

A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM VYGOTSKIANA E DA EXPERIÊNCIA ALEMÃ

Inclusive education proposal: contributions of Vygotskian approach and German experience

Hugo Otto BEYER¹

RESUMO: o artigo enfoca a temática da inclusão escolar. Inicia com considerações pertinentes à abordagem precoce de Lev Vygotski sobre tal questão. Verifica-se que Vygotski, muito antes das atuais idéias que fundamentam a concepção da educação inclusiva, já articulava conceitos semelhantes. O texto passa, a seguir, a historiar a educação inclusiva no sistema alemão, ao longo de três décadas (70 a 90). Na década de 70, iniciam-se os primeiros movimentos rumo ao conceito de inclusão escolar, porém, de forma localizada. Decisivo, neste momento, é a recomendação do Conselho Alemão de Educação, em 1973, da educação comum de crianças com e sem necessidades especiais. A década de 80 registra o amadurecimento das discussões e experiências da inclusão escolar, em que se soma uma variedade de posições (favoráveis e contrárias) de educadores alemães. A década de 90 apresenta o abrandamento das posições mais radicais, enquanto se abrem espaços para debates menos tensos e mais frutíferos. Wocken (2003) expõe princípios importantes da educação inclusiva. Uma opinião a destacar é a de Speck (1996), que vai alertar para o não desmantelamento da educação especial, já que tem espaço importante no atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, deve-se refletir sobre os avanços verificados na educação especial, particularmente na idéia da inserção da educação especial na educação regular. Recomenda-se que não sejam tomadas medidas precipitadas frente aos novos ventos da educação inclusiva, sob pena de - conforme a parábola bíblica - romperem-se os odres novos pela pressão do vinho velho.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; perspectivas e experiências.

ABSTRACT: the paper presents the positions of some writers about school inclusion. It begins with a discussion of Lev Vygotski's early approach. It is shown that he clearly supported inclusive education ideas. Following that, the paper presents the history of inclusion activities of the German system over three decades (1970 to 1990). On the 70's, the first inclusive movements on the German school system appear, but only as local actions. In that moment, the recommendation of the German Education Council in 1973 about the common education of children with and without special needs, is of fundamental importance. The decade of 1980 registers the growing of discussions and experiences about school inclusion, there are different opinions of German teachers and researchers, favorable or not to inclusive education. In the 90's, the more radical opinions are softened, and the discussion among teachers is less tense and more fruitful. Wocken presents important principles of inclusive education. Speck (1996) alerts for the danger of destruction of the special education systems, since they have an important role in the assistance to children with special educational needs. In this sense, a careful consideration of the developments in special education is an important issue, particularly in face of the present intentions of its insertion in the modalities of the regular education. It is recommended that precipitated actions forced by the new tendencies of inclusive education are not undertaken, to avoid the danger of - as illustrated by the biblical story - breaking the new glass because of the old wine press.

KEYWORDS: inclusive education; perspectives and experiences.

INTRODUÇÃO

Com este artigo, busco abordar aspectos pertinentes à discussão em torno da proposta da educação inclusiva. Para tanto, analiso as considerações de alguns autores, primeiramente o pensamento de Lev S. Vygotski, por entender que este autor

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Hamburgo, Alemanha - Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - hbeyer@sogipa.esp.br

russo considerou precocemente idéias que hoje fundamentam uma concepção de educação inclusiva. Em seguida, dou atenção a autores da pedagogia alemã que analisam a trajetória da educação especial em relação aos conceitos e experiências da inclusão escolar, aproveitando, para tanto, o acesso contínuo que tenho tido a esta bibliografia.² A análise será pontuada por perspectivas que destacam, por um lado, a necessidade de uma educação inclusiva, apresentando, porém, algumas idéias que buscam ressaltar o cuidado que se deve ter nas decisões e ações dentro desta proposta.

VYGOTSKI E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Começo este item com uma pequena história ocorrida por ocasião da defesa do projeto de mestrado de uma orientanda. Compuseram a Banca Examinadora, além do orientador, duas professoras, uma da casa e outra convidada. No decorrer dos comentários desta última, ao posicionar-se frente ao trabalho de Vygotski (um dos autores considerados no projeto), fez a seguinte afirmação, que deixou a todos (quem sabe, muito mais a mim e à orientanda) estupefatos: "*Vygotski foi um anti-inclusivista!*"³

Quem sabe numa tentativa de resposta a esta colega, não resisti, no princípio deste artigo, à tentação de iniciá-lo com a seguinte citação do "anti-inclusivista" Vygotski (1997, p. 84, 85, 93):

Sem dúvida, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. Na escola especial se cria muito prontamente uma atmosfera insalubre, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos. Neste ambiente cego. Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade., tudo alimenta o defeito, tudo fixa o cego em sua cegueira e o "traumatiza" precisamente nesse ponto. [...] o que é mais importante, é que a escola especial acentua aquela "psicologia do separatismo" – segundo uma expressão de Scherbina –, que por si só é forte no Não devemos pensar em como se pode isolar e segregar quanto aos cegos da vida, senão em como é possível incluí-los o mais cedo e

² Realizei meu Doutorado no Instituto de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade de Hamburgo, Alemanha, e desde então (1992) tenho feito trocas com educadores de algumas universidades alemãs (Hamburgo, Berlim, Dortmund e Leipzig), o que tem facilitado minhas análises e atualização quanto ao desenvolvimento das experiências de inclusão escolar neste país. No texto acima, utilizei as expressões inclusão escolar e educação inclusiva como equivalentes conceituais, cabendo destacar que na Alemanha a expressão usada é *integração escolar* (*Integrationspädagogik*), porém conforme o paradigma da educação inclusiva. Para alguns autores, dentre eles Wocken, a mudança de conceito poderia acarretar uma situação de confusão nos meios educacionais pela consagração histórica do termo integração naquele país.

