



**A educação de alunos com surdocegueira:
algumas reflexões históricas**

LIA CAZUMI YOKOYAMA EMI*

Introdução

A presente comunicação visa apresentar algumas reflexões históricas sobre a educação de pessoas com surdocegueira. Este tema nos parece muito oportuno em um Simpósio Nacional de História, que reúne profissionais de todo o Brasil, tendo como título “**Contra os Preconceitos: História e Democracia**”. Mais do que isso, termos a proposta aceita em um seminário temático que tem como mote a “**História da violência no mundo contemporâneo (séculos XIX a XXI)**” em uma perspectiva histórica, permitiu-nos pensar sobre questões que vimos estudando nas duas últimas décadas.

Temos como base e ponto de partida a dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em março de 2017¹. Apesar de ser uma dissertação na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, nossa formação em história teve grande influência e perpassou tanto a metodologia como as discussões históricas apresentadas na contextualização e nas reflexões teóricas.

Na apresentação deste simpósio temático, no site do evento como um todo, vimos que interessa, a este grupo, reflexões sobre “uma história da violência e como ela tem sido vivenciada e significada em suas mais diversas manifestações e em diferentes temporalidades e espacialidades”. A educação de pessoas com surdocegueira vai ao encontro desses interesses, ao trazer para os debates deste seminário uma forma de manifestação da violência que é sutil, consensual e generalizada, e sobre o qual é necessário pensar. Uma violência relacionada ao não saber – ou talvez seria mais correta a afirmação “não querer saber”. Nesse sentido, em uma sociedade onde a grande maioria das pessoas tem acesso à rede virtual mundial de dados, a ignorância pode ser uma opção violenta: um não se importar.

* Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IP-USP), Mestre em História Social (FFLCH-USP), Especialista em Formação de Educadores para Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Especialista em Educação da Pessoa com Deficiência da Audiocomunicação (FMU). Atua como historiadora, educadora e guia-intérprete.

¹ Pesquisa desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Lineu Norio Kohatsu, e intitulada “A inclusão de alunos com surdocegueira na rede municipal de ensino de São Paulo: relatos de profissionais especializados”. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24042017-165501/pt-br.php>.

Porém, essa discussão é muito mais complexa. O volume exacerbado de informações e a possibilidade de acesso que se pretende ilimitado, paradoxalmente, acabam fomentando a inação: são tantas minorias, são tantos grupos não atendidos plenamente pelas políticas públicas, são tantas demandas e histórias divulgadas em redes sociais, que nos parece quase impossível uma organização da sociedade para que haja uma ação efetiva e eficaz frente a todas essas questões. E isso também não seria uma violência contra as pessoas que se vêem – ou são levados a se ver – impotentes e incapazes de agir?

Ao pensar sobre o nazismo alemão, Arendt (2004: 86) afirma: “o que nos perturbou não foi o comportamento de nossos inimigos, mas o de nossos amigos, que não tinham feito nada para produzir essa situação.” E a autora continua aprofundando a questão ao apresentar como conceitos completamente diferentes a obediência e o apoio. A primeira, segundo suas palavras, não existe “em questões políticas e morais” (2004: 111), o que faria com que a nossa inação, o sermos meros cidadãos produtivos, adequados e, portanto, obedientemente críticos, seja uma forma de apoio a um sistema falho. Um sistema falho que é, muitas vezes, iníquo.

Isso tem mais sentido quando resgatamos sua definição de um sistema burocrático – pois vivemos em um. Para essa autora,

Em todo sistema burocrático, a transferência de responsabilidades é uma questão de rotina diária, e se desejamos definir a burocracia, em termos de ciência política, isto é, como uma forma de governo [...] a burocracia é infelizmente o mando de ninguém e, por essa mesma razão, talvez a forma menos humana e mais cruel de governo. (ARENDR, 2004: 93-94)

É no paralelo entre essa nossa ignorância e inação que propomos a ocupação deste espaço de trocas e de ações públicas – porque compartilhadas –, para falarmos, ainda que muito brevemente, sobre as pessoas com surdocegueira² e algumas questões relacionadas à sua educação, tendo como foco a cidade de São Paulo no início do século XXI.

