

Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão *

Alfredo Veiga-Neto **

Palavras-chave:

Inclusão social	—	direitos humanos	—	multiculturalismo
acolhimento crítico	—	direito à diferença	—	normalização

Boa Noite, saúdo os colegas e as colegas aqui presentes, agradeço de todo coração o esforço que o comitê que organizou essa nossa reunião de hoje à noite envidou para que eu estivesse aqui presente. Quase que eu chego atrasado, por questões de vôo; mas eu agradeço todo o carinho que essas pessoas dedicaram desde o primeiro contato até a minha chegada aqui, hoje.

Agradeço, também, a gentileza da presença de vocês todos aqui nessa noite. Já fui apresentado, acho que não precisa falar muito mais sobre isso. Mas é preciso dizer de onde eu vou falar... Vou falar do lugar uma pessoa que vem trabalhando no campo da Educação há bastante tempo. Eu costumo fazer algumas brincadeiras nesse sentido: desde o milênio passado, venho trabalhando no campo da Pedagogia... Não sou pedagogo de formação, mas trabalho num Departamento de Ensino e Currículo e em dois Programas de Pós-Graduação em Educação. Tenho me envolvido, principalmente, com dois campos: Estudos Culturais em Educação e Estudos Foucaultianos. É a partir desses lugares que trabalho sobre a Escola e sobre os processos de Educação na Modernidade.

E é a partir dessa minha posição que eu poderei trazer algumas coisas para discutirmos, para pensarmos hoje à noite aqui, e também para eu poder escutar os colegas e as colegas aqui presentes. Portanto, alguns olhares meus são, digamos, enviesados: de alguém que vem trabalhando nesse campo.

E eu escolhi, depois confirmei isso há alguns minutos atrás, escolhi como um tema para falar durante um tempo exíguo — porque temos que falar todos nós três, e ainda temos que ouvir os colegas e as colegas aqui presentes; ouvir perguntas e questões, concordâncias e discordâncias, — numa fala bastante rápida, bastante panorâmica, aquilo que eu considero que são os três núcleos mais problemáticos hoje, no discurso pedagógico brasileiro, ou seja, o que se discute no Brasil, no campo da Pedagogia, quando se fala em Educação Inclusiva.

Eu venho assim trazendo a minha leitura das minhas experiências das revistas especializadas, dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação na Educação (ANPEd), das minhas visitas, das minhas participações em bancas e em outros trabalhos que eu já fiz junto à Prefeitura Municipal de Porto Alegre (que é uma prefeitura que já tem uma tradição de 14 anos em educação popular, que já passou por vários períodos de entender de maneiras diferentes a Educação, inclusive os próprios processos, as próprias políticas de Inclusão Escolar).

Então, é com esse perfil que eu vou falar; desse modo, minha fala será, sem dúvida, uma fala parcial, enviesada. Como, aliás, toda fala de qualquer um de nós será sempre uma fala parcial e enviesada, será sempre um olhar a partir de algum ponto de vista, a minha fala também será enviesada.

Eu trago, para discutir com vocês, esses três núcleos, ou talvez melhor, esses três entendimentos em torno dos quais flutuam os discursos acerca da Inclusão Escolar no Brasil.

Dois deles, eu penso que são bastante conhecidos, bastante trabalhados por vocês; até mesmo porque, na apresentação que o colega fez sobre o que seria tratado aqui, ele já passou por esses assuntos.

Um desses núcleos ou entendimentos é aquele que diz que na Escola cabem todos os mundos; em outras palavras, a Educação Inclusiva é vista como o, digamos, caminho para que na Escola caibam todos os mundos. Eu acho que essa chamada é muito feliz, porque nós estamos vivendo um momento muito sensível. Essa questão de se construir uma escola onde caibam todos os mundos, uma escola capaz de pensar que um outro mundo é possível, está na agenda do pensamento pedagógico brasileiro. Eu me arrisco a afirmar que essa é uma questão de destaque em todo o pensamento pedagógico brasileiro, com todas as suas diferenciações, com todas as suas contendas, com todos os seus atritos e as suas diferentes vertentes. Quando nós estamos programando, para o próximo ano, o III Fórum Mundial de Educação, na Secretaria Municipal da minha cidade, Porto Alegre — onde nós temos um Comitê, discutindo que a temática do ano que vem vai ser, justamente, a Educação como um direito para um outro mundo possível —, nós estamos entendendo que na escola devem caber todos, com todas as suas diferenças a serem respeitadas. Eu me arrisco a dizer que hoje ninguém mais se aventura a pensar um projeto da Escola Brasileira, de Escola na Modernidade, que siga os moldes da Modernidade dos Séc. XVIII, XIX, e da primeira metade do Séc. XX, ou seja, uma Escola que se pretenda equalizadora para todos, uma Escola formatadora, uma Escola a favor de uma igualdade geral e de um mundo homogêneo.