³ Evidentemente, à época de Vygotski não havia debate algum a respeito de concepções de uma educação integradora ou inclusiva. Poucas décadas depois da sua morte tal debate surgiu. Porém, algumas das idéias de Vygotski, particularmente as que expõe ao longo do capítulo V das suas Obras Escolhidas, são francamente favoráveis e identificadas com as idéias que embasam o conceito de educação inclusiva. Julgo que a professora acima, ao definir Vygotski como um "anti-inclusivista", está interpretando equivocadamente o pensamento deste autor nas idéias que o aproximam deste conceito.

diretamente na mesma. O cego tem que viver uma vida em comum com os videntes, para o que deve estudar na escola comum. Por suposto que certos elementos do ensino e da educação especiais devem conservar-se na escola especial ou introduzir-se na escola comum. Porém, como princípio, deve ser criado o sistema combinado da educação especial e comum [...] A outra medida consiste em derrubar os muros de nossas escolas especiais. [...] O ensino 'especial' deve perder seu caráter "especial" e então passará a ser parte do trabalho educativo comum. Deve seguir o rumo dos interesses infantis. A escola auxiliar, criada apenas como ajuda à escola normal, não deve romper *nunca nem em nada* (cursivo no original) os vínculos com ela. A escola especial deve tomar com frequência por um período aos atrasados e restituí-los de novo à escola normal. Orientar-se pela norma, desterrar por completo tudo o que agrava o defeito e o atraso – este é o objetivo da escola. Não deve ser vergonhoso estudar ali e sobre suas portas não deve estar escrito: 'Perdei toda esperança os que aqui entrais'.⁴

No texto acima Vygotski se refere à pessoa cega, porém não seria uma interpretação fora de contexto deduzir-se a possibilidade de ampliar seu pensamento, quanto à importância da inclusão escolar, para todos os alunos com necessidades especiais. Com esta citação de Vygotski, passo a algumas considerações referentes à sua abordagem sobre esta temática.

A forma mais apropriada de se dimensionar o pensamento de Vygotski, em relação às considerações sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, dá-se a partir do seu pensamento social. Alguns interpretam que a teoria sócio-histórica foi construída por Vygotski a partir da sua experiência docente com crianças com tais necessidades. Ele entendia que estas pessoas não se diferenciavam qualitativamente das ditas normais. Pelo contrário, os significados culturais permaneceriam como referência comum para os sujeitos sociais. Decisivas seriam, entretanto, as formas de acesso e apropriação dos significados culturais, resultando em semânticas individuais ou sentidos particulares dos mesmos.

Conforme explicitado no capítulo 3 (*Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*) do volume V das Obras Escogidas, não haveria diferença essencial na estrutura psíquica e na forma de aprendizagem entre pessoas cegas ou surdas e as *normais*. O cego teria condição de alfabetização e conseqüente domínio da leitura e da escrita como as pessoas videntes, apenas que através de outro recurso de escrita, representado pelo código *braille*. Para Vygotski, mais importante do que os signos seria a possibilidade do *acesso aos significados*, podendo este se dar através dos mais variados signos, ou caminhos de apropriação dos significados. Por que isto seria tão importante para Vygotski? Porque desta maneira o indivíduo estaria estabelecendo uma circularidade constante com os significados sociais, tese de fundamental importância para seu pensamento, já que seria desta forma que a criança passaria de ser *biológico* para ser *social*, capaz de construir estruturas mentais complexas.

⁴ Tradução livre do texto original, em espanhol.

Assim, quando ele analisa a situação de pessoas privadas, por contingências as mais variadas, *da possibilidade do acesso aos significados culturais*, perpetuar tais privações seria o derradeiro *handicap*, e não os próprios estados orgânicos (síndromes, deficiência mental, deficiência visual, surdez, etc.). A partir desta abordagem, pode-se compreender porque para Vygotski era fundamental que se promovesse as condições mais plenas de acessibilidade e trânsito social para crianças potencialmente ameaçadas de segregação ou não interação com os significados culturais do grupo social. Por isso, sua ênfase tão clara na importância de espaços escolares e sociais o menos demarcados institucionalmente – caso contrário, potencialmente segregadores – para crianças com necessidades especiais.

Assim, Vygotski afirma que o lugar mais legítimo para *todas* as crianças, também as com necessidades especiais, é na escola regular. A escola especial correria o risco de perpetuar a cultura do *déficit*, em que os significados das identidades – individuais e sociais – encontrar-se-iam ou em um estado de acentuada difusidade, ou velados – por atitudes de superproteção, comiseração, rejeição, etc. Também seria inadequada a *imposição* de modelos, valores ou referências culturais, que não viabilizassem ao sujeito sua própria síntese cultural.

Uma segunda razão para Vygotski defender a importância da convivência social das crianças com necessidades especiais em situações de heterogeneidade e de riqueza de trocas sociais está no próprio fundamento de sua teoria sócio-histórica, ou seja, é precisamente na amplitude das relações *interpsicológicas* que a criança encontrará solo fértil para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem. Imagine-se o que significaria a convivência predominante da criança em situações grupais de homogeneidade, em escolas ou classes especiais, em termos da idéia acima. Possivelmente os horizontes de aprendizagem e de terminalidade escolar sejam tão restritos para alunos com necessidades especiais devido exatamente ao estabelecimento de círculos homogêneos de convivência escolar. As idéias - defendidas por Vygotski tão prematuramente - que apontavam para o conceito da inclusão escolar propunham prevenir tal situação.

