

Normalização, integração, inclusão...

A Educação Especial tem sido uma área fértil para o aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos. Revela, na realidade, uma área para a qual dirigem atenção, muitas vezes com intenso envolvimento, as pessoas com as mais variadas necessidades ou interesses, desde o cientista até a própria pessoa diretamente afetada pelo problema da deficiência. Aliás, a questão da deficiência sempre comportou paixões e temores, ensejando muitas reações ambivalentes das pessoas.

Um tema hoje obrigatório, em discussões na área da Educação Especial, é a inclusão. Esse tema é tratado como uma inovação que representa avanços em relação a assuntos semelhantes, tratados no passado recente, como a normalização e a integração. Esses assuntos já são referidos, por alguns, como coisas do passado, superadas por não atenderem a necessidades atuais de enfrentamento das questões relativas ao tratamento que a sociedade deve dispensar a deficientes.

A história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades, em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas em relação a deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns.

Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, frequentando a mesma escola ou até a mesma classe junto com alunos não deficientes. Os deficientes adultos conquistaram direito ao trabalho, assistido ou não. Ainda assim, o tratamento dispensado ao deficiente vem sendo alvo de sérias críticas por permitir a segregação deles pela própria forma de atendimento praticada.

O movimento atual em direção à inclusão total de deficientes talvez tenha origem nas medidas adotadas

nos países escandinavos no final da década de 50, resultando na proposta do princípio de normalização. A idéia de permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns teve rápida repercussão, consolidando práticas integracionistas como o movimento de *mainstreaming*², nos Estados Unidos.

A partir da década de 70, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.

Na Educação Especial brasileira, nas décadas de 70 e 80, um aspecto notável, marcadamente presente em muitas discussões apaixonadas acerca da integração, foram as críticas a recursos e modalidades de atendimento, interpretados como sendo segregativos, o que gerou até proposta de sua eliminação. A colocação em instituições residenciais foi indiscriminadamente criticada, entendendo-se que o ambiente familiar é necessariamente melhor que o de grandes instituições totais. Criticaram-se as escolas especiais por promoverem a segregação. Até as classes especiais, integradas à rede pública de ensino comum, passaram a ser severamente criticadas, como se a segregação de seus usuários fosse inevitável.

Na década de 80, surgiram, entre os educadores norte-americanos, muitos descontentamentos em relação a resultados obtidos a partir da implementação de medidas integracionistas. O *mainstreaming* acabou por demonstrar que os alunos deficientes, mesmo sendo mantidos em classes comuns para serem escolarizados junto com pares não deficientes, eram segregados. Co-

¹ Professor do Departamento de Educação Especial da UNESP/Marília/SP.

² Refere-se à política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas de 60 e 70, recomendando que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos. Assim, a manutenção de alunos deficientes em classes de ensino comum era encorajada por constituírem estas o ambiente normal de escolarização. O encaminhamento a alternativas mais restritivas como classes especiais só poderia ocorrer quando estritamente necessário, e mediante consentimento dos pais do aluno (Gottlieb, 1981).

meçaram a surgir propostas alternativas em busca da eliminação de segregação. Apontou-se a necessidade de o ensino comum e o ensino especial compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes. Essas propostas foram conhecidas como *Regular Education Initiative* (REI) ou *General Education Initiative* (GEI). Propostas mais radicais sugeriram a fusão entre o ensino comum e o ensino especial (Steinback & Steinback, 1984). Acrescenta-se que alguns autores já falavam em *full inclusion*.

Nos recentes anos, os educadores especializados brasileiros passaram a fazer amplo uso do conceito de inclusão, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (1994). Há entusiasmo generalizado e ao mesmo tempo temor e desconfiança com relação a propostas de ensino inclusivo. A coletânea organizada por Mantoan (1997) é uma feliz e oportuna reunião de pontos de vista de alguns importantes autores brasileiros acerca da inclusão.

Pretende-se, no presente texto, proceder a uma breve análise das críticas ao atendimento segregativo e do fracasso ou enorme dificuldade em promover a integração no Brasil, bem como apontar algumas questões que poderão contribuir para fomentar novas discussões acerca da inclusão.

O atendimento segregativo e o fracasso da integração no Brasil

A partir da década de 70, houve expansão notável nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino, notadamente na área da deficiência mental. Essa expansão foi acompanhada do surgimento de novos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes. Essa formação docente passou a ser oferecida por meio de diferentes modalidades de ensino, destacando-se aí a Educação Especial como habilitação de cursos de Pedagogia, cursos de especialização em nível universitário e estudos adicionais em nível de segundo grau.

Ainda no decorrer da década de 70, começaram a avolumar-se críticas em relação a práticas altamente segregativas que estavam ocorrendo no atendimento educacional a deficientes, sobretudo na área da deficiência mental. Tais práticas eram interpretadas como um processo de exclusão progressiva de determinados alunos da rede

de ensino regular, causando uma crescente inquietação entre profissionais e estudiosos da área. Dois problemas têm sido constantemente discutidos e estudados: (1) os critérios de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial e (2) a permanência demasiadamente prolongada desses alunos em classes especiais, muitas vezes sem perspectiva nenhuma de retorno ao ensino comum.

O processo de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial depende de julgamentos de competência de crianças, realizados sob a influência de determinadas condições que podem enviesá-los. Essas crianças são comumente desacreditadas socialmente em função das condições familiares e sócio-econômicas precárias. Outras condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com a competência escolar ou intelectual, como comportamentos considerados inadequados e até a sua baixa atratividade física, podem influir decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários.