Em suma, no discurso pedagógico atual está bem clara a natureza da Educação escolar como uma educação voltada para até mesmo estimular a diferença.

Então, o primeiro núcleo é esse: a Escola é um lugar de diferenças e não mais um lugar de equalização. Nós devemos equalizar algumas dimensões, tais como as dimensões que estão no âmbito dos Direitos Sociais. Como se costuma dizer, trata-se de igualdade, mas mantendo-se a diferença.

Esse núcleo é, na verdade, um nó. Um nó complicado. Como manter uma escola plural — em termos de alunado, em termos de professores, em termos de políticas educacionais, em termos de metodologias de trabalho — e, ao mesmo tempo, uma escola igualitária? Em outras palavras: diferença não é antônimo de igualdade. Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário da diferença é a mesmidade, o contrário da igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender; mas não é uma coisa simples de executar.

Aqui, cabe um registro interessante: boa parte das políticas oficiais e da publicidade vêm fazendo uma distinção forte entre *diferença* e *igualdade*, ou seja, tratando-os como antônimos. Na contramão do entendimento das filosofias da diferença, os discursos oficiais, em sua expressiva maioria, ao mesmo tempo em que usa a palavra *diversidade* para designar algo desejável, confunde *diferença* com *desigualdade*. Claro que essa não é uma simples questão de nomenclatura; por detrás dessas palavras, nesses discursos oficiais está o entendimento de que, a rigor, o diferente deve ser equalizado com os demais. Em termos

práticos isso significa que os surdos, por exemplo, devem ser trazidos para o mundo dos ouvintes, deve adquirir a mesma habilidade que têm os ouvintes.

A literatura especializada sobre tais questões — a diferença, a diversidade, a igualdade, etc. — já é bastante rica no Brasil. Essa discussão começou talvez um pouco tarde entre nós, mas já avançou muito, nos últimos anos.

Esse primeiro núcleo é muito interessante. Quando falamos em inclusão, nós temos que ter esse núcleo na cabeça, quer dizer, quem incluir e como incluir? O que é botar para dentro da escola? Quer dizer, falar em inclusão hoje, é diferente de falar em inclusão em outros tempos, numa perspectiva montessoriana ou spenceriana, por exemplo. Em geral, esse “trazer todos para a escola” foi proclamado como um caminho para que todos fossem iguais, aí entendido no sentido de que todos fossem os mesmos.

Hoje, boa parte de nós quer que todos sejam iguais, mas não que sejam os mesmos e sim que sejam diferentes. Portanto, para que caibam todos os mundos na Escola, se estabelece logo um problema que hoje é bastante sério. Ainda ontem aconteceu um debate, numa universidade do Rio Grande do Sul, sobre isso. Aconteceu uma vídeo-conferência de um especialista bastante conhecido no Brasil, no campo de Educação: o Professor Peter Maclaren. Trata-se de um norte-americano que trabalha muito com a questão da diferença na Educação. Como ele tem discutido inúmeras vezes, não basta simplesmente falarmos em acolhermos as diferenças; tal acolhimento pode ser do tipo conservador, um acolhimento do tipo tolerante e não é disso que se trata.

Quando se fala em acolhimento, nós estamos pensando numa outra coisa: um acolhimento crítico. Esse é o caso de pelo menos uma boa parte do pensamento crítico, no Brasil. Além do Peter Maclaren, temos vários outros autores importantes, aqui, um pouco na Inglaterra, mais nos Estados Unidos e muito mais na Espanha e na França. Nós estamos pensando num acolhimento que eles chamam de crítico, num acolhimento que trabalha com a questão da tradução. A escola como um ambiente de tradução entre culturas, um ambiente de tradução entre experiências culturais e formas de vida diferentes, e não a escola como uma equalizadora de culturas. Não se quer mais aquele processo que eu costumo chamar de inclusão moderna, de inclusão iluminista, que é incluir para manter excluído. Posso fornecer, depois, algumas referências bibliográficas acerca dessa questão. Mas essa é uma discussão que depois pode rolar mais adiante, ainda na noite de hoje.