Vygotski, autor russo, não tinha um olhar provinciano, encerrado na educação geral e especial em seu país, porém costumava analisar outras realidades, tais como a norte-americana e, particularmente, a européia (teve uma intensa troca científica com os psicólogos da *Gestalt* alemã). Evidentemente, o fazia de forma crítica. Em dado momento de seus escritos, analisou a educação especial alemã, definindo-a como acentuadamente influenciada por um pensamento pedagógico clínico-terapêutico. Passo, assim, a dar consideração à educação alemã e suas interfaces com a proposta da inclusão escolar. No final deste artigo retorno ao trabalho de Vygotski, traçando alguns paralelos com a evolução histórica nas propostas de educação inclusiva na Alemanha.

UMA BREVE ANÁLISE DA PROGRESSÃO HISTÓRICA DAS EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA ALEMANHA

A DÉCADA DE 70

Particularmente a partir da década de 70, as vozes em prol de uma não separação das pessoas com necessidades especiais tornaram-se cada vez mais fortes na Alemanha, através das iniciativas dos pais, dos movimento estudantis e das experiências no exterior (Estados Unidos, países escandinavos e Itália). Determinados autores apontavam para a necessidade do esforço para uma mais efetiva inclusão social das pessoas com necessidades especiais, como, por exemplo, Heinz Bach o faz poeticamente (apud GEHRMANN, 1999, p. 45,46):

Da proteção para a emancipação, da tutela para a autonomia
da separação para a inclusão, da segregação para a inserção
da restrição para a expansão, do estreitamento para a abertura
da dissimulação para a informação, do preconceito para o esclarecimento
da intuição para a reflexão, da sensibilidade para a razão.

Gradualmente, em decorrência dos esforços de emancipação, da auto-consciência e do movimento de pais, a forma de encarar a deficiência, acompanhando as discussões a nível internacional, começou a sofrer mudanças, passando-se a ver a deficiência não mais de forma unidimensional, como característica individual, porém, também, demarcada socialmente.

Assim, durante a década de 70, o conceito de deficiência deixou de representar uma situação individual imutável, passando-se a considerar a condição de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais. O conceito de talento ou inteligência dinâmica, a partir da discussão das relações entre aparato genético e condições de aprendizagem, influenciou significativamente a prática escolar.

A discussão atingiu inicialmente a escola de ensino fundamental. Assim, no final da década de 60 e no início da de 70, aumentou o número de vozes críticas que reclamavam a ausência da inclusão de crianças e adolescentes socialmente em desvantagem no sistema escolar. Alguns pensadores, dentre eles Hans Eberwein (em 1973, apud GEHRMANN, 1999), denunciaram o aumento dos "guetos" sociais das pessoas com deficiência, resultando na pequena convivência de alunos com e sem deficiência na escola regular (cerca de 8% do número total).

Como resultado desse processo de pressão, após 3 anos de trabalho, o Conselho Alemão de Educação, no ano de 1973, publicou uma recomendação - sob o título "Sobre o apoio pedagógico de crianças e adolescentes com deficiência" - que apontava para a educação comum, tanto quanto possível, de todas as crianças. O presidente da comissão de educação especial do mesmo conselho, Jakob Muth, chamou a atenção, em um artigo no ano de 1973, para a necessidade de que os alunos sem necessidades especiais aprendessem como conviver com os alunos com necessidades. Isso seria possível através da criação de espaços comuns de experiência e de ação, apontando para a inclusão escolar. Muth (apud GEHRMANN, 1999, p. 52) nomeou, no total, sete condições que deveriam apoiar a situação de inclusão escolar:

1. Reconhecimento precoce de deficiências;
2. conteúdos pedagógicos especiais em todos os cursos de formação de professores;
3. educadores especiais devem ser preparados para atuação em campos mais amplos que apenas o ensino na escola especial;
4. arranjo mais versátil da sala de aula;
5. determinação mais flexível do número de alunos na sala de aula conforme cada escola;
6. recursos materiais disponíveis na sala de aula para o atendimento individual e diferenciado dos alunos;
7. diminuição da pressão sobre o desempenho.

O chamado feito pelo Conselho Alemão de Educação despertou, sem dúvida, a atenção nos meios pedagógicos para a discussão sobre a não segregação social e escolar de crianças e adolescentes com necessidades especiais, sendo que na mesma época discussões semelhantes, no sentido da reforma do sistema escolar, estavam ocorrendo em outros países, tais como os escandinavos, a Inglaterra e a Itália.

A DÉCADA DE 80

A discussão da década de 70 alcançou seu alto ponto no final da década de 80. As experiências de outros países quanto à inclusão serviram de inspiração, porém, também, de crítica ao sistema escolar alemão. As publicações durante a segunda metade da década de 80 levantavam questões em torno da criação de classes de inclusão, da cooperação entre professores do ensino fundamental e da escola especial, sobre a formação superior e continuada de professores. Expressões vigentes como "normalização", "autonomia", "integração" e "não segregação" são complementadas através do conceito de "pedagogia da integração", a polarização "heterogeneidade (diversidade) *versus* homogeneidade" e "objetivos comuns e diferenciados de aprendizagem."

A discussão dos anos 80 alternou-se entre vozes a favor e contra a idéia da educação inclusiva, por um lado, os defensores, por outro, os defensores radicais ou os críticos severos, os quais, na maior parte do tempo, criticavam-se reciprocamente. A partir do exemplo da inclusão na Itália, muitos educadores alemães buscaram conhecer a experiência naquele país.