Mas antes de iniciarmos a apresentação, lançamos a seguinte questão:

² Não podemos deixar de registrar nossa insolência, pois há muitas pessoas com surdocegueira que poderiam estar ocupando este espaço e apresentando as questões que lhes dizem respeito com muito mais propriedade. Infelizmente, o ambiente acadêmico que exige uma “formação” e um “diploma” para se ter voz, nos fez ocupar este espaço de aprendizes interessados em divulgar um tema que nos é caro. Temos os “documentos” necessários para isso, mas é necessário deixar a sugestão de que se busquem as associações de pessoas com surdocegueira para um melhor aprofundamento. No Brasil, há o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego (<http://grupobrasil.org.br/>); a Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC). Internacionalmente, há a Federación Lationamericana de Sordociegos (FLASC - <https://www.flasc.org/>) e a World Federation of the Deafblind (WFDB - <http://www.wfdb.eu/>).

Quem são as pessoas com surdocegueira?

É necessário esclarecer e informar. As pessoas com surdocegueira são aquelas que apresentam, simultaneamente, as perdas auditiva e visual, o que caracteriza sua condição como sendo única – e há uma campanha nacional de conscientização chamada “Novembro Branco e Vermelho”, fazendo referência à bengala das pessoas com surdocegueira que tem essas cores. Mas não podemos nos enganar e pensar que todas as pessoas com surdocegueira têm perda auditiva e visual totais. Isto é: não se pode criar uma categoria para buscar formas de atendimento padronizadas.

Segundo a definição de McInnes e Treffy, utilizada no material do Ministério da Educação, pensando principalmente os casos de surdocegueira congênita (BRASIL, 2006b: 11-12):

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais.

“Todos esses fatores e alguns mais”. E o que seriam? Podemos listar exemplos hipotéticos³ que ilustram a diversidade desse grupo. Um desses fatores diz respeito ao momento em que ocorre a perda sensorial, pois esta pode definir a forma de comunicação utilizada pela pessoa com surdocegueira. Por exemplo: uma pessoa que nasce cega e ouvinte, e que perde a audição já adulta, geralmente opta por recorrer a próteses auditivas e até ao implante coclear, se este for indicado pelos médicos especializados na área. Essa pessoa pode manter, assim, a oralidade e o uso do resíduo auditivo, com guias-intérpretes que utilizam a fala ampliada. O repertório sonoro pode, neste caso, ser valorizado e usado sempre que possível.

Um outro caso: uma pessoa Surda⁴, fluente em Libras e não oralizada, que perde a visão quando jovem/adulta, ou mesmo idosa, pode optar pela manutenção do uso de sua língua natural, fazendo a adaptação para a Libras tátil ou, caso ainda tenha um pouco do resíduo visual, a Libras em campo reduzido.

³ Hipotéticos porque, apesar de termos contato com pessoas com surdocegueira, não utilizamos nenhuma delas como um “modelo” para esses exemplos.

⁴ Utilizamos Surdo ou Surda com inicial maiúscula, sempre que nos referimos a pessoas da Comunidade Surda, que são usuários da língua de sinais e que têm uma identidade Surda.

Não há, pois, uma única forma de comunicação para todas as pessoas com surdocegueira. Da mesma forma, hoje, uma tecnologia assistiva pode ser muito positiva para uma pessoa com surdocegueira, e indiferente ou negativa, para outra.

Há, também, pessoas com surdocegueira que, por apresentarem outras deficiências, são identificadas como pessoa com deficiência múltipla sensorial⁵. Segundo Perreault (BRASIL, 2006a: 11):

[A pessoa com múltipla deficiência sensorial] apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. Quase sempre, os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor).