Então, é assim que eu vejo o primeiro grande núcleo.

Eu acho que o segundo núcleo dessas discussões do campo da Educação é a questão epistemológica.

Até muito pouco tempo atrás — e eu tenho observado, infelizmente, que em muitos lugares ainda continua assim —, era muito forte a noção de que uma escola que ensina bem é uma escola capaz de incluir qualquer um. Isso é aquilo que eu chamo de redução epistemológica. Nesse caso, se reduz a escola e os processos de ensino e aprendizagem a uma questão pedagógica; ou talvez, pior ainda, se reduz a escola e os processos de ensino e aprendizagem a uma questão simplesmente psicológica.

Eu já citei Porto Alegre, e vou continuar citando. Na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores — um partido que já está na sua quarta gestão no governo municipal —, a Secretaria Municipal de Educação empreendeu um esforço muito grande para introduzir aquilo que se pode chamar — com todos os problemas que isso significa (eu tenho muito cuidado com essas nomenclaturas...) —, enfim, aquilo que se pode chamar de pedagogias construtivistas, ou se quiserem, pedagogias inspiradas na Teoria Psicogenética de Jean Piaget.

A então Secretária de Educação, a Professora Ester Grossi, tinha um entendimento muito interessante, na época: os principais problemas da educação, no Primeiro Grau, seriam resolvidos com a aplicação do construtivismo. Tratava-se de uma visão bastante positiva e um tanto inovadora, mas que em seu conjunto se mostrou equivocada. Em Porto Alegre, bem como em vários outros lugares do mundo — e há estudos muito interessantes nesse sentido —, tal entendimento mostrou-se equivocado. Não que não seja interessante a introdução dessas pedagogias; mas tais pedagogias não são o remédio. Não existe um remédio de ordem psicológica. Não existe um remédio de ordem pedagógica.

A coisa toda é muito mais complicada. É claro que precisamos dessas contribuições; é claro que não estamos descartando a Psicogenética. Aliás, nesse mapa que eu estou tentando trazer para vocês, existe uma postura assumida por uma parte do discurso pedagógico que simplesmente rejeita tais contribuições. Alguns que ocupam o espaço acadêmico combatem o uso das pedagogias construtivistas nas salas de aula. Eu não estou fazendo isso. Alguns podem ter seus motivos para isso. Eu não tenho tais motivos; assim, eu prefiro nem entrar no mérito dessa discussão.

O que me interessa é reafirmar, é sublinhar que reduzir a questão da exclusão escolar a uma questão de ordem econômica, psicológica ou mesmo pedagógica, é uma redução e, enquanto tal, como qualquer outra redução, leva a equívocos muito complicados. Portanto, hoje está bastante claro para pelo menos boa parte dos especialistas que qualquer política de inclusão tem de jogar com questões que são também de ordem epistemológica, mas que antes disso são de ordem política, social e cultural. Assim, há um atravessamento da cultura com a política, o que torna a questão bastante complicada. Boas discussões sobre isso podem ser encontradas nas boas obras e nos bons periódicos educacionais, bem como em parte dos programas acadêmicos que se envolvem com a pesquisa em Educação, em nosso país.

Desse modo, o segundo núcleo concentra uma forte crítica a qualquer reducionismo, seja tal reducionismo de natureza econômica — como faz o IPEA, por exemplo —, seja ele de natureza epistemológica — como fazem alguns construtivistas — e assim por diante. Por favor, insisto: não que a Economia ou a Epistemologia ou a Epistemologia não sejam importantes. O problema é a redução. O problema não é essas coisas participarem do processo. O problema é reduzirmos o processo a isso, ou fazermos de cada uma dessas coisas o carro chefe para levarmos adiante nossas políticas de inclusão.