No Estado de São Paulo, o encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial está rigorosamente disciplinado por dispositivos legais. A Deliberação CEE nº 13/73 estabelece, no Artigo 1º, parágrafo 2º, que “O aluno somente será considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial”. Essa exigência é também expressa na Resolução SE nº 73/78, que, além disso, estabelece parâmetros para a caracterização de deficientes mentais, auditivos, visuais e físicos, elegíveis para os recursos de Educação Especial. A Resolução SE nº 247/86, que revogou a Resolução SE nº 73/78, altera a caracterização da clientela elegível para a Educação Especial, porém reitera a necessidade de avaliação por profissionais credenciados. Já a Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24-12-86, exige que essa avaliação seja feita por equipe interdisciplinar e, somente na impossibilidade de contar com essa equipe, pode ser realizada por profissionais credenciados de cada área específica.

A questão dos critérios de encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais já deu origem a várias investigações e foi motivo de muitas discussões, nem sempre confortáveis, em reuniões de edu-

cadores e pesquisadores. Portanto, é conveniente, embora já tenha esse assunto sido analisado em várias outras oportunidades, retomar algumas das pesquisas mais representativas.

A investigação realizada por Schneider (1974), no Rio de Janeiro, um dos primeiros estudos sobre a questão do encaminhamento de alunos a classes especiais, no Brasil, apontou que dois tipos de comportamentos serviam de base para a caracterização de alunos como excepcionais pelos respectivos professores. Tais comportamentos eram aqueles considerados socialmente inaceitáveis na sala de aula e aqueles considerados anormais. Alguns dos alunos apontados como deficientes, com base nesses dois tipos de comportamentos, pareciam não apresentar especial dificuldade de aprendizagem. Nos depoimentos de alguns professores, é visível a influência de estereótipos e preconceitos sobre o julgamento da competência escolar de alguns alunos, em função das condições sócio-econômicas e culturais precárias destes.

Na década de 80, alguns outros estudos sobre o mesmo problema foram realizados em diferentes partes do país. Esses estudos identificaram diversas condições que parecem governar o processo de encaminhamento de alunos com dificuldades escolares a classes especiais para deficientes mentais. Muitas dessas condições parecem não manter nenhuma relação significativa com o rendimento escolar. São, por exemplo, algum comportamento considerado inadequado na sala de aula, o tamanho excessivo do aluno para permanecer em classe de ensino comum, problemas de saúde, e a pobreza e miséria do aluno, ou até mesmo fatores circunstanciais da escola, como a inexistência de vaga no ensino comum ou a necessidade de alunos deficientes para a abertura de novas classes especiais (Almeida, 1984; Denari, 1984; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982).

Apesar de os critérios de encaminhamento serem claramente expressos em dispositivos legais, o seu cumprimento não ocorre com o mesmo rigor. No caso da deficiência mental, a avaliação específica deve ser feita por equipe interdisciplinar ou, na sua impossibilidade, por psicólogo. Apesar de ser exigida já na Resolução SE nº 73/78, e mantida a exigência nos documentos posteriores, vigentes até hoje, a avaliação psicológica nem sempre foi feita ou serviu de base para o encaminhamento de alunos a classes especiais para deficientes mentais.

Paschoalick (1981) verificou que 61% dos alunos encaminhados a classes especiais para deficientes mentais nas escolas da Delegacia de Ensino de Marília, em 1981, não haviam sido avaliados antes do encaminhamento. O estudo de Rodrigues (1982), conduzido em Bauru, também revelou que não eram realizadas avaliações psicológicas dos alunos antes de serem encaminhados a classes especiais para deficientes mentais. Até a avaliação pedagógica que era inicialmente realizada, antes do encaminhamento, acabou sendo, com o passar do tempo, abandonada. O mais notável é

que a possibilidade de algum aluno retornar da classes especial para a classe comum estava condicionada à elaboração de um laudo psicológico que atestasse estar o aluno apto a frequentar a classe de ensino comum! Na prática, tal possibilidade não chegou a realizar-se, como, aliás, era esperado.

Os estudos conduzidos na década de 90 mostram que essa desobediência aos dispositivos legais continua a ocorrer. Machado (1994) verificou que as avaliações das crianças encaminhadas a classes para deficientes mentais eram feitas com diferentes critérios e instrumentos, conforme a pessoa que as realizava, e a autora encontrou no seu estudo até “crianças que nem sequer passaram por uma avaliação específica” (p. 14). Segundo o Coordenador do 1º Grau na CENP, cerca de 10% dos alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais na rede estadual de ensino, em 1995, estavam sem a avaliação exigida nos dispositivos legais (CRP-6, 1996). Pirovano (1996) estudou a trajetória escolar de 92 alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais e verificou que 14 deles, correspondendo a 15%, não foram submetidos a avaliação psicológica.

Nessas condições, alunos que não podem ser caracterizados como deficientes mentais, segundo os critérios legais, podem ser encaminhados para classes especiais e nelas mantidos. De fato, quando Rodrigues (1982) avaliou os alunos matriculados em classes de Educação Especial para deficientes mentais, cujo encaminhamento fora realizado sem a competente avaliação psicológica, verificou que 23% deles apresentaram escores acima do critério legalmente estabelecido. Segundo Almeida (1984), 5 dos 201 alunos avaliados pelo Serviço de Orientação Educacional, na Secretaria da Educação do Estado do Piauí, em 1980, foram classificados como sendo normais, porém, ainda assim, foram encaminhados a classes especiais para deficientes mentais. Ainda segundo o Coordenador do 1º Grau na CENP, dos alunos matriculados em classes para deficientes mentais, nas escolas da rede estadual de ensino, em 1995, e que haviam passado pela avaliação psicológica, 20% não tinham nos seus laudos nenhuma informação que confirmasse a deficiência mental deles (CRP-6, 1996).