Um exemplo de uma criança com deficiência múltipla sensorial seria aquela que apresenta perdas auditiva e baixa-visão, isto é, surdocegueira, e associada à essa perda sensorial, uma deficiência física, devido a sequelas de paralisia cerebral. Se ela apresentar mobilidade reduzida dos membros superiores, com campo visual reduzido, pode receber informações por meio da Libras e com o uso de prancha de comunicação. Para transmitir informações, poderá produzir sinais adaptados e/ou utilizar uma prancha de comunicação. Isso evidencia como as inúmeras formas de comunicação se configuram como possibilidades para as pessoas com surdocegueira.

Não deveria ser necessário ressaltarmos o fato de que, para todas as crianças e adolescentes, uma rede de proteção envolvendo profissionais das áreas de saúde e educação, junto com as famílias, é algo extremamente positivo. No caso das crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial, essa rede é, da mesma forma, relevante e necessária, para que se assegurem os direitos dessa população e para ampliar e fortalecer as possibilidades de empoderamento das famílias e das próprias pessoas com deficiência.

Breves apontamentos sobre a história: mudanças legais

⁵ Por influência do inglês, *Multiple Sensory Disability*, a deficiência múltipla sensorial é também traduzida como múltipla deficiência sensorial.

O Brasil é um país democrático, cuja Constituição de 1988 teve um papel fundamental na assunção de uma postura inclusiva na educação, e de respeito à diversidade como uma política de Estado. Esse documento cria condições objetivas para que mudanças que vinham acontecendo no antigo paradigma da educação especial pudessem ser expandidas, com respaldo legal⁶.

Porém, transformações dessa profundidade não ocorrem tão facilmente. Uma leitura atenta dos textos das leis formuladas no final do século XX e no início do século XXI, evidenciam mudanças, que vão deixando um olhar mais “clínico”, e passam a levar em consideração a fala, os gestos e as lutas desses grupos.

O decreto federal nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, “regulamenta a lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”. Sim. Mesmo dez anos depois da Constituição de 1988, ainda se falava em “integração” e em “pessoa portadora de deficiência”. Esse documento, em seu artigo 4º, do Capítulo I, apresenta uma descrição das pessoas com deficiência auditiva subdividida de acordo com “níveis” de perda:

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;*
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;*
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;*
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;*
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e*
- f) anacusia*

Essa legislação já foi suplantada por outras mais recentes que substituíram esses termos “integração” e “pessoa portadora de deficiência”. Ela é trazida neste texto e apresentada para que possamos fazer um exercício de leitura das mudanças a que nos referimos.

De uma categorização em grupos, de acordo com a perda auditiva, passamos para um outro decreto federal, o de nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, voltado para a questão do atendimento às pessoas com deficiência auditiva e da acessibilidade. Apesar de ainda utilizar as expressões “portadoras de deficiência”, no que diz respeito à descrição da deficiência

⁶ Não vamos nos aprofundar nessas questões. Deixamos a indicação da obra de Silveira Bueno (2011), que traz um detalhamento histórico e reflexões que merecem uma leitura atenta.

auditiva, em seu Capítulo I, artigo 4º, temos: “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1.000hz, 2.000hz e 3.000hz”. Qual o sentido de uma generalização? Como deixar de considerar os “níveis de perda auditiva”? Quando se reconhece uma cultura e uma identidade Surda, o nível de perda auditiva deixa de ser relevante.

A lei que explicita esse reconhecimento é a de nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Isto é, publicada dois anos antes desse decreto nº 5.296, a “Lei da Libras” reconhece essa língua como meio legal de comunicação e expressão. Vale reproduzirmos seu texto para a discussão:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Note-se: “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Há o reconhecimento do aspecto cultural. Porém, para a acessibilidade, é necessário levar em consideração as características da deficiência e por isso não se pode deixar de lado informações sobre a perda auditiva. Mas como já foi apresentado, esse decreto de 2004, que pensa a questão da acessibilidade, mantém a questão da perda auditiva como uma característica geral e, somada à lei nº 10.436 e outros decretos a ela relacionados, assegura a essas pessoas o direito ao atendimento com intérpretes de Libras.

