

Por que falamos de inclusão?

Why talk about inclusion?

*Elizabeth Tunes **

Resumo

Neste artigo, discute-se a questão da inclusão, especialmente no âmbito da escola, de pessoas que, em decorrência de sua constituição biológica incomum, apresentam um desenvolvimento psicológico atípico. Partindo-se da idéia de que a exclusão é um fato anterior à inclusão, procura-se mostrar que a opção pela inclusão de pessoas com biótipos incomuns diz respeito muito mais ao campo de vigência da Ética do que da Ciência.

Palavras-chave: Inclusão. Exclusão. Deficiência.

Abstract

The aim of this paper is to discuss social inclusion of individuals who show atypical psychological development due to the social impact of their uncommon biological constraints. Particular emphasis was given to inclusion within the educational system. Assuming that exclusion precedes inclusion, it is argued that the option for including individuals with different biotypes is more related to Ethics than Science.

Keywords: Inclusion. Exclusion. Deficiency.

Résumé

Pourquoi parlons-nous d'inclusion?

Dans cet étude, l'on discute la question de l'inclusion, spécialement à l'école, de personnes qui, du fait de sa constitution biologique non commune, présentent un développement psychologique atypique. Partant de l'idée que l'exclusion est un facteur antérieur à l'inclusion, l'on tente de montrer que l'option pour l'inclusion de personnes avec des biotypes non communs se rapporte beaucoup plus au champs de vigilance de l'éthique que de la science.

Mots clefs : Inclusion. Exclusion. Déficience.

* Doutora. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: bethunes@globo.com

Quando falamos em inclusão, costumamos reportar-nos a pessoas ou grupos de pessoas que são ou estão excluídos, total ou parcialmente, de atividades da nossa vida social. Isto significa, portanto, que a inclusão admite o fato anterior da exclusão.

Somos uma sociedade excludente. Diversas formas de exclusão incidem sobre diferentes pessoas ou grupos de pessoas, ao mesmo tempo ou em tempos diferentes de suas vidas. Essas formas vão desde aquelas muito evidentes, claramente percebidas, até as muito sutis, que requerem algum esforço para seu reconhecimento. Por exemplo, o desemprego é uma forma bastante clara de exclusão e atinge um número elevado de pessoas. Já a aposentadoria, tal como se apresenta, é uma forma bastante sutil de exclusão e atinge a todas as pessoas acima de uma determinada idade. É tão sutil que pode causar estranheza afirmá-la como forma de exclusão. Mas ela o é pelo simples fato de assentar-se na idéia de que, a partir de uma determinada idade, a pessoa é totalmente incapaz para o trabalho. Isso é o mesmo que dizer que o trabalho é uma realidade imutável, cabendo ao homem a ele se adaptar. Se invertermos esse raciocínio, veremos o quanto a aposentadoria é assentada em idéias carregadas de preconceito: o trabalho é que deve adaptar-se ao homem. Desde que não acometida por doenças muito graves, qualquer pessoa, em qualquer idade, pode sempre realizar algum trabalho, respeitadas as suas condições. E é assim que deveria ser, e não o inverso. Se uma pessoa é capaz, como adulto, de cuidar minimamente de sua vida e agir com alguma independência no seu cotidiano, ela está apta para algum trabalho. A questão é se aceitamos isso, adaptamos o trabalho a ela ou se, simplesmente, preferimos excluí-la.

Seja como for, o que queremos realçar é que é tão grande a força e o alcance excludente de nossa sociedade, que todos nós, de um jeito ou outro, somos excluídos, em algum momento de nossas vidas. Mas, certamente, os grupos mais excluídos são os pobres, os miseráveis (*vide* BUARQUE, 1999) e, também, os diferentes.

Dentre as várias formas de exclusão, interessa-nos, neste texto, tratar, particularmente, daquela que diz respeito à escola, isto é, vamos aqui examinar alguns pontos relativos à exclusão/inclusão escolar.

De início, já é interessante notar que a expressão inclusão escolar, tal como a empregamos, faz referência, tacitamente, a um grupo singular de pessoas. Esse grupo não diz respeito a adultos analfabetos que nunca foram à escola e continuam fora dela; também não diz respeito a todas aquelas crianças que, por razões variadas, estão fora da escola. Em geral, a expressão é aplicada e entendida numa referência específica às pessoas diagnosticadas como **deficientes**, principalmente

as crianças e jovens. E, obviamente, se falamos de inclusão escolar de pessoas deficientes é porque elas estão excluídas do processo de escolarização. Quem são essas pessoas? Por que e como são excluídas do processo de escolarização?

