et al.(2008) salienta que o próprio termo educação inclusiva já carrega consigo um paradoxo, na medida em que se há uma educação que se queira inclusiva é porque a educação exclui e que se o projeto é este, sempre irá ocorrer a exclusão para que esta sustente tal projeto.

Segundo Marcuse (1973), o pensamento único, a racionalidade operacional tende a destruir os fatos históricos, a fazer apagar o passado, colocando em seu lugar somente o imediato que, dessa forma, parece não ter vínculo nenhum com o passado, transformando-o numa espécie de fatos naturais. O pensamento que ultrapassa a simples apropriação irrefletida anticrítica e antidialética possibilita uma abertura para que os conceitos possam ser desestabilizados e compreendidos a partir do seu universo histórico.

Confrontado com a sociedade em questão como objeto de sua reflexão, o pensamento crítico se torna consciência histórica; como tal ele é essencialmente julgamento. Longe de necessitar de um relativismo indiferente, pesquisa a história real do homem para encontrar o critério de verdade e falsidade, progresso e regressão. (MARCUSE, 1973, p. 105).

Essa forma de estabelecer relação com o passado permite que se pense porque os fatos são como aparecem no presente, como foram determinados, realizando um exercício de desvelamento de uma estrutura fechada e apresentada como aparecimento natural.

Bueno (1999) aponta a diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão, a partir da Declaração de Salamanca, nos seguintes termos: a inclusão:

coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças expressas pelas 'crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados'" (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p. 4 apud BUENO, 1999, p.8).

Diferentemente do termo “integração” que tinha:

[...] como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais⁶, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação [...] sempre que suas condições pessoais permitirem [...]. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p. 4 apud BUENO, 1999, p. 9).

Como exposto acima, evidencia-se que as informações traduzidas por um documento é uma forma de seleção, organização e apresentação de um discurso que pretende ser universal inculcando uma nova forma de compreender a inclusão, ampliando a visão em relação à integração, entretanto, esse movimento se mostra paradoxal: estabelece-se um discurso hegemônico de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, mas a realidade mostra uma situação completamente antagônica: da exclusão escolar, na medida em que a educação brasileira é marcada por esta dinâmica contribuindo com o aumento ou manutenção da grande massa de analfabetos existentes.⁷

Ainda sobre a discussão da diferenciação dos conceitos entre inclusão e integração, Mrech (1999, p.12) sinaliza a integração como uma “prática seletiva. O aluno deficiente tem que se adaptar aos parâmetros de normalidade, tem que se enquadrar aos pré-requisitos da classe. Caso ele não

⁶ Tal como indica este autor, apesar do termo “excepcional” estar em desuso, para fins de análise das políticas e práticas centradas nas características dos alunos com deficiência ele pode ser considerado como muito semelhante ao termo “necessidades educacionais especiais”.

⁷ Ferraro (1999) criou dois conceitos para tratar da exclusão escolar: exclusão da escola, caracterizado pelo não acesso ou evasão/expulsão da escola; exclusão na escola, caracterizado por aqueles que permanecem na escola mas não conseguem se apropriar do conhecimento por ela trabalhado.

o faça é colocado no ensino especial”. Entretanto, diferentemente dos autores anteriores, esta autora enxerga somente o lado positivo da educação inclusiva, na medida em que considera “que não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas ‘normais’” (MRECH, 1999, p.12), não esboçando qualquer crítica de fundo sobre as contradições das políticas de inclusão na sociedade industrial moderna, pois para ela, o paradigma da inclusão é a resposta do próprio sistema à exclusão maciça dos participantes dentro do modelo econômico atual.

Essa parece ser a expressão de que a alteração de termos expressa também alteração da própria visão de sujeito e de concepção, demonstrando que esse simples exercício pode transfigurar-se na mudança de olhar e de prática em todos os níveis, desde as produções acadêmicas até as produções legais para com essa população, entretanto, mesmo parecendo que as condições para que surjam alterações tanto no discurso quanto nas produções sejam lineares é necessário estabelecer relações com a realidade que não se mostra de forma natural, mas que só pode aparecer a partir de um exercício de reflexão e tentativa de desestabilização do discurso hegemônico. Nesse sentido, é relevante refletir acerca do próprio termo conceito.