Voltando-nos para o cenário educacional da cidade de São Paulo, podemos citar o decreto nº 51.778 de 14 de setembro de 2010, da Secretaria Municipal de Educação (SME), que instituiu a Política de Atendimento de Educação Especial por meio do Programa Incluir. Ele reunia sete projetos. O sexto, era o projeto de reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), que tinha como objetivo a reorganização dessas unidades tendo como foco a perspectiva da educação bilíngue. Um ano depois, em 10 de novembro de 2011, foram criadas as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) por meio do decreto nº 52.785 da SME de São Paulo. Em seu artigo primeiro, é explicitado que essas escolas são “destinadas a crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira [sic].”

Seguindo nossas reflexões, trazemos outras perguntas: a EMEBS é a melhor opção para as pessoas com surdocegueira? A Libras assegura o respeito aos direitos de todas as pessoas com surdocegueira?

Não pretendemos trazer respostas, mas apresentar as reflexões que desenvolvemos a partir dessas indagações. Caberia iniciarmos, portanto, revendo o que é inclusão.

Adorno e Horkheimer nos falam criticamente sobre a “liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa”, e que está presente em todos os setores da vida (ADORNO & HORKHEIMER, 1985: 138). Inclusão, em uma sociedade como a nossa, pode facilmente perder-se nesse ciclo e isso levaria à prisão do conceito “inclusão”, à sua origem etimológica: *in+claudere*.

Pareceu-nos claro que incluir não significa dar às pessoas com surdocegueira o direito de fazer o mesmo que todos, de comportar-se, de tornar-se mais um dente de engrenagem. E quando pensamos em inclusão para além da clausura, enxergamos pessoas que precisam de guias-intérpretes, que não necessariamente serão mais um dente de engrenagem, e isso permite uma reflexão sobre esse cenário de mudanças como um cenário de crise, mas a crise como pensada por Arendt:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo. O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (ARENDT, 2006: 223)

“[...] explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu”. Explorar e investigar a essência da questão. Questionar. Repensar. Pensar. O que são as nossas escolas? O melhor para a pessoa com surdocegueira é a EMEBS? Mas a EMEBS não é uma contradição, em um cenário inclusivo?

Um modelo proposto também pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é o das Escolas Pólo. Escolas regulares, principalmente de Diretorias Regionais de Ensino que não contavam com EMEBS, e que concentram um maior número de alunos Surdos, oferecendo intérpretes de Libras e instrutores de Libras, assim como atendimento, no contraturno, em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

Quando iniciamos nossa pesquisa sobre a surdocegueira, víamos esse modelo das Escolas Pólo como o ideal; um modelo que “prepara para o mundo”. Mas esse olhar começou a ser quebrado quando participamos de uma formação para mediadores da 32ª Bienal de Artes de São Paulo. Em um diálogo por meio de correio eletrônico com uma das artistas, Donna Kukama, da África do Sul, ao pedirmos considerações sobre diferentes temas, sua resposta sobre as escolas nos fez começar a nos questionarmos sobre esse modelo que considerávamos ser o “melhor”. Essa artista nos respondeu:

A questão da educação é uma que é mais recente, onde eu comecei a olhar para noções de monumentos, e como eles ocupam o espaço, mais especificamente na África do Sul. E então me impressionou o fato de que o monumento colonial mais pesado, e um que nós não precisamos necessariamente “ver” ou identificar, mas ao invés disso experienciar, é a estrutura da educação. Essa é a minha relação com a educação institucionalizada. É o olhar para além das estruturas físicas, e identificar como elas se realizam em vários espaços. [Tradução livre] (Donna Kukama, 2016)

“O monumento colonial mais pesado [...] é a estrutura da educação”. Essas palavras nos fizeram perceber como esse pensamento de que o outro precisa se “preparar para o mundo” era um pensamento colonizador⁷. Um querer dar a liberdade de escolher o mesmo, para que pudessem fazer igual, para que pudessem ser iguais.

E então, partindo das palavras de Arendt:

Como dilacerar fachadas e obliterar preconceitos?