Autores importantes, tais como Wolfgang Jantzen, Georg Feuser e Jutta Schöler, a partir de uma abordagem marxista (REICHMANN, 1984), voltaram seu apoio às idéias inclusivistas e passaram a tecer críticas ao sistema escolar e seu *status quo*. Na opinião desses autores, a segregação das pessoas com deficiência contradiz o direito à igualdade entre os seres humanos e exige, portanto, uma justificativa. Na opinião de Preuss-Lausitz (em 1981, apud GEHRMANN, 1999), o fechamento das escolas especiais conduziria a uma intensificação dos conflitos políticos e, com isso, a maiores transformações sociais. O mesmo autor (em 1986, apud GEHRMANN, 1999) entende que o sistema de educação especial encontra-se em situação de fragmentação,

e fala em uma “crise de legitimação” das escolas e instituições especiais. Para ele, o problema central já não é mais paradigmático, porém de natureza pragmática:

Pode-se concluir que os defensores do sistema especial de ensino não se sustentam mais em razões teóricas, porém sobretudo em razões ‘pragmáticas’ para a defesa do sistema como se encontra: as classes regulares muito numerosas, situações frontais de ensino em sala de aula, os medos dos professores, dificuldades materiais e técnicas. (apud GEHRMANN, 1999, p. 57)

Outra autora, Deppe-Wolfinger (em 1985, apud GEHRMANN, 1999), aponta para o fato de que o Estado busca que conflitos sociais - que buscam desestabilizar o sistema educacional e seus *status quo* –, tais como a pressão provocada pelos pais de crianças com necessidades especiais, os educadores que buscam promover as experiências de inclusão, os sindicatos e partidos políticos (no caso da Alemanha, o Partido Verde), sejam superados. Isto o Estado faz por meio de políticas educacionais reacionárias, destacando *valores* tais como a fidelidade, a disciplina, a obediência, a adaptação, o patriotismo, etc., ou através de práticas isoladas de inclusão escolar que não contribuem para movimentos de reforma educacional ou para a construção de novos princípios de ensino.

Jantzen (em 1981, apud GEHRMANN, 1999) destaca também o receio que os professores engajados na reforma do sistema educacional especial e nas experiências de inclusão, nesta década na Alemanha, demonstravam no sentido da repressão e perseguição profissional. Preuss-Lausitz (em 1988, apud Gehrman, 1999) enfatiza que a crise no sistema educacional relaciona-se com o fato da separação entre moral e educação ou a formação numa sociedade (supostamente) democrática. A dicotomia entre o padrão de vida social e individual e a segregação do/da diferente/diferença deve ser reconhecida como responsabilidade da sociedade moderna. Deve-se buscar um melhor equilíbrio, assim, entre a igualdade (ou justiça social) e a diferença ou diversidade na sociedade.

Feuser (em 1981, apud GEHRMANN, 1999) considera como desumana a comiseração inócua com pessoas com deficiência tanto quanto sua exclusão social, já que impossibilitam o acesso às mesmas chances de participação social que os demais cidadãos. Ao contrário, defende a construção de alternativas democráticas que pressionem o sistema ideológico que separa e exclui essas pessoas. Ele afirma (em 1982, apud GEHRMANN, 1999, p. 59, 60):

A inclusão não é um estado que se alcança de uma só vez, porém constitui um processo social que deve se renovar continuamente [...] A mera convivência de pessoas com e sem deficiência não significa inclusão, porém é um primeiro e necessário passo em direção à sua concretização.

Feuser chega a admitir que a proposta da educação inclusiva deve superar a pergunta de quais crianças devem ou não ser incluídas, concluindo que *todas* as crianças com necessidades especiais podem ser incluídas. Questionado sobre a utopia de seu pensamento, ele responde:

A escola de ensino fundamental nunca será por si mesma uma escola para todos. Ela terá que criar esta situação em cada hora de ensino, em cada situação de aprendizagem. [...] A escola de ensino fundamental como escola para todas as crianças exige a coragem e a força de pensar, hoje, o inimaginável, e logo amanhã realizar o pensado. (em 1984, apud GEHRMANN, 1999, p. 60)

Para ele o país chamado *Utopia* deve existir ao menos em nossas cabeças, senão não teremos um futuro que poderá ser chamado de humano.

Sander (em 1990, apud GEHRMANN, 1999, p. 61), outro autor de fundamental importância na pedagogia alemã, afirma:

A inclusão escolar deve ser considerada como um todo complexo e contínuo entrecruzado por vários componentes do sistema escolar, do sistema educacional e do sistema social e político. A inclusão escolar pressupõe uma intervenção planejada no desenvolvimento do sistema educacional, uma intervenção que se oponha às tendências de segregação, conforme observadas no sistema 'natural', buscando-se, assim, preservar o caráter particular do sistema 'humano'.

Muth fala de uma responsabilidade pedagógica, enquanto Sander de uma responsabilidade humana, que os educadores têm ou devem ter em relação ao ser humano. Para Muth, tal responsabilidade encontra espaço de realização na proposta de escolas inclusivas, não mais como meras experiências de inclusão, porém como princípio reconhecido e motivador para uma reforma do sistema educacional.

Esses autores defendem a busca de apoio político, visando a ampliação da proposta do ensino comum de crianças com e sem necessidades especiais. Neste sentido, as transformações parecem menos dependentes da sua possibilidade pedagógica do que da sua viabilidade política. A realidade alemã, neste aspecto, inverte-se da brasileira, onde possuímos uma "tradição paternalista", de tutela do Estado. Espera-se as medidas governamentais, sem que os grupos sociais interessados (professores, pais e escolas) pressionem para a tomada de decisão bem como busquem formas eficazes para operacionalizar a proposta da inclusão escolar.

No espectro de posições dos autores citados, poderíamos agrupar Muth e Sander como teóricos de uma posição humanista (de tradição ético-religiosa), Jantzen, Feuser e Preuss-Lausitz como representantes da tradição marxista, acrescentando-se o nome de Hans Eberwein, com uma abordagem sociológica.