De um modo geral, esses estudos apontaram que às classes especiais para deficientes mentais eram encaminhados escolares que já frequentavam classes de ensino comum. Nesse encaminhamento, nem sempre eram observadas as exigências legais em termos de avaliações. Mesmo que alguma avaliação fosse realizada, eventualmente a decisão de encaminhamento à classe especial parecia já estar tomada, pois, mesmo não sendo confirmada a deficiência mental, um certo número de alunos submetidos à avaliação era encaminhado a classes especiais.

Os resultados dessas investigações sobre os critérios de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial sugerem que esses recursos podem estar

sendo utilizados indevidamente, com alguns alunos cujas dificuldades de aprendizagem devem ser solucionadas na própria classe de ensino comum, já que não são deficientes. Os encaminhamentos continuam a ser realizados sem a observância rigorosa das exigências legais em termos das avaliações. Mesmo que a avaliação seja feita, pelo menos em alguns casos, a decisão de encaminhar à classe especial pode já estar tomada. Nessas condições, pode ser procedente a crítica comum de que é praticada a exclusão de alunos com determinadas características, através do encaminhamento deles a classes especiais. A escola está simplesmente reproduzindo a exclusão que ocorre na sociedade. Acreditamos, entretanto, que seja possível reduzir a exclusão, mediante as ações daqueles que compõem a comunidade escolar.

Na realidade, a criação de recursos de ensino especial, numa escola pública, deve significar a extensão de oportunidade de acesso a escola a crianças deficientes que, em função da condição de que são portadoras, não estão sendo escolarizadas. Esta pode ser a primeira importante função da Educação Especial.

Os vários problemas associados ao processo de encaminhamento de alunos a classes de ensino especial precisam ser adequadamente equacionados e os profissionais envolvidos nessa tarefa precisam buscar uma correta solução para evitar que os recursos de Educação Especial continuem a ser utilizados como meios de progressiva exclusão de alunos já integrados, de alguma forma e em algum grau, no ensino comum.

As críticas que vêm sendo formuladas, em relação a modalidades de atendimento em Educação Especial, não são, entretanto, decorrentes apenas do processo de encaminhamento de alunos, contendo tendências que podem levar à exclusão de determinados alunos. Apontamos, atrás, um segundo problema que tem causado inquietação aos educadores e sido constantemente discutido. Trata-se da permanência prolongada de alunos em recursos de ensino especial, muitas vezes sem nenhuma perspectiva de retorno ao ensino comum.

A manutenção prolongada de alunos em classes especiais para deficientes mentais pode ser uma outra evidência do mau uso dessa modalidade de atendimento em Educação Especial. No seu estudo sobre a trajetória escolar de alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais, em escolas pertencentes à Delegacia de Ensino de Assis, Pirovano (1996) verificou que, dos 92 alunos identificados, 22 (24%) estavam freqüentando a classe especial há 6 anos ou mais. Foram encontrados até alunos que estavam freqüentando classes especiais há 10, 11 e 13 anos!

Aparentemente os alunos eram mantidos em classes especiais até que, por algum motivo, acabassem evadindo-se da escola. No período de 2 anos em que o estudo foi realizado, Pirovano identificou 21 casos (23%)

de evasões, sendo que 8 alunos saíram da escola, porque começaram a trabalhar. Evidentemente, não seria honesto creditar à escola o mérito pela inserção deles no mercado de trabalho. É surpreendente também o fato de um desses alunos, depois de arrumar emprego, ter retomado (ou iniciado?) seus estudos, agora no Supletivo noturno.

Outra alternativa de os alunos deixarem as classes especiais seria mediante seu retorno ao ensino comum, por meio de reavaliações, o que, aliás, está previsto em dispositivos legais. É fato sobejamente conhecido de todos os educadores especializados a grande dificuldade de integrar o aluno deficiente, que freqüenta a classe especial, ao ensino comum. Apesar disso, fato curioso foi observado por Pirovano (1996). Essa autora verificou que, durante o período de 2 anos em que acompanhou a trajetória escolar de 92 alunos que freqüentavam classes especiais para deficientes mentais, ocorreram 22 casos de alunos que foram integrados à classe de ensino comum, sendo 14 em 1992 e 8 em 1993. Durante os anos anteriores, havia ocorrido, nessas escolas estudadas, um único caso de integração ao ensino comum, no ano de 1990. Esses casos de encaminhamento a classes de ensino regular possivelmente ocorreram pelo simples fato de as escolas estarem sob observação nesse período. Tudo indica que tais encaminhamentos não foram equivocados, pois, no final 1992, 8 dos 14 alunos foram promovidos para a série seguinte, sendo apenas 2 retidos e nenhum reencaminhado a classe especial; houve 4 evasões.³

As instituições especializadas no atendimento a deficientes também têm sido bastante criticadas como sendo recursos altamente segregativos. Como apontaram Torezan & Caiado (1995), “as escolas especiais são instituições fechadas; espaços historicamente constituídos para segregação” (p. 34). Trata-se de um outro recurso, cujo caráter segregativo, na realidade, depende, em grande extensão, do uso que se faz do recurso.

A permanência excessivamente prolongada de deficientes em uma instituição especializada e a manutenção no seu interior daqueles que poderiam estar freqüentando classes especiais da rede regular de ensino ou eventualmente até estar integrados nas classes de ensino comum não são determinadas intrinsecamente pela instituição enquanto um recurso de atendimento a deficientes. Resultam do modo como o recurso é utilizado. As instituições especializadas também reproduzem as exclusões que ocorrem na sociedade.