Foram reflexões de uma outra artista da 32ª Bienal de Artes de São Paulo, Grada Kilomba⁸, que nos abriram caminho. Suas palavras sobre o racismo estrutural e a inadequação da questão “sou racista?” para os brancos, nos fizeram transladar essa mesma lógica para a questão dos Surdos.

Como ouvintes, em uma sociedade majoritariamente ouvinte, somos todos opressores. É algo estrutural. Sim: fortalecido ou enfraquecido pelas posturas individuais. Sim: possível de ser transformado. Mas hoje, saber Libras não elimina esse nosso lugar de opressores. Saber

⁷ E não há nenhuma novidade nessa reflexão, que já foi proposta por Skliar (2015), quando da elaboração do conceito “ouvintismo”.

⁸ “Lidando com o racismo na Europa”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DdpUFybJddc>>. Acesso em: 10 jun. 2016. Ver também parte da entrevista transcrita em: <http://www.geledes.org.br/gradakilomba-lidando-com-o-racismo-na-europa/#gs.VUB6IAE>. Publicado em: 22/09/2014. Acesso em: 15 jun. 2016.

Libras não elimina nossos privilégios. Esperar que um Surdo esteja preparado para o mundo dos ouvintes, é desrespeitar direitos básicos – por melhor que seja a intenção por trás de tal ideia, por maior que seja o amor por trás de tal ideia.

As EMEBS surgem, então, não como contradições, mas como condições essenciais para a garantia dos direitos dos Surdos. Para, com muito esforço, não respondermos com “juízos pré-formados”. Para, com muito esforço, abdicarmos um pouco desses nossos privilégios.

Recorremos a uma outra discussão de Arendt, sobre o caso de *Little Rock*, para “voltar às questões mesmas”. Segundo essa filósofa,

A segregação é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e na verdade deve impor a igualdade dentro do corpo político. Pois a igualdade não só tem sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política. Apenas nesse âmbito somos todos iguais. (ARENDT, 2004: 272)

“Pois a igualdade não só tem sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política.” Os Surdos devem ter a garantia de todos os seus direitos como cidadãos, como alunos, como crianças, como adolescentes, como jovens, como adultos, como idosos. O mesmo vale para as pessoas com surdocegueira. Para essas pessoas que utilizam Libras e têm uma identidade Surda ou de surdocego, o direito de valorizarem sua língua natural e a cultura a ela vinculada, deve ser respeitado. Nesse sentido,

A discriminação é um direito social tão indispensável quanto a igualdade é um direito político. A questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva. (ARENDT, 2004: 274)

E a discriminação como um direito social, diz respeito à livre associação. Ao direito de estar com aquelas pessoas com as quais você se identifica, e com quem você quer estar. Nesse sentido, o decreto de criação das EMEBS é claro: essa escola é para Surdos, mas “cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço.” Não se trata de uma obrigatoriedade. Isto é, não se configura como um modelo imposto, nem como o único modelo.

Um adolescente que perder a audição aos quinze anos, não necessariamente terá uma identidade surda. Poderá matricular-se em uma EMEBS? Sim. Se ele e a família assim o desejarem. O direito de optar. O direito de ter opções.

Assim, a EMEBS, como escola bilíngue para Surdos, onde a primeira língua é a Libras, deve ser valorizada como um espaço para a inclusão de alunos com surdocegueira que, da mesma forma, “optarem por esse serviço”.

Considerações finais

Esta comunicação trouxe apenas parte da pesquisa desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Porém, vale ressaltarmos que o mesmo, a partir de relatos de profissionais especializados, compreendeu a necessidade de toda a sociedade, de qualquer país democrático que defende a educação em uma perspectiva inclusiva, posicionar-se ativamente pela garantia dos direitos das pessoas com surdocegueira, por meio do acolhimento, com respeito e responsabilidade coletiva.