A crítica de Eberwein volta-se contra a escola de ensino fundamental que nunca se abriu para se tornar uma escola para todos (conforme pretendia a Constituição de Weimar de 1920), bem como contra o sistema de educação especial, que, para ele, constituiu-se num erro histórico. Para Eberwein, a escola de ensino fundamental prende-se a um modelo de normalidade, em que as dificuldades dos alunos são taxadas de distúrbios de aprendizagem. Ele defende uma abordagem antropológica do processo de aprendizagem e das possíveis dificuldades do aluno, passando estas a serem consideradas não mais como fenômenos patológicos.

Eberwein destaca a íntima relação entre política e educação, sendo que importantes são as transformações sociais que se fazem necessárias para que as desvantagens dos alunos com necessidades especiais sejam devidamente trabalhadas. E (em 1988, apud GEHRMANN, 1999, p. 66) complementa:

A inclusão não é um problema das crianças, porém um problema do nosso pensamento político-pedagógico, de nossa tomada de consciência, de nossas atitudes, de nosso quadro de ser humano. Nós devemos considerar a não segregação de determinadas crianças como uma tarefa humana, educacional e sócio-política. A idéia da inclusão deve ser primeiramente aprimorada na cabeça dos educadores.

A DÉCADA DE 90

Sob influência da crescente discussão sobre as políticas educacionais de inclusão escolar na Alemanha e em outros países europeus, aumentou o número daqueles que na Alemanha engajaram-se em favor da proposta da educação inclusiva.

A seguinte lista dá uma idéia das áreas em que a inclusão estava sendo discutida, bem como alguns dos seus principais representantes: *teorias da aprendizagem e do desenvolvimento; diagnóstico* - Georg Feuser; Anne Hildeschmidt; Reimer Kommann; Alfred Sander; *desenvolvimentos de leis e políticas educacionais; história da inclusão* - Alfred Sander; Irmtraud Schnell; Jutta Schöler; *didática; didática por área; métodos de ensino* - Dieter Dumke; Andreas Hinz; Sabine Knauer; Almut Köbberling; Gisela Kreie; Rainer Maikowski; Jutta Schöler; Hans Wocken; *formação de professores e formação continuada* - Hans Eberwein; Ulrich Heimlich; Peter Heyer; Hans Meister; *questões de ética; teorias sociológicas e de formação* - Helga Deppe-Wolfinger; Urs Haeblerlin; Annedore Prengel; Wolfgang Jantzen; Ulf Preuss-Lausitz; Helmut Reiser.

Os últimos anos têm revelado um abrandamento nas posições radicais a favor e contra a inclusão, e uma tendência para uma discussão mais aberta. O papel da educação especial, quanto à sua capacidade de colaborar nas experiências de inclusão, tem sido discutido e analisado com mais intensidade.

É importante o destaque feito ao encontro de Salamanca, na Espanha, em 1994, tendo como resultado a Declaração de Salamanca, com claro apelo ao atendimento de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. No mesmo ano, ocorreram dois novos impulsos na direção da ênfase na educação inclusiva: (1) a ampliação da constituição alemã, na defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais, e (2) as recomendações do Conselho Federal de Educação e Cultura, no sentido do atendimento pedagógico de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

As discussões direcionaram-se no sentido de que o envio de crianças para escolas especiais deveria ocorrer apenas com suficiente justificativa dos especialistas. Muitos pais de crianças com necessidades especiais posicionaram-se com mais clareza contra qualquer forma de segregação (escolar, social, etc.).

A MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Em relação às mudanças paradigmáticas, deve ser considerado o entendimento pedagógico em relação à inclusão escolar. Aqui ocorre um “desafio paradigmático”, ou seja, abandonar a orientação secular da educação especial no sentido do *déficit* (*Defizitorientierung*), porém com uma idéia acanhada sobre qual direção tomar. A concepção racionalista, orientada por um sistema de valores preocupado com a mensuração das deficiências, teve como conseqüência a ênfase no *déficit*. Durante a década de 70, a deficiência passou a ser concebida como resultado de uma *relação* entre seres humanos, o que significou o rompimento com um modelo médico, com sua concepção *ontologizante*.⁵

Posicionando-se contra esta concepção, Muth critica o fato de que pessoas com deficiência sejam postas na periferia do mundo dos não-deficientes. A separação escolar tem sua continuidade na vida adulta. Nada marca mais a pedagogia do que o quadro fragmentado de ser humano que os pedagogos possuem. Necessita-se de um quadro da integralidade da vida humana.

Feuser (apud SPICHER, 1998, p. 92) deixa claro que esse novo quadro integral do ser humano não tem efeito apenas sobre as pessoas com necessidades especiais, porém também sobre as pessoas ditas normais:

A inclusão não significa apenas que deixem de existir a segregação e o preconceito das pressões sociais negativas contra pessoas com deficiência, porém também a ruptura com a atrofia psíquica praticada pelos ditos normais [...] a partir dos parâmetros dominantes de normalidade e desempenho.

Três pontos principais emergem desta afirmação:

- 1 A inclusão significa a suspensão da separação e segregação social das pessoas com necessidades especiais. Apenas transformações sociais estruturais podem fazer com que pessoas com e sem necessidades especiais convivam, sendo que na idade escolar isso significa a inclusão escolar.
- 2 Também a inclusão significa a ruptura com uma “atrofia psíquica”, causada pela expectativa de níveis de desempenho e normalidade. Os valores e a integralidade humana repousam sobre um critério de complementaridade interna. Pode-se falar aqui de uma intangibilidade do valor humano, que ficaria, em princípio, incólume a critérios valorativos de desempenho e de normalidade.
- 3 A separação social das pessoas com necessidades especiais pode ser entendida, assim, como produto de uma estrutura de consciência construída com base numa racionalidade voltada ao *déficit*, e que se manifesta no controle dos desempenhos individuais e sociais.