A instituição especializada pode funcionar como um espaço de convívio e socialização para os deficientes que, em função do grave comprometimento, não têm possibilidade de freqüentar recursos de Educação Especial da rede regular de ensino. Nesse sentido, pode ser um importante recurso para ampliar o espaço social e as oportunidades para esses deficientes que, sem isso, podem permanecer confinados em suas casas. Para al-

³ A autora não pode dispor de dados relativos à promoção ou retenção dos 8 alunos encaminhados às classes de ensino comum, em 1993, pois o estudo foi encerrado antes de terminar o ano letivo.

guns deficientes, pode também funcionar como uma etapa de transição em direção aos recursos de Educação Especial da rede regular de ensino.

Na realidade, os recursos de Educação Especial têm sido criticados como segregativos porque têm sido utilizados como um freio para o percurso do deficiente em direção à integração. Se alunos que poderiam estar em classe de ensino regular são mantidos em classes especiais e se crianças deficientes que poderiam receber educação escolar em classes especiais da rede regular de ensino são mantidas em escolas especiais, então, de fato, esses recursos de Educação Especial cumprem a função segregativa. Entretanto, pode-se conferir-lhes função integradora. Isso pode ocorrer, se crianças deficientes confinadas em casa forem atendidas em escolas especiais, se crianças mantidas em escolas especiais e que apresentam condições de alfabetização forem encaminhadas a classes especiais da rede e se alunos mantidos em classes especiais forem encaminhados a classes comuns, na medida em que apresentem condições para isso. Naturalmente, um recurso que cumpra a função integradora precisa buscar adequação às condições e necessidades do usuário que pretende integrar, sem que, com isso, descaracterize o serviço e seus objetivos. Deve ficar claro que o caráter segregativo ou integrador depende fundamentalmente do modo como o recurso é utilizado.

Evidentemente, não se pode utilizar nenhum desses recursos como único e definitivo para aluno específico. A permanência num recurso pode ser transitória, como também o aluno pode freqüentar, num determinado momento de transição, dois recursos ao mesmo tempo. Na realidade, tudo isso está previsto na legislação que trata da educação escolar de alunos deficientes.

A trajetória escolar de crianças deficientes com diferentes graus de comprometimento e de alunos com dificuldades especiais de aprendizagem precisa ser vista como um percurso em direção à participação cada vez mais integral junto com alunos comuns; não pode ser estabilizada num determinado ponto desse percurso. Para cada aluno de ensino especial, o recurso que ele freqüenta precisa adquirir a função de **empuxo** e não a de **freio**, para favorecer o encaminhamento à modalidade mais integrada, e esta, ao mesmo tempo, precisa exercer a função de **tração**, atraindo aquele que se encontra em modalidade menos integrada (Omote, no prelo). Evidentemente, essas funções não são inerentes aos recursos; são conferidas pelo modo como são usados. É aí que reside o caráter segregativo ou integrador da Educação Especial. O serviço especial pode ser utilizado tanto para cumprir a função segregativa quanto a integradora.

Um serviço especializado pode estar cumprindo função segregativa, quando retém clientes que têm condições de ser atendidos em serviços especializados mais integrados ou até em serviços destinados a usuários não

deficientes. Nessa retenção, freqüentemente pode reproduzir atendimentos ou programas que poderiam ou deveriam ser encontrados em serviços especializados mais integrados. Essa retenção pode ser resultado da dificuldade de integração entre diferentes serviços, desconhecimento da equipe sobre possíveis implicações dessa prática, inexistência de serviços mais integrados a que encaminhar os deficientes preparados para isso.

O descumprimento das normas legais também se evidencia no modo como os recursos de Educação Especial são utilizados. A Resolução SE nº 73/78, revogada pela Resolução nº 247/86, já determinava, no Artigo 8º, parágrafo único, que as reavaliações periódicas de alunos atendidos em classes especiais poderiam “indicar nova orientação para cada caso, **inclusive retorno ao ensino comum**”⁴. Essa determinação foi mantida na Resolução SE nº 247/86. A possibilidade de alunos de classes especiais serem reavaliados e eventualmente reintegrados a classes de ensino comum é, na prática, muito remota. Assim, esses alunos acabam por permanecer longo período de tempo em classes especiais, “até o dia em que consigam aprender alguma coisa que a escola reconhece como aprendizagem, ou até que cresçam tanto e não caiam mais nestas carteiras e assim possam sair dali”, nas palavras de Abramowicz (1995, p. 104), ou até que, por iniciativa própria, abandonem a escola para ingressar no mercado de trabalho, como ocorreu com alguns dos casos estudados por Pirovano (1996).

A questão da integração do deficiente mereceu no Brasil, durante o último quarto de século, muita atenção dos profissionais e estudiosos da área. O tema da integração tem sido abordado na maioria das reuniões científicas que tratam de assuntos relacionados a Educação Especial, tornando-se uma espécie de discussão obrigatória nos últimos anos.

Apesar de todo o interesse que o assunto tem despertado, os educadores têm constando que a tão pretendida integração não vem acontecendo. A intenção e a vontade de se promover a integração de pessoas deficientes não se traduziram, de uma maneira geral, em ações efetivas. Na realidade, talvez nem seja correto falar em política e movimento integracionistas na Educação Especial brasileira, a não ser algumas poucas experiências, destacando-se aí a experiência do Estado de Santa Catarina, como a mais consistente e sistemática política integracionista.