Isso seria uma inclusão para além da ideia da clausura, pois permite a transformação social ao trazer para o nosso cotidiano uma lógica não mais regida pela crença na produtividade e no utilitarismo. Acolher o outro implica em uma mudança pessoal. Nesse sentido, a própria inclusão que supera a ideia de encarceramento, passa a ser um instrumento de combate ativo contra a violência e a opressão relacionados a um falso modelo identitário padronizado, idealizado e imposto a todos. Uma violência alicerçada em um monumento construído com papel.

A crítica a esse monumento é necessária para que se superem os juízos pré-formados; para que respostas livres dos antigos preconceitos sejam não apenas ditas, mas também sinalizadas, desenhadas e/ou apontadas. Enfim, que sejam comunicadas e respeitadas.

Antes de encerrarmos, devemos recuperar as discussões de Arendt, para evitarmos confusões.

A discriminação é um direito social tão indispensável quanto a igualdade é um direito político. A questão não é como abolir a discriminação, mas como mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima, e impedir que passe para a esfera política e pessoal, quando é destrutiva. (ARENDR, 2004: 274)

Sim, “mantê-la confinada dentro da esfera social, quando é legítima”, como uma escolha, como um direito. Essa discussão aqui apresentada é específica da Comunidade Surda e das pessoas com Surdocegueira, que têm um movimento cultural fortalecido em décadas de lutas. Mas é necessário cuidado. A leitura dessas discussões pode levar a distorções. Há movimentos que defendem a escola especial como substituta da rede regular, seguindo ainda o modelo da segregação ou da integração. Muitos desses movimentos contam com a participação de excelentes profissionais e de pais de pessoas com deficiência envolvidos nas mais diversas causas. Não questionamos a validade e sequer podemos estabelecer críticas a eles. Entretanto, podemos e devemos esclarecer nosso posicionamento a favor da educação especial na perspectiva inclusiva.

Não devemos confundir a Escola Bilíngue, que consideramos um modelo importante e legítimo, com os antigos modelos de escola especial. O foco da Escola Bilíngue é cultural e linguístico, e o direito à livre associação: a discriminação como um direito social.

As antigas escolas especiais tinham como critério a deficiência. E também, por amor, muitos pais defendem a segregação para protegerem seus filhos de preconceitos ou *bullying*. Isso porque não é raro ouvir comentários sobre o “atraso” que alunos com deficiência acarretariam à sala, se incluídas na rede regular⁹.

Já dizia Anísio Teixeira: a educação não é um privilégio. Enquanto pensarmos que é algo para “os bons”, para quem tem “talento”¹⁰, estaremos perpetuando e consolidando o fracasso da democracia e da condição humana.

Arendt (2010: 8-9) ao pensar sobre a condição humana, nos fala sobre o trabalho, a obra e a ação. Esta última “corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Vivem e habitam. E viver implica em estar entre os outros. Como resgata essa autora, “a língua dos romanos [...] empregava como sinônimas as expressões ‘viver’ e ‘estar entre os homens’ (*inter homines esse*), ou ‘morrer’ e ‘deixar de estar entre os homens’ (*inter homines desinere*).” Nesse sentido, a segregação é uma forma de violência correspondente a um homicídio. É um privar o outro de ser e estar. De viver.

⁹ Não nos espanta o fato de, em 2016, virmos notícias sobre um “pedido da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) para derrubar obrigação de as escolas privadas se adaptarem para receber pessoas com deficiência no ensino regular”. (RAMALHO, 2016)

¹⁰ Utilizamos “talento” tendo como base os diálogos entre Becker e Adorno (ADORNO, 1995: 170).

Nesse sentido, para combater a violência, há momentos em que é necessário recorrer à força política, para manter a discriminação na esfera social e não deixá-la invadir a esfera pessoal.

Não invadir a esfera pessoal, ainda hoje, implica em combater crenças enraizadas. Transformar o sujeito adulto que, durante toda sua vida, foi submetido a diferentes provas, em um processo de adaptação e adequação a um modelo ideal de comportamento, à uma lógica regida pela crença na produtividade e no talento. Combater a discriminação nas esferas política e pessoal exige a educação para a emancipação, a educação para a consciência, que “é o pensar em relação à realidade”, para além do “desenvolvimento lógico formal”, que “corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências” (ADORNO, 1995: 151).