De acordo com Marcuse (1973), o resultado do processo de reflexão sobre a representação mental de algo é compreendido como conceito. Esse “algo” quando passa a ser compreendido se reverte em objeto de pensamento e como tal se identifica aos objetos reais da experiência imediata, mas também se diferem dele na medida em que traduzem o resultado de uma reflexão a partir de outras situações que os explicam por meio de mediação. Sendo assim

o conceito é o resultado de classificações, organizações e abstrações mentais e somente podem ser compreendidos desde que sejam retomadas sua “condição e relação universais, transcendendo assim a sua aparência imediata na direção de sua realidade” (MARCUSE, 1973, p. 110). Os conceitos têm um significado transitivo, “vão além da referência descritiva a determinados fatos” (MARCUSE, 1973, p.110). Nesse sentido, ao falar em conceitos, deve-se ter claro que estes vão além daquilo que se apresenta como um dado da realidade natural, transcendem assim a sua aparência imediata, “todo o contexto operacional” (MARCUSE, 1973, p.110), reafirmando sua totalidade histórica.

A análise a partir do conceito operacional destitui a complexidade que faz parte do conceito, desintegra a concepção de transcendência afirmando uma falsa experiência, pois isolada das condições que constituem sua realidade. “Nesse contexto, o tratamento operacional do conceito assume uma função política” (MARCUSE, 1973, p.110), de ajustamento do sujeito à sociedade.

É nesse sentido que observa-se a forma de utilização, tanto do conceito *integração* quanto do conceito *inclusão* na atual sociedade. Em primeiro lugar, com base nas produções que foram encontradas na busca realizada via on-line – que não são exaustivas, mas, que podem representa em certa medida a produção que vem sendo realizada - pode-se concluir que não há uma única forma de utilizar esses conceitos, parecendo expressar, então que o surgimento de um novo paradigma não se concretiza na realidade, tanto nas produções quanto na própria prática e que por conseguinte o sujeito continua sendo olhado e pensado tendo por base a mesma concepção que a “novidade” da inclusão tem por objetivo modificar. Em segundo lugar - e talvez o mais

relevante - é o fato de que o uso que se faz do conceito de inclusão parece servir mais como forma de adaptação do sujeito ao que parece ser o mais avançado sistema no que concerne à educação e mais especificamente à educação especial, pois exclui os espaços de reflexão, de contradição, não permite a dialética, na medida em que esse conceito já é dado de forma naturalizada sem reflexão, ocorrendo aí o que Marcuse (1973) denomina de fechamento da linguagem, pois o próprio conceito já está carregado daquilo que pretende seja compreendido, não sendo possível desestabilizar essa noção pois o termo já diz da coisa e nesse sentido amplia o ajustamento da consciência à realidade imediata.

Essa linguagem, que constantemente impinge imagens, milita contra o desenvolvimento e a expressão de conceitos. Em sua imediação e objetividade, impede o pensamento conceptual; impede assim, de pensar. Pois o conceito não identifica a coisa e sua função. Tal identificação bem pode ser o significado legítimo – e talvez o único – do conceito operacional e tecnológico, mas as definições operacionais e tecnológicas são usos específicos de conceitos para fins específicos. (MARCUSE, 1973, p. 101).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ressalte-se que na gênese da educação especial a preocupação se localizava no indivíduo e em sua classificação, como forma de caracterizá-lo como normal ou anormal, como depositário do direito de fazer parte da sociedade ou como inválido para tal. Embora muitos pesquisadores e profissionais da área estejam empreendendo pesquisas e propondo práticas sob outras perspectivas ainda são evidentes as bases tradicionais positivistas de pesquisa, análise e aplicação do conhecimento nesse campo, deixando num segundo plano outras perspectivas de análise, como constituidoras do campo.

A partir de alguns estudos, como os de Michels (2004) pode-se dizer que a educação especial está amplamente embasada por teorias das áreas médica e psicológica, como as únicas bases teóricas necessárias para definir a sua abrangência teórico-prática. Desta forma, tanto o conhecimento prático quanto teórico produzido no seu âmbito, restringem a caracterização dos sujeitos sob sua ação ao conhecimento médico e psicológico, como se esses dois campos expressassem a sua totalidade.