Agora, o terceiro e último núcleo: os jogos de poder e saber. Como tenho observado e discutido em alguns grupos de pesquisa, penso que só um reduzido número de especialistas está trabalhando em torno desse terceiro núcleo. Eu, particularmente, tenho me interessado por isso; tenho alguns orientandos que estão trabalhando em mestrado e doutorado com tais questões. São pelo menos duas pessoas — uma no mestrado, outra no doutorado — que estão se ocupando em analisar aquilo que eu costumo denominar — assim como o fez o colega que me precedeu — a invenção da Escola Inclusiva. Como disse esse colega que me precedeu: “uma vez inventadas as classes especiais, agora tem que desinventar, e inventar a Escola Inclusiva”... Eu acho essa idéia muito interessante: analisar tais invenções como estratégias de colocar saberes a serviço do poder; ou, talvez mais do que isso, analisar quais vontades de poder engendram determinados saberes e como isso é feito, como isso é colocado a funcionar. De fato, algumas pessoas estão se valendo de Michel Foucault e, junto com ele, de um outro autor, Pierre Bourdieu — um autor que não “casa” bem com Foucault, mas que é útil para a compreensão desses processos — para entender que tais invenções se dão como um processo de lutas muito fortes por imposição de significados, nos campos profissionais e científicos.

Então é aí que entra uma questão interessante: analisar os discursos dos documentos oficiais, dos programas de governo, que dizem, por exemplo, que não deve mais haver classes especiais separadas das classes regulares. Agora eu estou começando a usar as expressões *normais* e *anormais*. Estou usando tais expressões sem subterfúgios, sem tentar abrandá-las; eu recorro à própria noção moderna: os surdos, os cegos, os cadeirantes, os síndromicos são anormais. Argumento que não devemos dizer que eles são *portadores de deficiência*, pois essa é uma expressão logicamente insustentável, já que quem porta alguma coisa não pode portar alguma coisa que não tem, uma coisa que é uma deficiência. Uma coisa que se carrega é, necessariamente, uma coisa que está lá; se a coisa não está lá, não pode ser carregada... Portanto, aí há um choque de lógica.

Por outro lado, falar em *indivíduos que necessitam de atendimento especial* e coisas assim leva, às vezes, que se faça quase uma ementa para dizer aquilo que a modernidade inventou, que é a norma, aquele princípio geral que a todos quer atingir e que divide todos em dois grandes grupos: os que estão dentro do normal e os que estão fora do normal. E nesse discurso que eu estou fazendo — que é um discurso que pode ser visto como muito duro — nesse momento aqui, trazendo Foucault para problematizar a questão do normal e do anormal, os anormais, no limite, são todos os outros que não são eu. Muitos autores e autoras, a partir da perspectiva foucautiana, mostram por que, a rigor e no limite, eu sou normal (ou me tenho como normal, o que dá no mesmo...), enquanto que os anormais são vocês. Do mesmo modo, cada um de vocês se considera normal, enquanto que para vocês o anormal sou eu e assim por diante. Isso pode soar quase como uma brincadeira e até mesmo desagradar muitas pessoas. Foucault pagou caro por essas interpretações no curso que ele ministrou em meados dos anos setenta e nos trabalhos subsequentes sobre essa questão da normalização e da caracterização da sociedade moderna, como uma sociedade que trabalha para normalizar a todos e, com isso, extirpar a anormalidade. Uma sociedade que se ocupa incessantemente em distribuir os conjuntos de indivíduos (populações) segundo critérios minuciosos, para, sempre que possível, trazer os que estão mais distante do que se convencionou chamar de normal — os monstros, os incorrigíveis, os cegos, os surdos, os síndromicos, etc. — para mais perto desse normal.

Lembro que normais e anormais, nessa perspectiva, estão todos ao abrigo da norma. A norma contempla normais e anormais. A Modernidade e esses saberes modernos que vocês criam e desenvolvem do campo das áreas Psi estão fortemente engajados nesse processo de definir, numa população ainda informe, ainda sem formato definido e apreensível, as normas e os respectivos critérios para operar com elas. Isso significa, então, que normais e anormais não são conceitos ou entidades naturais, desde sempre aí, à espera de serem conhecidos. Eles são criados socialmente, inventados através de intrincados processos discursivos que estabelecem os regimes de verdade sobre uma população.

Portanto, nesse terceiro núcleo se coloca essa questão bastante complicada que são os projetos e as políticas de Educação Inclusiva. Tenho argumentado que, de um modo geral, tais políticas incluem para manter a exclusão. E isso se dá no sentido mais (digamos) refinado, sutilmente, de modo que pouco se pode perceber a sua força e os seus efeitos.