Na medida em que a integração não avançou além do plano de discussões e intenções, em algumas situações, e as tentativas de estabelecimento de políticas integracionistas resultaram em ações equivocadas, em outras situações, o próprio conceito de integração passou a ser revisto criticamente. Algumas dessas análises criticam o fato de o conceito de integração supor a existência preliminar do seu oposto, a segregação, e de a ação integracionista confundir-se com a mera colocação ou, na melhor das hipóteses, direcionar o foco de

⁴ Grifo nosso.

atenção ao deficiente e capacitá-lo a enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende integrar.

Nesse contexto, a idéia de inclusão se apresenta como um avanço em relação à sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência. Na nossa análise do dimensionamento da deficiência, apontamos a necessidade de que, além das condições médicas incapacitadoras (condições do organismo, como lesões e malformações), fossem estudadas as condições sociais incapacitadoras, isto é, as condições que “restringem a participação ativa e oportunidades igualitárias do excepcional nos processos sociais, educacionais e ocupacionais” (Omote, 1979, p. 105).

Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembleias nem por meio de leis. Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente.

A inclusão passou, nos últimos anos, a ser a nova palavra de ordem na Educação Especial brasileira. Há os defensores apaixonados da nova idéia e há outros reticentes, um tanto descrentes ou até desconfiados. No Brasil, a idéia da inclusão passou a fazer parte do vocabulário da maioria dos educadores especiais e demais profissionais da área, a partir principalmente da Declaração de Salamanca.

A Declaração recomenda que seja adotado o princípio de educação inclusiva, em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras”. Esta demanda taxativa é abrandada, em vários itens, observando as situações que constituem exceções, em vista das particularidades impostas pela natureza e/ou grau de comprometimento de determinados deficientes. Essas situações restritivas nem sempre têm sido lembradas nos discursos daqueles que apaixonadamente defendem a inclusão, fazendo, por vezes, crer que a inclusão precisa ocorrer com todas as crianças deficientes, sem exceção nenhuma, ignorando a possibilidade de algum deficiente sequer possuir condições para tirar proveito de práticas educativas inclusivas. Possivelmente, essa postura incondicional é em parte responsável pelo ceticismo e desconfiança de alguns educadores.

Na realidade, a Declaração de Salamanca estabelece, através de várias recomendações, a necessidade de práticas não inteiramente inclusivas com relação ao atendimento de deficientes que apresentam determinadas condições. A nova LDB, de 1996, também leva em conta as condições específicas de alunos deficientes que podem não permitir a plena integração.

Qualquer que seja o nome utilizado – normalização, integração ou inclusão – na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras, etc. Essa sociedade inclusiva não pode ser construída, ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam umas em relação a outras. Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado, para que as oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem.

Uma sociedade altamente inclusiva necessita oferecer uma ampla gama de variedade de serviços especializados, altamente diferenciados para atender as mais variadas necessidades especiais de todos os cidadãos. Talvez só dessa maneira seja possível reduzir as desigualdades de oportunidades decorrentes das condições adversas de que são portadoras ou a que são submetidas algumas pessoas.

Muitos desses serviços são altamente especializados, necessitando de pessoal com alta qualificação, equipamentos sofisticados e habilidades muito especiais a serem adquiridas pelos beneficiários. Nessas condições, a adoção de uma política de inclusão pode significar também maior oferta de serviços especializados, os quais, muitas vezes, pela sua natureza, que requer equipamentos sofisticados, pessoal altamente especializado, ambiente apropriado e outras condições de infra-estrutura diferenciadas, podem ser segregados do conjunto de serviços congêneres. Essa condição pode ser relativamente inevitável para qualquer serviço altamente especializado, destinado a um número pequeno de usuários muito especiais. Não se trata de uma questão ideológica, mas técnico-financeira.

É cronicamente deficitário o investimento de recursos públicos em áreas básicas para garantir um mínimo de qualidade de vida decente para parte expressiva da população brasileira, como a educação, saúde, moradia, alimentação e condições de saneamento básico. Nessas circunstâncias, pode ser um desatino total pretender que, por exemplo, em cada unidade de serviço público de saúde, onde há atendimento odontológico,

sejam realizados tratamentos odontológicos de pacientes especiais, como portadores do vírus HIV, hemofílicos, portadores de paralisia cerebral e outras condições que resultam em severo distúrbio neuro-muscular e de conduta, apenas para citar alguns⁵.

Na discussão dessa matéria, é necessário que se identifique clara e inequivocamente a diferença que há entre o serviço especializado que é segregado, pela sua natureza particular, e o serviço especializado que cumpre a função segregativa. O fato de um serviço estar segregado não implica necessariamente que os seus usuários são segregados. Semelhantemente, a integração do serviço não garante integração a seus usuários. Dependendo da interpretação, que a coletividade tem do problema tratado em um serviço especializado, e da natureza das relações sociais construídas em relação a este, a condição de usuário desse serviço pode ser almejada, e até invejada, em vez de ser evitada.

A aceitação das diferenças, mesmo as mais acentuadas, pode ser promovida através de serviços segregados. Meijer, Pijl e Hegarty (1994) relataram que, na Holanda, a educação especial altamente diferenciada, segregada do ensino comum, não está associada a estereótipos negativos de seus usuários, mas vista como um recurso especializado valorizado. Simplesmente, o ensino especial é uma alternativa atraente, porque fornece suprimento especial a alunos com necessidades especiais. Portanto, o caráter segregativo de serviços especializados, segregados do conjunto de outros serviços semelhantes, não é necessariamente uma característica intrínseca a tais serviços. Um serviço **pode ser segregado**, em função das características e necessidades próprias, e **não ser segregativo**.