Vale destacar que no que se refere às Políticas de atendimento à população público alvo da educação especial, muito tem se modificado e avançado em termos de atendimento e de sua ampliação, entretanto, persiste ainda nas bases do conhecimento e conseqüentemente sua aplicação prática também nas Políticas uma perspectiva na qual o sujeito é o responsável pela sua deficiência, cabendo à ele a busca pela sua adequação à sociedade, mesmo que haja um movimento para que a sociedade se adapte às exigências desses sujeitos.

É muito comum atribuir a culpa pelo fracasso escolar dos alunos com algum tipo de deficiência à sua incapacidade de aprender, desconsiderando outras causas que possivelmente possam coadunar com esse fracasso. Observando-se o desempenho de alunos oriundos das camadas mais baixas economicamente, pode-se constatar que o fracasso escolar é algo que não diz respeito somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas que atinge boa parte dessa população.

São discussões que levem em conta a grande desigualdade entre as classes sociais e mesmo dentro dessas classes e as relações de raça, gênero e etnia que possibilitam ampliar o foco de análise e produção referentes à

inclusão e à implementação de Políticas que possam viabilizar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Diversos conhecimentos podem auxiliar na elaboração do saber a respeito *da* e *na* Educação Especial.

Nesse sentido cabe a crítica à forma como são estabelecidas as “novidades” no campo da educação especial, especialmente na inscrição dessas nas leis, uma vez que parecem vir carregadas de uma magia que pelo seu bel prazer poderão modificar as bases conceituais sobre a educação especial, e conseqüentemente sobre a forma de se olhar para o sujeito alvo dessa educação, na medida em que o conhecimento não será aplicado objetivamente sobre um sujeito que possui uma anormalidade, mas sobre um sujeito inscrito em uma sociedade, que pertence a uma classe social, que pertence à um gênero, tem uma idade, tem uma cor, enfim, um sujeito integral e não parcelado entre biológico e psicológico somente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Cristina Cardoso. *Significados e sentidos produzidos pelos professores do ensino fundamental sobre educação inclusiva: desvelando limites e possibilidades de incluir alunos com necessidades educacionais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2011.

BUENO et al. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 5, Piracicaba: UNIMEP. 1999.

_____. *Inclusão/ Exclusão escolar e desigualdades sociais*. Projeto da Linha de Pesquisa: Escola e cultura: Perspectivas das Ciências Sociais, do Programa de

Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP. s/d.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES. 2008.

_____. As implicações políticas da surdez na perspectiva multicultural. In: SOUZA, Claudio Benedito Gomide de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.). *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro*. Araraquara/Alcalá: UNESP/Universidade de Alcalá. 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, S. M. F. *Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. (1997-2006)*. In: 33º Encontro ANPED, Impresso. 2010.

_____. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo, SP: EDUC. 2011.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. In: LANNA JR, Mário Cléber Martins (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: Apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA; Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. 2013. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.235-251.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. *Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do*

Instituto Federal do Pará campus Belém de 2009 a 2012. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: 22^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu. MG, 1999. Disponível em: <<http://www.educa.fcc.or.br/pdf/rbedu/n12a03.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 23, n. 2, p. 427- 446, 2005. Disponível em: <<http://cedes.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

HINZ, Andréas; BOBAN, Inês. Trad. Hugo Otto Beyer. Da integração para a Inclusão? *Revista Educação Especial*, n. 26, 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 fev. 2015.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 4^a ed. Rio de Janeiro, R.J: Zahar Editores, 1973.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, SP: Ed. Paulus, 1997.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MRECH, Leny Magalhães. *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* In: Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? São Paulo, SP: Faculdade de Educação da USP, 1999.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*. V. 1, n. 1. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/.../1042/1524>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

ORTEGA, Antonio da Silva. *O novo conceito de pessoa com deficiência, sua abrangência e reflexos na legislação brasileira*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Instituição Toledo de Ensino, 2012.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1990.

PIRES, Rui Pena. O problema da integração. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Portugal, V. XXIV, p. 55-87, 2012. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10758.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SILVA, Lázara Cristina. *Formação de professores em educação especial: a experiência da UNRSP Marília*. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2009.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela Toneto. Escola Inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. *Revista do Centro de Educação, Santa Catarina*, n. 26, 2005. Disponível em: <coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/a6.htm>. Acesso em: 14 fev. 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca de Princípios, política e prática para as pessoas com necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

Recebido: 05 de setembro de 2016

Aceito: 27 de outubro de 2016

Publicado: 10 de maio de 2017