Como o meu tempo está terminando, estou fazendo alguns atalhos e talvez eu esteja sendo um pouco enigmático. Mas eu posso voltar a comentar essas questões mais adiante, durante as perguntas e debates. O que quero salientar é o fato de que existe uma tensão muito interessante, muito sutil, em que os processos de inclusão, os processos de aproximação do outro — e o outro, aqui, significa aquele que não sou eu —, são processos que me levam a (re)conhecer esse outro e, ao se dar tal (re)conhecimento, eu o mantenho sempre como o outro, como algo ou alguém diferente de mim mesmo, que jamais será eu mesmo.

Para usar a reconhecida expressão de Gilles Deleuze, eu sempre mantenho o outro na sua diferença ou exterioridade a mim e isso mantém, de certa forma, uma exclusão. Ainda que se possa dizer que, nesse caso, não se trata de uma exclusão social, mas que é uma exclusão num outro nível, uma exclusão no nível do sujeito — ou, talvez melhor, da subjetivação dos indivíduos —, não se pode negar que se trata de uma exclusão. Seja como for, concordo com nosso colega do Rio de Janeiro — o Prof. Antonio Cavalcanti Maia — quando esse afirma que, por enquanto, vamos tratar de incluir todo mundo e só depois nós vamos discutir a sutileza da “inclusão com exclusão”...

Isso contém uma dose saudável de pragmatismo e de utilitarismo. Mas, de qualquer maneira, eu penso que a gente tem que estar pelo menos atento para compreendermos que não basta simplesmente incluir para que diminuam os diferenciais de poder, a segregação, o autoritarismo e a exploração que impregnam e atravessam a sociedade contemporânea. Não basta tocarmos adiante boas e sérias políticas de inclusão para que os fantasmas das desigualdades sociais sejam exorcizados.

Então, recapitulemos. Considero que há três núcleos principais, que hoje estão na ordem do dia.

Em primeiro lugar, me referi às dificuldades de uma educação que inclua mas que não homogeneíze, de uma educação que acolha todos os mundos sem que isso signifique reduzi-los a um só mundo. O problema está em construirmos uma escola que preserve as diferenças culturais, que mantenha as características culturais de cada grupo, mas não no sentido de tolerar tais características, tais diferenças, mas sim de compreender que as diferenças se dão num mundo de lutas, de posições e significados. So assim, então, poderemos estar preparados para levar adiante tais políticas, com pelo menos um mínimo de justiça social.

Em segundo lugar, está a questão da redução. Eu penso que é sempre problemático não cometer mais essa ingenuidade de achar que uma escola que dê comida, banho e uma boa aula é uma escola que vai manter a criança ali. É ainda mais problemático pensar que eu botando mais dinheiro ali dentro e dando uma aula melhor ainda, e botando todas as crianças ali a estudar, elas todas vão ficar ali e nós todos vamos ter um futuro feliz dentro de duas ou três décadas. Essa uma versão simplificada do pensamento iluminista em torno da escola, um pensamento tematizado principalmente por gigantes intelectuais da estatura de um Kant e de um Rousseau e que hoje, infelizmente, tem sido desdobrado em versões salvacionistas e ingênuas que são, para dizer pouco, bastante pobres. O pensamento educacional tem que caminhar muito adiante disso, e boa parte dele já caminhou.

Em terceiro lugar, está a questão dos estudos foucautianos e deleuzianos aplicados ao campo da Inclusão Escolar e da Educação Inclusiva. Eu, com isso, trouxe algumas provocações; trouxe um viés, como eu vejo, de como essas coisas estão sendo feitas e aquilo que eu considero como sendo um bom problema para ser discutido.

No campo da Educação Inclusiva, é isso o que me parece mais desafiador e inovador dentre tudo o que está sendo discutido. É em torno desses três núcleos que estão sendo produzidos bons livros e bons artigos em boas revistas científicas, projetos interessantes de pesquisas, bons doutorados e bons mestrados.

Por enquanto é só. Eu agradeço a atenção de todos e todas vocês.

Obrigado.

Seguem-se algumas perguntas, resumidas por Marcus Vinícius de Oliveira e Silva (coordenador) e a seguir assim respondidas:

Eu vou me ater à questão específica que foi encaminhada até porque as demais eu acho que foram suficientemente comentadas. Mas antes de fazer isso, eu quero agradecer novamente. Eu tinha agradecido sinceramente, no início, essa minha vinda aqui; vocês terem me trazido até aqui me deixou muito satisfeito. Esses destaques acadêmicos que a gente recebe são animadores. E ter uma plateia assim cativa, tão disciplinada, tão interessada, é ótimo!