Essas considerações não podem ser interpretadas como sendo uma defesa da manutenção da segregação de deficientes. Na realidade, todos nós estamos em busca de construção de uma sociedade a mais inclusiva possível, em que as pessoas possam encontrar seus direitos assegurados, ter ativa e plena participação, em busca de uma existência digna e de melhor qualidade, no exercício pleno da sua cidadania, independentemente de suas condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, etno-culturais e sócio-econômicas.

Ao lado de políticas públicas que possam contribuir para a construção dessa sociedade inclusiva, há naturalmente a participação responsável de cada cidadão nesse processo. O aprendizado do convívio com a diversidade pode evidentemente ser facilitada, mediante arranjos que buscam a inclusão em diferentes situações da vida diária, destacando-se aí os arranjos da escola inclusiva.

A experiência de *mainstreaming*, nos EUA, permitiu conhecer melhor as possibilidades educacionais de

crianças com diferentes deficiências, através da combinação de recursos comuns e especiais de ensino. Em recente investigação, Afzali-Nomani (1995) constatou que, na avaliação tanto de professores de Educação Especial quanto de professores de ensino comum, a experiência de inclusão de alunos com deficiência auditiva em classes regulares foi positiva para estes, no desempenho acadêmico, no ajustamento social e na autoconfiança/auto-estima. Ainda segundo esses professores, o reflexo positivo foi verificado também nos alunos normais, nas três áreas referidas.

Power-deFur e Orelove (1997) descreveram alguns efeitos positivos do ensino inclusivo, relatados na literatura especializada, sobre alunos não deficientes. Segundo os relatos encontrados por esses autores, os alunos não deficientes demonstraram maior aceitação e valorização das diferenças individuais, melhora na auto-estima, capacidade genuína de amizade e aquisição de novas habilidades. Na defesa do ensino inclusivo, esses autores encontraram relatos que, na realidade, parecem revelar um profundo equívoco. Por exemplo, num dos relatos encontraram depoimento de que alunos com baixo desempenho beneficiaram-se da revisão e outros suportes adicionais fornecidos a alunos deficientes. Um contexto de ensino que necessita de deficiente, para que sejam fornecidas explicações suficientes para outros alunos com dificuldades poderem compreender, provavelmente não tem condição de realizar ensino inclusivo.

Evidentemente, a possibilidade de inclusão de alunos deficientes em classes de ensino comum precisa ser estudada com muito critério. Não é qualquer aluno deficiente que tem possibilidade de frequentar a classe de ensino comum. A escola, por sua vez, não pode introduzir alterações tão radicais, para poder incluir qualquer deficiente, que possam distorcer a sua finalidade e comprometer a sua eficácia. Os benefícios da inclusão precisam ser para todos: os alunos deficientes e os alunos não deficientes. Uma decisão precipitada e descuidada pode ser desastrosa; pode resultar em uma maior segregação para os alunos deficientes, que precisam competir com seus pares não deficientes em condições de extrema desigualdade e podem desenvolver baixa auto-estima e tornarem-se desajustados socialmente; pode prejudicar o rendimento da classe toda, acabando por nivelar por baixo o desempenho dos alunos deficientes e não deficientes.

É necessário perguntar a que tipo de deficiente estamos pensando, quando defendemos o ensino inclusivo. Não há dúvida nenhuma de que numerosos alunos que hoje são atendidos em recursos de ensino especial

⁵ Evidentemente, parte dos pacientes portadores dessas condições pode dispensar esse serviço especializado e segregado; outros podem dispensá-lo, para alguns tratamentos, e dele necessitar para outros tratamentos; e outros ainda podem necessitar permanentemente de serviço especializado e segregado para toda e qualquer intervenção odontológica. Deve estar claro que a prescrição de serviços especiais não pode ocorrer em função da inclusão do cliente em categorias específicas. Já alertamos alhures acerca dos malefícios que podem resultar de prescrição categorial de serviços especiais (Omote, 1989, 1996).

têm possibilidade de serem escolarizados no contexto de ensino comum, junto com alunos não deficientes, desde que determinadas condições sejam asseguradas.

Essas condições referem-se aos próprios alunos deficientes e seus pais, que precisam estar preparados para enfrentar a situação de ensino inclusivo, que se lhes pode apresentar como menos acolhedora que a de ensino especial, muitas vezes protetora. Referem-se a alunos não deficientes, em cujas classes são incluídas as crianças deficientes, e seus respectivos pais, que também precisam estar esclarecidos e preparados para uma nova situação, que pode ser interpretada como ameaça à qualidade do ensino e à integridade física, psicológica e moral dos estudantes.

O corpo discente é apenas uma parte da comunidade escolar que pretende ser inclusiva. Aquelas condições necessárias, para que muitos alunos deficientes hoje mantidos em ensino especial possam ser incluídos no contexto de ensino comum, referem-se também aos professores de ensino comum e os de ensino especial, que precisam aprender a compartilhar a responsabilidade pelo ensino de todos os alunos e a desenvolver um trabalho conjunto e integrado, talvez jamais imaginado, enquanto o ensino especial e o ensino comum funcionarem como um sistema dual. Isso implica alterações profundas nos hábitos enraizados de prática docente, voltada para competências individuais do professor.

Ainda, deve-se apontar o envolvimento de legisladores e administradores da educação. Estes precisam encontrar um modo de gerenciar as mais variadas necessidades educacionais de todos os alunos, implicando alterações na geografia da rede de escolas e distribuição de alunos nessas escolas, na arquitetura dos edifícios e demais espaços escolares, na distribuição de salas de aula, no mobiliário e equipamentos, no acervo da biblioteca e dos laboratórios, e talvez até em novos arranjos de horário e jornada de aulas, períodos letivos e de férias variáveis, etc. Muitos desses arranjos podem depender das peculiaridades da comunidade em que se realiza o ensino inclusivo. Podem influir aí uma enorme variedade de fatores, desde condições climáticas e topográficas da localidade até a natureza e variação sazonal das atividades econômicas predominantes.