⁵ A concepção ontologizante foca o indivíduo. Toda a problemática da deficiência e suas implicações psicossociais permanecem atreladas à esfera individual – uma situação que tem desdobramentos sociais é reduzida ao destino do indivíduo e de sua família. Além disso, a mesma situação, através de um processo de atribuição social, transfere-se do âmbito funcional e adquire caráter de comprometimento estrutural. A pessoa, através da sua limitação ou deficiência, recebe socialmente o “status” de *deficiente*.

Pode-se apontar para o efeito contraditório ou paradoxal da tentativa de se proteger, institucionalmente, as pessoas com necessidades especiais através das escolas especiais, das oficinas protegidas de trabalho, etc., o que acaba por provocar uma evidente segregação social.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE HANS WOCKEN

Hans Wocken, professor catedrático no Instituto de Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade de Hamburgo, é um dos principais pesquisadores e articuladores das experiências de inclusão escolar na Alemanha. Hamburgo foi a segunda cidade, após Berlim, a desenvolver essas experiências. O Prof. Wocken foi seu principal gestor.

Para Wocken (2003), dois são os princípios imprescindíveis para um mínimo sucesso nas situações de inclusão escolar:

- A individualização no processo de ensino-aprendizagem

Ela se dá através da individualização:

- a) *dos objetivos* – propõe-se a individualização de metas e desempenhos *conforme as possibilidades* de cada criança.
- b) *dos métodos* – não se pode esperar ou exigir que as crianças aprendam no mesmo ritmo e da mesma maneira; os procedimentos pedagógicos devem se adequar às necessidades individuais de cada aluno.
- c) *da avaliação* – é extremamente inadequado avaliar comparativamente os alunos; devem, antes, ser avaliados em seu progresso individual, comparados consigo próprios. Herbart (apud WOCKEN, 2003) escreveu: “O educador não compara seu educando com outros, porém este consigo mesmo. Não fica satisfeito caso o educando fique aquém de suas possibilidades, e nem insatisfeito caso ele avance tanto quanto se estimou que pudesse avançar.”

- O sistema de bidocência (*Zwei-Pädagogen-System*)

Uma das práticas mais importantes nas propostas alemãs de inclusão escolar. Conforme Wocken afirma, o sistema de bidocência não é gratuito. Custa dinheiro, porém é imprescindível para garantir condições básicas de bom atendimento pedagógico aos alunos com necessidades especiais. Uma classe inclusiva necessita de dois professores (e eventualmente um terceiro), devendo ser na maioria dos casos um com formação em educação especial. Em geral há um professor com 1 hora diária por turma onde houver alunos com dificuldades na aprendizagem, com dificuldades de comunicação ou de conduta. Nas classes em que houver alunos com deficiência visual, auditiva, mental ou física haverá um terceiro professor, porém com 2 a 3 horas semanais de atendimento a esses alunos.

Segundo Wocken, a educação especial que se estabelece dentro do processo histórico da crescente fundamentação do projeto de educação inclusiva, assenta-se sobre quatro princípios fundamentais, a saber, o princípio da comunalidade,⁶ da necessidade, da proximidade e da adequação.

- O princípio da comunalidade

Significa simplesmente – definição central da educação inclusiva – a educação conjunta de crianças com e sem necessidades especiais. As escolas especiais existem como segunda e inadiável opção, *nas situações em que a criança não pode absolutamente prescindir de seus serviços*. Permanece, porém, o *caráter subsidiário* das escolas especiais: elas têm sua existência (ou racionalidade) justificada sempre como *espaço de apoio* para as escolas regulares.

- O princípio da necessidade

Possivelmente a este princípio a expressão “necessidades educacionais especiais” - do inglês “special educational needs” - corresponda plenamente. As propostas de educação inclusiva devem empenhar-se fundamentalmente na *correspondência pedagógica suficiente às necessidades especiais dos alunos*, decorrentes de suas particularidades no aprender, nas escolas do sistema regular de ensino.

Para Wocken, é a resolução dialética deste dois princípios que constitui um dos pilares da educação inclusiva. Esta não significa educar crianças com e sem necessidades especiais (*princípio da comunalidade*) a qualquer custo, isto é, sacrificando o atendimento às necessidades na aprendizagem de determinados alunos que solicitam procedimentos pedagógicos específicos (*princípio da necessidade*).

Outro pilar se constitui dos princípios de proximidade e adequação.

- O princípio da proximidade

O atendimento das necessidades especiais de alunos com limitações estruturais e/ou funcionais, decorrentes de situações ou etiologias as mais variadas, foi, talvez, o discurso ou lógica de maior força para sustentar a existência das escolas especiais. Hoje, com a concepção de uma *descentralização da educação especial*, ou da formatação desta como *ramo subsidiário da educação regular*, o princípio da proximidade significa a aproximação pedagógica destes alunos em seu próprio *habitat*, na comunidade em que vive, no seu bairro, junto à sua família, numa escola comum compartilhada com as demais crianças, etc.

⁶ “Comunalidade” foi a expressão que formulei para “Gemeinsamkeit” no alemão, e que significa ter coisas em comum, viver juntos, compartilhar situações comuns, etc.

- O princípio da adequação

Reiterando a afirmação acima, o princípio da comunalidade não pode permitir a quebra do princípio da adequação, ou seja, *propiciar a convivência das crianças com situações de vida as mais diferentes no mesmo meio escolar não pode significar a não distinção da especificidade pedagógica*. A educação especial *subsidiária* ou *móvel* busca atender com competência as crianças com necessidades especiais onde elas se encontrarem, particularmente na escola regular. Conforme Wocken (2003, p. 14) afirma com toda a clareza, "a educação inclusiva não tem nada a ver com a negação da educação especial."

A pergunta principal que se pode formular é como se pode estabelecer *operacionalmente* uma educação inclusiva que tenha as prerrogativas para atender alunos com variadas necessidades, desde as deficiências mais "tradicionais" até as situações mais peculiares limitadoras da aprendizagem, tais como a hiperatividade e os "tradicionais" distúrbios de aprendizagem (disgrafias, dislexias, etc.)? Duas formas de resposta podem ser estabelecidas.