Mas agora eu quero agradecer de novo. Agradecer por ter ouvido as coisas muito interessantes ditas pelas minhas colegas, bem como as questões que foram levantadas. Confesso que estou efervescendo com tudo isso que escutei. E gostaria muito de receber as falas delas; até mesmo aconselho que vocês de alguma maneira divulguem o mais amplamente possível as falas delas duas. Da maneira como elas falaram, já se têm dois textos prontos; se vocês não os publicarem imediatamente, eu tentarei fazê-lo...

Até mesmo porque várias coisas aqui ditas me bateram muito, muito fortemente, no sentido positivo e de me confortar em relação a algumas dúvidas que eu tinha. Parece que vocês vêm num sentido não um tanto prático, mas no sentido quase do cotidiano desses estudos, caminhando no mesmo sentido daquilo que nós estamos fazendo lá no meu grupo de pesquisa, em Porto Alegre.

Bem, então, fica esse “reagradecimento”.

Pediram para eu dar a referência de um artigo meu que citei *en passant*. Trata-se do capítulo *Incluir para excluir*, no livro intitulado *Habitantes Babel, Políticas e Poéticas da Diferença*, organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar e que contém textos escritos por professores e por filósofos do Brasil, da Argentina, da Venezuela, de Portugal e da Espanha. Esse livro foi editado na Espanha no ano passado, e logo depois foi traduzido aqui no Brasil e lançado pela Editora Autêntica, de Belo Horizonte.

Eu vou me permitir ler sete linhas para vocês; trata-se da passagem em que eu me refiro aos anormais, esses seres a serem incluídos... Quando se fala em Educação Inclusiva, em políticas de inclusão, é preciso perguntar: “incluir quem?”. Eu escrevo assim: “De início, quero deixar claro que na esteira das contribuições de Michel Foucault estou usando a palavra *anormais* para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente inventando e multiplicando: os síndromes, os deficientes, os monstros, os psicopatas em todas as suas variadas tipologias, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os estranhos, os gays, as lésbicas e os simpatizantes, os outros, os miseráveis, o refúgio, enfim”.

Eu não quero dizer que isso não seja possível e até desejável. Aliás, é bem por isso que nós estamos aqui reunidos; e é por isso se tem de fazer cartazes; é por isso que se tem de falar e lutar; é por isso que se tem de fazer campanha.

Mas essa campanha não é uma campanha pedagógica. E eu fico muito feliz de ter vindo aqui e não ficar ouvindo — e não podia ser diferente —, e não ficar ouvindo aquelas ênfases na racionalidade técnica. Ficar ouvindo coisas tais como tratar melhor a sala de aula, como fazer melhor a cozinha pedagógica para que as crianças sejam acolhidas e não haja evasão escolar, não haja morte pedagógica. Felizmente, não ficamos escutando esses termos técnicos que os pedagogos, nós pedagogos e pedagogas, inventamos para designar e para fabricar essas realidades que enfim são, acima de tudo e antes de mais nada, fabricações da ordem do discurso.

Então, a primeira grande sutileza é essa, como trabalhar um discurso includente numa sociedade que é — e eu ia dizer por natureza... —, mas numa sociedade que é por genealogia — no sentido nietzschiano dessa palavra — ela mesma excludente. Assim ela vem sendo nos últimos talvez duzentos anos; e tudo aponta no sentido de que ela vai continuar sendo assim, no futuro.

Eu fico muito tranqüilo de dizer isso aqui em Brasília, aqui tão próximo de vocês: ao que tudo indica, a exclusão está aí posta a serviço de interesses, interesses históricos; e nem precisa falar muito nisso. Ela está posta e está aí para ficar e para continuar; e eu suspeito — e tomara que eu esteja profundamente errado — que ela está aí para se aprofundar.

A ironia está no fato de que nós, psicólogos e pedagogos, nos convocamos para tentar modificar uma escola que se constituiu ao logo do tempo obedecendo a lógica da exclusão. E tentamos fazer isso num ambiente neoliberal, num ambiente de Império, num ambiente de capitalismo avançado, num ambiente de competição cega, cruel e excludente. É com profundo pesar que eu digo isso; profundo pesar e louco para estar errado...

Continuemos com Foucault para discutir uma segunda sutileza. Essa sutileza eu desenvolvi naquele capítulo *Incluir para excluir*, a que me referi há pouco. Vou tentar explicá-la em um minuto. Ela funciona assim: nós primeiro nos dávamos conta de que havíamos nós e havia um grupo que não conhecíamos, um grupo constituído de seres estranhos que chamávamos de monstros, selvagens, habitantes de um outro mundo, etc.