Além dos segmentos da comunidade escolar envolvidos, é necessário apontar a imprescindível participação do poder público local, para prover suporte à concretização do ensino inclusivo. Há necessidade de serviços complementares de apoio, de que a escola certamente não dispõe e nem poderá dispor, tais como atendimentos nas áreas de Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia, etc. O transporte escolar adaptado pode ser uma outra necessidade a ser atendida pelo Município.

Atrás de todas essas medidas, reside uma questão fundamental, que é a nova concepção de deficiência.

Em vez de centralizar a atenção predominante ou exclusivamente no deficiente, como sempre ocorreu na nossa Educação Especial, é necessário direcionar a atenção também sobre os fatores do meio que contribuem para a definição, identificação e tratamento de deficiências, fatores esses que acentuam as condições de desvantagem de pessoas alvos desse processo. Isso não implica ignorar as condições médicas incapacitadoras de que o deficiente pode ser portador, nem subestimar os efeitos destas sobre a capacidade e desempenho do deficiente. Implica remover, mediante as intervenções próprias, as condições sociais incapacitadoras ou reduzir os efeitos destas sobre o deficiente, além de capacitá-lo a enfrentar as demandas legítimas do meio.

Sem estarem essas condições plenamente asseguradas, a prática da inclusão pode correr sério risco de introduzir injustiça e diferenciação entre os próprios deficientes. Alguns deficientes podem tornar-se privilegiados, porque possuem condições para a inclusão, apesar da relativa adversidade do meio, e outros podem ser ainda mais excluídos, porque, além de não encontrarem condições favoráveis para a sua inclusão, podem estar perdendo a oportunidade de acesso a serviços segregados, eventualmente desativados em nome da inclusão.

Conclusões

O atendimento a deficientes evoluiu rapidamente nas últimas décadas, inclusive com a preocupação de humanização crescente dos serviços a eles prestados. No conjunto de serviços destinados a deficientes, particularmente a área educacional sofreu expressiva expansão no Brasil. Essa evolução possivelmente foi motivada pelo ideal democrático de oportunidade igual para todos, e em especial, de oportunidade de acesso à escola, inclusive para aqueles expressivamente diferentes.

Apesar dessa expansão, e da absoluta clareza dos pressupostos dessa política de ensino especial e da segurança em relação à sua legitimidade, ao menos em termos teóricos, prevalecem dificuldades enormes e crônicas para ultrapassar a fronteira das discussões e implementar ações efetivas em direção à prática da educação especial tal como preconizada nos dispositivos legais. Há conflitos aparentemente irreconciliáveis entre as intenções e as ações.

Em países desenvolvidos, a construção de sociedade inclusiva, em que as pessoas deficientes, ou membros de qualquer grupo minoritário, possam levar vida produtiva e plena, com dignidade, tendo seus direitos fundamentais assegurados, tornou-se, nos últimos anos, um imperativo e não apenas um sonho. No Brasil, essa empreitada ainda é, em grande extensão, um sonho. Como incorporar na escola, de modo produtivo para todos, diferenças tão expressivas como aquelas impostas pelas deficiências, se as nossas escolas ainda não conseguem lidar eficientemente com as diversidades próprias de uma nação que se caracteriza por

profundas desigualdades e constituída por pessoas de origens etno-culturais tão diversificados? Como construir uma escola genuinamente inclusiva numa sociedade que pratica extensivamente a exclusão das mais variadas minorias? Na realidade, precisamos construir uma boa escola, capaz de respeitar e ensinar a respeitar as diferenças, e ensinar alunos diferentes, com benefícios para todos os alunos. A escola pode ser um dos lugares privilegiados para iniciar a construção dessa nova mentalidade.

Nesse quadro particular do nosso país, os conceitos de normalização e de integração não puderam ir muito além das discussões apaixonadas entre os profissionais e estudiosos da área. Apesar de ter-se tornado imperativo, ao menos nas discussões em reuniões científicas, não se pode falar em política e movimento integracionista na Educação Especial brasileira, a não ser algumas experiências isoladas, sendo a mais abrangente e consistente a experiência de Santa Catarina. Não fomos, entretanto, ainda brindados com uma avaliação digna de uma experiência que procurou, acertadamente ou não, mas ousadamente, transformar em ações efetivas alguns dos princípios defendidos por entusiastas da integração.

Se a integração não ocorreu no Brasil, confundindo-se muitas vezes com a idéia simples de mera colocação em recursos de ensino comum, num sistema escolar que tem eficientes mecanismos de exclusão, não foi porque a integração fosse uma idéia equivocada. Dificilmente pode ser implementada uma prática integracionista no interior de um sistema que exclui. Em várias situações, em diferentes cantos do país, criaram-se situações paradoxais e profundamente desconcertantes de defesa da integração de alunos que previamente haviam sido excluídos graças aos próprios recursos de ensino especial.

Face ao suposto fracasso da “política e movimento integracionista”, a idéia de inclusão vem sendo adotada, no Brasil, particularmente a partir do momento em que a Declaração de Salamanca se tornou conhecida, como uma nova concepção capaz de superar as limitações da “política e movimento integracionista”. A inclusão implica uma concepção social de deficiência, que exige atenção direcionada ao meio no qual determinadas condições adquirem o sentido de deficiência e os seus portadores são tratados de modo diferenciado de pessoas comuns. Não é tarefa simples abandonar a velha e tão consolidada concepção que nos faz olhar para o deficiente e realizar intervenções a ele direcionadas, por supor que está localizada nele a deficiência, independentemente das características de demanda do meio.