A primeira anuncia a necessidade do serviço de educação especial na escola regular, evitando-se, entretanto, toda vinculação *explícita* com determinada criança, para prevenir qualquer tipo de estigmatização. O suporte pedagógico da educação especial configura-se como *serviço escolar, institucional, e não como atendimento clínico (ou terapêutico)*.⁷

A segunda forma é através de centros de apoio (*Förderzentren*), que talvez em nosso contexto podem ser compreendidos como salas de integração e recursos (embora pareçam muito mais móveis e presentes na escola regular do que as SIRs brasileiras). Para Wocken, tais centros devem ser compostos de equipe interdisciplinar, reunindo educadores especiais, e outros profissionais em tempo parcial (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, médico, etc.).

Os educadores especiais devem trabalhar *com* as crianças com necessidades especiais (em sala de aula, em situação extra-classe, etc.) e *para* as crianças (com a família, preparando os materiais pedagógicos, trabalhando com a comunidade, etc.). Os centros de apoio constituem-se, assim, em *centros de competência pedagógica* que realizam trabalho de apoio às situações de inclusão escolar, envolvendo-se *diretamente* com e *nas* escolas regulares. Ocupam um espaço físico normalmente em uma das escolas regulares da região (estrategicamente escolhida pela facilidade de acesso às demais escolas), *indo às crianças* em seus espaços escolares cotidianos.

Wocken pergunta, de forma provocativa, se as escolas especiais ainda existentes não se tornarão, a curto ou médio prazo, em centros de apoio, convertendo-se em espaços institucionais a serviço da educação inclusiva.

⁷ É importante aqui resgatar o comentário de Glat (2003) no sentido do cuidado em evitar uma "herança clínico-médica" que os educadores especiais podem "legar" às escolas regulares, caso chamados a assessorar experiências de inclusão escolar. Glat, no mesmo texto (p. 4), cita Bueno, que alerta para as dificuldades dos professores do ensino especial em "contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calçado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende."

O CONTRAPONTO DE OTTO SPECK

Speck, em sua abrangente obra *System Heilpädagogik: Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (1996),⁸ apresenta considerações interessantes no sentido do contraponto necessário às idéias (e práticas) da inclusão escolar.

Inicialmente, entende que, através da proposta da inclusão escolar, os cursos de formação em educação especial podem sofrer um processo de esvaziamento. À radicalidade da idéia da desconstrução dos sistemas (formativos, educativos, etc.) de educação especial, Speck levanta a pergunta, *onde* ou *como* se erigirão conhecimentos que possam atender adequadamente as necessidades educacionais e educativas que alunos com deficiência e com dificuldades na aprendizagem apresentam? Conforme Zavalloni (apud SPECK, p. 64), na Itália já se lastima a falta de educadores especiais com conhecimentos específicos.

Speck acrescenta, fazendo um trocadilho, de que “sem identidade de área não se pode realizar uma identificação especializada”⁹ (p. 65), referindo-se ao esvaziamento profissional que pode sofrer o desmantelamento da área de conhecimento educação especial, caso os referenciais teóricos e instrumentais, construídos ao longo de décadas de prática e reflexão, sejam desprezados e, por fim, abandonados. Nem mesmo a *individualização* do atendimento do aluno com necessidades especiais pode garantir a provisão do apoio pedagógico, já que faltariam os conhecimentos especializados.

O mesmo autor relata algumas das experiências de inclusão realizadas na Itália na década de 80. Interpreta que, por desconsiderarem as referências teóricas e instrumentais da educação especial, acabaram provocando reclamações sobre a ineficiência dos professores para lidar com alunos com necessidades especiais, resultando tal situação na reivindicação de que se restaurasse as estruturas especializadas que existiam antes do desmantelamento do sistema de educação especial.

Speck (1996, p. 66) acrescenta à sua análise o seguinte comentário:

Uma conseqüência particularmente fatal de uma ‘pedagogia da integração’ institucionalizada poderia ser que ela se estabelecesse junto às já existentes especializações da educação especial, de forma que se concluiria que questões referentes à integração de crianças com deficiência seriam de responsabilidade da ‘pedagogia da integração’, porém não de cada uma das especializações da educação especial. Caso, por exemplo, uma ‘pedagogia da deficiência mental’ se orientasse igualmente de maneira integradora – de outra forma ela não é legítima – ela acabaria por se chocar com a área correlata da ‘pedagogia da integração’. Deve ser colocado de um modo bastante claro, que qualquer teoria da educação especial somente pode se legitimar como uma teoria integradora. Assim, uma pedagogia da integração somente pode surgir como parte ou

⁸ Sistema da pedagogia terapêutica: uma fundamentação ecologicamente reflexiva.

⁹ [...] “ohne fachliche Identität keine fachliche Identifikation geben kann” ...

dimensão da respectiva educação especial. Dito de outra maneira: a educação especial como uma pedagogia integral sempre é também uma pedagogia da integração. Uma 'pedagogia da integração' como mera oposição a uma área pedagógica especializada evidencia-se como uma mera negação ideológica.

Ou seja, conforme este autor, toda ação da educação especial deve legitimar situações de inclusão escolar e social. Uma educação especial que queira, igualmente, ser uma educação integral dos alunos com necessidades educacionais não se legitima pela criação de espaços segregados, porém pela promoção do intercâmbio entre os alunos e o grupo social.