As pessoas excluídas da escola apresentam os mais variados tipos de anomalias, distúrbios ou disfunções: defeitos do movimento, anomalias genéticas, como a síndrome de Down, defeitos de visão ou de audição, distúrbios da fala e tantos outros que seria quase impossível enumerá-los. Além disso, essas pessoas não são todas excluídas da mesma forma. Sabemos que a exclusão escolar incide principalmente e mais intensamente sobre aquelas crianças e jovens cuja anomalia apresenta-se aos nossos olhos como uma barreira, um obstáculo ao desenvolvimento de suas funções intelectuais, que é o objeto principal da atividade escolar. Esse é um fato inegável. A escola é muito mais propensa a acolher uma criança que tenha apenas um distúrbio de locomoção (por exemplo, apenas uma paralisia dos membros inferiores) do que uma criança sobre a qual paira a suspeita de ser deficiente mental (por exemplo, com síndrome de Down). Isto quer dizer que são excluídas da escola exatamente as pessoas que, em princípio, mais precisariam dela para se desenvolver intelectualmente. Aqui, cabem duas questões: por que a escola exclui quem mais precisa dela e por que, aos nossos olhos, a anomalia ou disfunção de algumas crianças e jovens apresenta-se como uma barreira ao seu desenvolvimento intelectual? Para examinar essas duas questões, vamos deter-nos naquilo que a Ciência nos diz a respeito das possibilidades de desenvolvimento de crianças que apresentam alguma anomalia biológica.

A Ciência e as posições dos cientistas

Em geral, as pessoas costumam pensar que a Ciência congrega um grupo homogêneo de pessoas – os cientistas –, no que diz respeito à maneira como concebem um determinado fenômeno. Todavia, um olhar mais acurado no interior dessa atividade de homens mostra-nos que há uma grande diversidade de posições teóricas, de concepções e crenças a respeito da vida, do homem e do mundo. Mostra-nos também que essas variadas visões refletem-se e imbricam-se na maneira de os cientistas interpretarem os fatos com que trabalham.

Grosso modo, podemos dividir os cientistas e estudiosos do desenvolvimento intelectual de crianças que apresentam uma anomalia ou uma disfunção biológica em dois grandes grupos: os que **acreditam** que uma anomalia biológica tem uma **repercussão direta** sobre o desenvolvimento das funções intelectuais e os que **acreditam** que ela tem uma **repercussão apenas indireta** sobre o desenvolvimento das funções intelectuais. Dizemos “acreditam” porque não há prova cabal de que uma das duas posições é a única cientificamente correta.

No primeiro grupo, estão os cientistas e estudiosos que acreditam que o desenvolvimento intelectual é biologicamente condicionado e tem fortes bases congênitas e hereditárias. Daí por que se costuma dizer que eles manifestam uma visão naturalista do desenvolvimento (*vide* YAROSCHEVSKY, 1983; TUNES, 2002). Como decorrência de sua crença primeira, em seus estudos e pesquisas, procuram demonstrar que uma disfunção ou anomalia no aparelho biológico do organismo acarreta, automaticamente, um distúrbio no processo de desenvolvimento intelectual.

No segundo grupo, estão os cientistas e estudiosos que acreditam que o desenvolvimento intelectual é culturalmente condicionado e tem fortes bases sociais. Sobre esses cientistas, costuma-se dizer que têm uma visão social do desenvolvimento (*vide* BORGES, 2002). Também em decorrência de suas crenças, em seus estudos e pesquisas, procuram demonstrar que uma anomalia no aparelho biológico da pessoa cria possibilidades de diferentes processos de desenvolvimento intelectual, dependendo do impacto desta no ambiente social de desenvolvimento.

Num passado relativamente recente, cientistas do grupo naturalista chegaram a defender que as pessoas deficientes constituiriam uma raça específica ou uma espécie degenerada (GOULD, 1991). O defeito seria, assim, um produto do acaso, uma espécie de erro da natureza. A palavra mongolismo, que já foi muito usada em referência à síndrome de Down, não tem outra origem senão essa. Hoje, embora ainda presente em nossa sociedade, essa idéia acerca das pessoas deficientes como espécie degenerada não é tão comum. Mas ainda existem cientistas que acreditam que uma anomalia biológica atrapalha ou impede o curso **natural** do desenvolvimento intelectual. Por isso, pensam que se deve buscar os meios biológicos de combatê-la ou eliminá-la. O defeito é visto, pois, como uma **barreira, um obstáculo** ao processo natural de desenvolvimento intelectual.