Eu estou falando principalmente em Idade Média e primórdios da Modernidade. O que a Modernidade tratou de fazer, entre outras coisas, foi justamente trazer esse outro mundo constituído de seres estranhos para mais perto de si, descrevendo-os, medindo-os, distribuindo-os, administrando-os, normatizando sobre eles e, por fim, tentando normalizá-los. As Ciências Humanas se criaram, a partir do século XVIII e ao longo do século XIX, nessa tentativa muito forte e muito bem sucedida de capturar os estranhos, torná-los conhecidos e trazê-los para próximo de si.

Portanto a questão é essa, a ambigüidade é essa: nós, levando adiante essa nossa aproximação em relação ao estranho, trazendo-o “para dentro da cidade” — para usar a conhecida metáfora... —, isso é, civilizando-o, não estamos nos capacitando a dizer: “agora sei quem és; não és mais um estranho, mas és um anormal”? Visto a partir de um outro ângulo, isso significa que ativamos novas assimetrias de dominação, novos poderes sobre seres que, até então, de certa maneira estavam fora do alcance de nossas ações e de nossos saberes.

A pergunta que se coloca me parece perturbadora. Com uma educação inclusiva, nós não estaríamos trazendo esses seres para próximo de nós para, enfim, poder dizer a eles: “tu continuas sendo diferente de mim; e, agora, te conhecendo bem, eu sei que és um anormal”? Talvez isso não precisasse ser assim; mas, na prática, isso está sendo feito assim. Aí está a sutileza.

Portanto, muitas vezes nós estamos incluindo alguém para, ao fim e ao cabo, mantê-lo excluído. Aproximamo-nos de alguém para dizer: aquele é o surdinho, aquele é o ceguinho, aquele é o negrinho. Usando esses diminutivos compensatórios, essas ou outras formas laterais para nominá-los, estamos lançando mão de uma lateralidade que já é, ela mesma, reveladora do diferencial de poder que temos sobre aquele que nominamos. Mesmo usando algumas expressões bonitas e longas para nos referirmos ao cego, ao surdo, ao anormal enfim, não estaríamos jogando o jogo do colonizador que subjuga o outro, seja violentamente, seja insidiosamente, seja sutilmente? Não continuamos dizendo “tu estás ao

meu lado, tudo bem; mas continuas sendo uma pessoa anormal, continuas sendo um outro que eu não quero ser”?

Para que isso não funcione assim, não continue funcionando assim, é preciso que estejamos vacinados e preparados. É preciso saber que não basta simplesmente aproximarmos o outro, não basta simplesmente tolerarmos o outro. Nós temos que entrar na lógica do outro e convidar o outro para entrar na nossa lógica. E para transitar por essas lógicas, é preciso traduzir uma para a outra e vice-versa, por mais difícil e por mais necessariamente incompleta que seja a tradução. Os autores que vêm trabalhando com as políticas e as poéticas da diferença, com as questões da tradução entre as diferenças, com as filosofias da diferença têm nos mostrado que tudo isso não pode ser reduzido a uma racionalidade técnica. É claro que é preciso desenvolver competências técnicas para lidar com essas questões; mas tais competências são apenas parte da solução. Elas se situam no plano das condições necessárias, mas não suficientes. É preciso pensar tais questões num plano bem mais amplo e complexo, da ordem da cultura, da política e da vida.

Concluo...

Eu disse que ia falar um pouquinho mais e acabei falando muito mais. Acho que é porque eu me entusiasmo; eu me “enfureço” e me entristeço quando vejo certas simplificações, certos barateamentos que essas coisas estão sofrendo hoje, principalmente no nosso país. Os rumos que elas tomam nem sempre me parecem os mais promissores.

Eu agradeço e peço desculpas por ter tomado tanto tempo de vocês.

Muito Obrigado.

* Transcrição da conferência realizada em setembro de 2003, em Brasília, no V Encontro Nacional das Comissões de Direitos Humanos, promovido pelo Sistema Conselhos de Psicologia. Técnica de gravação: Andréa Ribeiro.

Este texto está publicado em:

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana M. Et alii. *Educação inclusiva: Direitos Humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.51-70.

**** Alfredo Veiga-Neto** é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Foi Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. alfredoveiganeto@gmail.com