Levanto as seguintes questões, que me parecem recorrentes nas idéias trazidas pelo autor acima:

- Para incluir na escola é necessário ou imperativo abolir o sistema da educação especial, ou é exatamente a tarefa de incluir que legitima a permanência desse sistema?
- Em outras palavras, a proposta de uma educação inclusiva significa a erradicação gradual da educação especial?
- Em decorrência, há uma incompatibilidade entre a educação regular e a educação especial, ou é possível e, mais ainda, estrategicamente importante o desenvolvimento de pontes de intercâmbio entre as mesmas?

Estas questões nos levam a refletir com cuidado sobre as abordagens contemporâneas de inserção (ou erradicação?) da educação especial nas modalidades da educação regular. Recomenda-se que não sejam tomadas medidas precipitadas frente aos novos ventos da educação inclusiva, sob pena de, conforme a parábola bíblica, romperem-se os odres novos pela pressão do vinho velho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que há de comum entre as posições defendidas e emergentes na Alemanha ao longo das três décadas (70 a 90) e a abordagem de Vygotski?

Destaco em primeiro lugar a defesa, principalmente por parte dos pais e dos educadores engajados, da não segregação escolar dos alunos com necessidades especiais. Da vontade de pais e alguns professores de que as crianças nessas condições viessem a participar dos espaços escolares comuns a todas as crianças iniciaram-se as primeiras experiências de inclusão escolar. O primeiro ponto comum com o pensamento de Vygotski recai sobre sua ênfase na necessidades de espaços sociais o menos demarcados pela noção do *déficit* ou da deficiência. Para ele, a escola especial pode ter a "especial habilidade" em fazer sobressair esta noção e praticar uma pedagogia corretiva ou terapêutica, com resultados limitados caso se considere a relevância da progressão escolar para as crianças com necessidades especiais. Ao contrário, os pais e os educadores devem mobilizar-se no sentido da promoção de espaços escolares o menos segregados, sendo que a melhor proposta é a frequência

destes alunos na escola regular, pensamento compartilhado por Vygotski (confira cap. 3, 1ª Parte, e p. 213, 3ª Parte, do Vol. V das Obras Escogidas).

Em segundo lugar, os debates, particularmente ao longo da década de 80 e no início da década de 90, ganharam nítido acento político. É interessante esta constatação, pois a partir da segunda metade da década de 80 as experiências de inclusão escolar, realizadas nos diferentes estados alemães, já ganhavam reconhecimento na comunidade escolar e acadêmica, havendo um certo consenso sobre o acerto pedagógico dessas experiências. Assim, era mais do que hora de pressionar a legislação educacional para que contemplasse com certa prioridade o projeto da educação inclusiva.

A busca da interface da experiência escolar com a mudança política aponta para a necessidade do envolvimento da sociedade – cidadãos, famílias, representantes de classes e gestores das políticas educacionais – no processo de mudança paradigmática, da educação segregada dos alunos com necessidades especiais para o projeto político-pedagógico da educação inclusiva. O envolvimento da comunidade e da sociedade aponta para o fato social como fundamental para que as micromudanças no espaço escolar ganhem amparo político e legitimação social. Também em Vygotski o fato social é condição básica tanto para as aprendizagens individuais como para o acesso das pessoas com necessidades especiais à vida cultural (acesso aos signos culturais), esta última fundamental para seu desenvolvimento psicossocial.

Por último, não posso deixar de considerar como no pensamento vygotkiano é importante a possibilidade de que a criança conviva com outras crianças em situações diferenciadas no desenvolvimento e na aprendizagem. Vygotski é claramente contrário à constituição homogênea dos grupos de crianças nas escolas especiais, em que estas são alijadas da oportunidade de convivência com outras crianças com níveis diversos de desenvolvimento. É exatamente esta possibilidade que pode servir de elemento compensador para as crianças com necessidades especiais.

As possíveis mediações decorrentes da convivência de crianças em situações as mais variadas, do ponto de vista intelectual, afetivo, social e da aprendizagem, constituem o fator diferencial para o enriquecimento de todas elas. As ênfases nas experiências alemãs de inclusão escolar, de ruptura com os espaços escolares que segregam as crianças, nivelando-as por princípios de normalidade ou de deficiência, e de resgate da convivência e aprendizagem entre crianças com situações diferenciadas, aproximam-se bastante do conceito vygotkiano de mediação e convivência das crianças em grupos heterogêneos.

Lev Vygotski foi um pensador adiantado em seu tempo (como, aliás, costuma acontecer com os grandes pensadores), sendo que alguns dos seus mais importantes conceitos, voltados para a criança com necessidades especiais e sua aprendizagem informal e formal, verificam-se atuais nas experiências e reflexões em torno da proposta da educação inclusiva, que hoje se fazem em vários cantos do mundo, também na Alemanha e no Brasil.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. *Perspectivas para o futuro da educação especial*. Texto completo no CD do III Congresso Internacional Lassalista. Canoas: Centro Universitário La Salle, 05 a 07/11/2003.

GEHRMANN, P. *Gemeinsamer Unterricht - Fortschritt an Humanität und Demokratie: Literaturanalyse und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen*. Dortmund: Leske + Budrich, 1999.

GLAT, R. (Coord.) *Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro*. Grupo de estudos sobre currículo e educação inclusiva. Texto recebido por email. Agosto de 2003.

REICHMANN, E. (Org.) *Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften*. Fulda: Jarick Oberbiel Verlag, 1984.

SPECK, O. *System Heilpädagogik: Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Ernst Reinhardt, 1996.

SPICHER, H. J. *Grundlagen des Gemeinsamen Unterrichts: Integration von behinderten Kindern in der Regelschule*. Aachen: Verlag Mainz, Wissenschaftsverlag, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

WOCKEN, H. *Die Zukunft der Sonderpädagogik*. Texto completo no CD do III Congresso Internacional Lassalista. Canoas: Centro Universitário La Salle, 05 a 07/11/2003.

Recebido em 28/08/03
Reformulado em 26/11/03
Aceito em 20/12/03

H. O. Beyer