Já entre os cientistas que compartilham uma visão social do desenvolvimento intelectual, a anomalia biológica é tida apenas como uma manifestação da diversidade da espécie humana. Logo, as pessoas deficientes não constituem um grupo ou espécie distinta do *Homo sapiens sapiens*. Para esses cientistas, o distúrbio não cria, diretamente, uma deficiência, mas apenas indiretamente, dependendo do impacto que tem sobre o ambiente social de desenvolvimento. Por exemplo, hoje, a ambliopia, um defeito de visão que consiste na ausência de visão em um dos olhos, passa-nos despercebida. Há muitas pessoas que apresentam esse defeito e não são chamadas de deficientes visuais. Isso se deve

ao fato de, apesar de não se ter como corrigi-lo, as pessoas que o apresentam conseguem realizar as atividades comuns que se espera que realizem. As restrições a essas pessoas são, na verdade, muito pequenas e incidem sobre atividades que não são as mais valorizadas socialmente. Todavia, se pensarmos em um passado bastante remoto, em que a caça era uma atividade muito importante, certamente haveria algum estranhamento em relação a essas pessoas, já que a deficiência na visão de profundidade poderia causar-lhes um imenso obstáculo para a realização da atividade de caçar.

Assim, é na relação anomalia biológica *versus* sociedade que devemos buscar a compreensão do fenômeno da deficiência. Isso quer dizer que uma pessoa com algum distúrbio biológico não é, necessariamente, uma pessoa deficiente. A denominação deficiência decorre do impacto que esse distúrbio tem em seu ambiente social. Logo, a deficiência não é uma propriedade da pessoa que apresenta uma anomalia biológica. Uma mesma anomalia biológica gera impactos sociais diferentes, dependendo do momento histórico em que acontece, e, assim, pode ou não ser associada a uma deficiência na realização de alguma atividade. Além disso, e exatamente pelo seu impacto social, a pessoa que a tem envolve-se intensa e ativamente na busca de formas de contornar o seu impacto. Ela busca meios alternativos para realizar a atividade; ela cria caminhos que lhe permitem contornar as dificuldades impostas pela disfunção na realização da atividade, ou seja, a existência de um distúrbio ou disfunção com forte impacto social propicia a emergência de processos altamente criativos de desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 1993). Por isso, os cientistas que manifestam a visão socialista acreditam que devem ser buscados **os meios sociais de aproveitamento do potencial criativo das pessoas que apresentam uma disfunção biológica**. Então, a anomalia é um **desafio** que se apresenta à pessoa que a manifesta e às pessoas que participam de sua educação.

Em vista do que foi aqui exposto, podemos dizer que uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas diz respeito, portanto, ao modo como concebem as diferenças na constituição biológica das pessoas. Vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica desencadeia a exclusão da pessoa das atividades cuja realização ela dificulta. Justifica-se a exclusão, em princípio, enquanto se aguardam as descobertas científicas que permitam atuar biologicamente sobre aquela anomalia. Mas, enquanto se aguarda, amplifica-se o potencial desta como barreira, uma vez que a própria exclusão desencadeia a constituição de outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num processo contínuo. Cria-se, assim, uma deficiência.

Todavia, visto como um desafio, o distúrbio impulsiona-nos à ação. Ele impele-nos a investigar e identificar as formas sociais de atuar sobre ele, isto é, as formas sociais de contornar as dificuldades que impõe, amplificando o seu potencial criador. Essa busca implica de imediato a não-exclusão da pessoa que apresenta a anomalia das atividades que valorizamos socialmente. De outro modo, não teremos como descobrir as formas de contornar as dificuldades que ela impõe, na realização daquelas atividades. Logo, as barreiras secundárias ao desenvolvimento intelectual, criadas pela exclusão, não se farão sentir.