Rasgar esses monumentos coloniais em papel. Pensar em relação à realidade. Apostar na crença de que não somos mercadoria. Rejeitar esses antigos sacrifícios – a segregação –, em prol de um bom rendimento da “maioria”. Não somos mercadoria.

Para encerrarmos, trazemos um exemplo de como a inclusão pode ser uma forma de preservar as “condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história”, como apresentado por Wolfgang Leo Matar (ADORNO, 1995: 28). Um exemplo de como estar no mundo com outros sentidos traz possibilidades para a superação de juízos pré-formados.

Helen Keller¹¹, uma mulher com surdocegueira, nos presenteia com algumas considerações extremamente sagazes sobre a universidade. Suas palavras mostram a profundidade com que ela compreende esse espaço, que mais de um século depois, ainda traz as mesmas questões que continuamos enfrentando... e ela o faz sem deixar a poesia de lado.

Uma das [desvantagens] que mais senti, e ainda sinto, é a falta de tempo. Eu e minha mente costumávamos ter tempo para pensar, refletir. Sentávamos juntas ao anoitecer e ouvíamos as melodias interiores do espírito, que se ouve apenas em momentos de lazer, quando as palavras de algum poeta amado tocam uma corda profunda e doce na alma até então silenciosa. Na faculdade, porém, não há tempo para comungar com os próprios pensamentos. Parece que se vai para a faculdade para aprender, não para pensar. Ao se entrar pelos portais do aprendizado, deixam-se os mais caros prazeres – solidão, livros e imaginação – do lado de fora com pinheiros sussurrantes. Acho que devo encontrar algum conforto na ideia de

¹¹ Helen Keller (1880-1968) foi uma escritora e ativista social, que lutou pelos direitos das pessoas com deficiência, principalmente os cegos, e por direitos como o sufrágio universal.

que estou amalhando tesouros para usufruto futuro, mas estou imprevidente o bastante para preferir a alegria atual a estocar as riquezas para um dia de chuva.
(KELLER, 2008: 93)

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p. [Textos originais de 1960-1969]
- _____. **Teoria da Semicultura**. Trad. de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu, com colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas: Papirus, Ano XVIII, nº 56, dez. 1996. p.388-411. [Original publicado em 1959] Disponível em: <adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014. (Paginação irregular na versão digital consultada.)
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 224 p. [Original publicado em 1947]
- ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 376 p. [Textos originais de 1959-1975]
- _____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 408 p. [Original publicado em 1958]
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 350 p. [Original publicado em 1954]
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. Coordenação Geral: Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. 4^a ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006a. (Educação Infantil; 4). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>>. Último acesso em 21 ago. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Elaboração: Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento, Shirley Rodrigues Maia. 4^a ed. Brasília: MEC,

SEESP, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>>. Último acesso em: 21 ago. 2014.

KELLER, H. **A história da minha vida:** com suas cartas (1887-1901) e um relato suplementar sobre sua educação, incluindo trechos das narrativas e cartas da professora, Anne Mansfield Sullivan, por John Albert Macy. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MASINI, E. F. S. (org). **Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas.** São Paulo: Vetor, 2011.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação)

RAMALHO, R. **Supremo mantém lei que obriga escolas privadas a receber deficientes.** G1, 09/06/2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/06/supremo-mantem-lei-que-obriga-escolas-privadas-receber-deficientes.html>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 51778, de 14 de setembro de 2010. **Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092010D%2051778 0000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092010D%2051778%200000)>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Secretaria do Governo Municipal. Decreto nº 52785, de 10 de novembro de 2011. **Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino.** Disponível em: <<https://normain.wordpress.com/legislacao-municipal-emebs-decreto-52785-de-10-11-11/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2011. [Reúne textos datados de 1993 a 2001.]

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade na Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística.** Porto Alegre: Mediação, 2015. 2v.