A concepção social de deficiência não nega as limitações efetivamente apresentadas por deficientes, determinadas por condições médicas incapacitadoras ou por condições sociais incapacitadoras, nem subestima os efeitos dessas limitações sobre o funcionamento efetivo do deficiente. Portanto, qualquer programa inclusi-

vo precisa intervir tanto no meio, no sentido de que este se ajuste às necessidades particulares de cada beneficiário, como também junto ao deficiente, para capacitá-lo a enfrentar as exigências do meio.

A construção da escola inclusiva requer investimentos, mais, muito mais, do que aqueles realizados em nome da integração. Há vontade política, no país, para tal investimento? Com poucos investimentos, o ensino inclusivo corre o risco de tornar a educação de deficientes paradoxalmente elitizante. Alguns deficientes podem encontrar situação privilegiada de ensino inclusivo e outros, ainda mais excluídos, eventualmente dispensados até mesmo de serviços especiais considerados segregativos, que, em nome da inclusão, podem ser desativados ou sofrer redução no já parco investimento. Precisamos evitar a instauração de práticas inclusivas para alguns deficientes e de exclusão para outros, criando um outro sistema dual, agora no atendimento a deficientes.

De qualquer modo, as discussões atuais sobre essas questões e as tentativas de implementação de práticas inclusivas têm um importante papel, neste momento, especialmente no sentido de contribuir para a construção de uma nova mentalidade, uma nova cultura, um novo paradigma, enfim uma nova ordem para lidar com as diferenças. Algumas diferenças hoje abominadas poderão tornar-se, num futuro próximo, fontes de riqueza humana. A valorização do normal poderá ceder lugar ao respeito à diversidade.

A construção de uma sociedade inclusiva é o grande sonho. O direito à inclusão é um imperativo, mas incluir-se não o é. Tornar obrigatória a inclusão seria um grande equívoco, próprio de mentalidades autoritárias. É, pois, necessário assegurar aos deficientes e seus familiares o direito a não inclusão, caso o queiram. É necessário existirem alternativas de serviços especializados segregados, mas não segregativos, sempre que razões técnico-financeiras assim determinarem para assegurar serviço de melhor qualidade. A criação e a manutenção de serviço segregado não podem ser determinadas por preconceitos e estereótipos associados a deficientes, sob pena de conferir a ele a função segregativa.

Eis alguns dos dilemas a serem solucionados e desafios a serem enfrentados, tanto por aqueles que defendem apaixonadamente a inclusão quanto por outros que se mantêm descrentes e reticentes face a esta velha questão, renovada com novas idéias e perspectivas. Estaremos encerrando o milênio com acaloradas discussões sobre a inclusão de deficientes, mas a construção da sociedade inclusiva requer mais do que opiniões, reflexões e debates. Requer pesquisas, dados confiáveis, que precisam ser discutidos com muita paixão, porém sem abrir mão do rigor científico, abandonando de vez discussões meramente opinativas.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A. *A Menina Repetente*. Campinas: Papirus, 1995.
- AFZALI-NOMANI, E. Educational conditions related to successful full inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, v. 140, p. 396-401, 1995.
- ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. São Carlos, 1984. [Dissertação de Mestrado – UFSCar]
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-6ª REGIÃO, *Jornal do CRP*, ano 16, nº 99, p. 6-7, maio/junho 1996.
- DENARI, F. E. *Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis*. São Carlos, 1984. [Dissertação de Mestrado – UFSCar]
- GOTTLIEB, J. Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, v. 86, p. 115-126, 1981.
- MACHADO, A. M. *Crianças de Classe Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MANTOAN, M. T. E. *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MEIJER, C. J. W., PIJL, S. J., HEGARTY, S. *New Perspectives in Special Education*. London: Routledge, 1994.
- OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. *Revista Marco*, n. 1, p. 99-113, 1979.
- OMOTE, S. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. *Vivência*, nº 5, 14-15, 1989.
- OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.
- OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, no prelo.
- PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. São Paulo, 1981. [Dissertação de Mestrado – PUCSP]
- PIROVANO, K. R. C. *Caminho Suado – a Trajetória Escolar de Alunos Encaminhados para Classes Especiais de Educação Especial para Deficientes Mentais em Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo*. Marília, 1996. [Dissertação de Mestrado – UNESP, Marília]
- POWER-DEFUR, L. A. & ORELOVE, F. P. Inclusive education: The past, present, and future. In Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. *Inclusive Education: Practical Implementation of the Least Restrictive Environment*. Gaithersburg, Maryland: Aspen Publication, 1997, p. 1-14.
- RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. São Carlos, 1982. [Dissertação de Mestrado – UFSCar]
- SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. Em G. Velho (Org.) *Desvio e Diversificação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, pp. 52-81.
- TOREZAN, A. M. & CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995. ■

O mundo

"Um homem da aldeia de Neguá,
no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.
Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado,
lá do alto, a vida humana.
E disse que somos um mar de fogueirinhas.
O mundo é isso – revelou.
Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.
Cada pessoa brilha com luz própria
entre todas as outras.
Não existem duas fogueiras iguais.
Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e
fogueiras de todas as cores.
Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento,
e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas.
Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam
nem queimam; mas outros incendeiam
a vida com tamanha vontade que é impossível
olhar para eles sem pestanejar,
e quem chegar perto pega fogo."

Eduardo Galeano