Falamos de inclusão porque, vendo a diferença de constituição biológica como uma barreira socialmente intransponível, realizamos práticas sociais de exclusão. Mas hoje mesmo podemos instituir novas práticas sociais. Basta não excluir e aceitar a diferença biológica como um desafio a ser socialmente enfrentado e vencido. Trata-se, pois, de uma opção: a de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não a apartando de nós, respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre seres humanos. Assim, o campo ético do movimento da inclusão é demarcado pela afirmação ou negação do Outro, aceito na sua singularidade, respeitado na diferença que o faz único entre todos os seres. Isto significa dizer que a opção pela visão naturalista ou pela socialista não pode ser realizada no interior da própria Ciência. Do ponto de vista científico, ambas são posições válidas. A diferença entre elas encontra-se no sistema de valores em que se ancoram, isto é, elas não são posições eticamente neutras; e, portanto, é no plano ético que efetuamos a nossa opção.

Aceitar a diferença biológica como desafio, contudo, não é a opção mais simples, mais fácil, tampouco a garantia de sucesso. Um desafio somente se apresenta como tal se for difícil, complexo e implicar a possibilidade de sucesso ou de fracasso. Requer, pois, esforço e disposição para aceitar o fracasso como possibilidade real. Mas é esse o único compromisso verdadeiro que podemos ter para com as pessoas cuja constituição biológica apresenta-lhes dificuldades para a realização das atividades que nos são comuns. Esse compromisso traduz-se na fidelidade a alguns princípios, que extraímos das proposições de Vygotsky (1993) e dentre os quais destacamos:

- Agir no sentido de **promover o desenvolvimento da pessoa em direção à autonomia no exercício de suas atividades**, alterando os meios e condições disponíveis para sua aprendizagem.
- Orientar o trabalho para a criação de instrumentos psicológicos especiais que focalizem as suas funções intactas e as suas forças residuais.

- Orientar o trabalho com a finalidade de propiciar o alcance de formas culturais de pensamento avançadas e valorizadas pela sociedade, em oposição a uma visão minimalista da educação das pessoas com constituição biológica diferente.

- Deslocar o foco do trabalho da anomalia que a pessoa apresenta para as suas possibilidades reais de operar com instrumentos psicológicos especiais, culturalmente não convencionais.

- Adotar a premissa de que a educação da pessoa biologicamente diferente precisa orientar-se para a participação ativa desta na vida coletiva.

- Tratar a diferença biológica como desafio a ser enfrentado, superando ou contornando as dificuldades que impõe para a realização de atividades, criando meios especiais para que a pessoa atinja as mesmas metas educacionais definidas para as pessoas que não apresentam anomalias biológicas.

- Adotar um método de trabalho que opere na região que se encontra fora do distúrbio, isto é, externamente à área em que o impacto social deste gera um sentimento de incompetência e uma pressão para a adaptação às circunstâncias criadas para o funcionamento das pessoas com um biótipo comum.

- Buscar as condições que maximizem o sucesso e minimizem o fracasso, o que requer a **investigação e a exploração das características positivas da pessoa, isto é, o que ela possui**, ao invés das negativas, isto é, aquilo que lhe falta.

- Operar com metas de desenvolvimento de funções psicológicas de alta complexidade e baixa concretude, rejeitando os meios estritamente concretos e grafo-visuais.

- Proporcionar à pessoa com constituição biológica distinta da comum a oportunidade de acesso ao pensamento formal, abrindo-lhe possibilidades de operar numa esfera não concreta e visando ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva em relação a toda a sua vida futura.

Esses princípios, quando adotados, resultam em práticas sociais radicalmente distintas daquelas que comumente encontramos e que se justificam sob a égide do naturalismo (*vide* TUNES; PIANTINO, 2001). Todavia, no âmbito da educação, principalmente no ambiente escolar, é muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com as crianças e os jovens especiais. É verdade. De fato, não estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: **queremos** aceitar o desafio?

Referências

- BORGES, E. T. *Concepções de professores sobre a deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, 2002.
- BUARQUE, C. *A segunda abolição*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TUNES, E.; PIANTINO, L. D. *Cadê a síndrome de down que estava aqui? O gato comeu ... O programa de Lurdinha*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- TUNES, E. O estudo do desenvolvimento. In: CORRÊA FILHO, Laurista; CORRÊA, Maria Elena G; FRANÇA, Paulo Sérgio (Eds.). *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê*. Brasília: L.G.E., 2002. p. 135-150.
- VYGOTSKY, L. S. The fundamentals of defectology. In: RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1993. Volume 2.
- YAROSCHEVSKY, M. G. *Psicologia del siglo XX*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

Recebido: 18.10.2002

Aceito: 10.12.2002