



A MODERNIDADE COMO POSSIBILIDADE PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*

THE MODERNITY AS A POSSIBILITY FOR THE REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Cecilia Inês Tamiozzo¹

Resumo: Este artigo, de cunho bibliográfico, apresenta uma contextualização acerca da condição das pessoas com deficiência nos espaços escolares, mostrando de forma breve a trajetória primeiramente de negação, abandono e exclusão que os sujeitos com deficiência enfrentaram até a sua aceitação, tanto social como educacional. Observando que os ideais da modernidade, em possibilitar a todos o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento e autonomia, possibilitaram a inserção destes sujeitos nos espaços escolares. Mesmo que num primeiro momento foram excluídos, pois não atendiam ao modelo educativo proposto, mas foi essa possibilidade que ainda hoje está sendo ressignificada, pensada e discutida, que lançou o olhar em considerar as diferenças dos sujeitos deficientes nos espaços escolares, desafiando a escola que propõe ser justa e inclusiva a diferenciar-se frente às singularidades dos seus alunos e não a padronizar e igualar a formação educativa.

Palavras chaves: Modernidade. Educação inclusiva. Igualdade. Diferença. Integração.

Abstract: This article presents a contextualization about the conduct of people with disabilities in school spaces, briefly showing the trajectory of denial, abandonment and exclusion that subjects with disabilities faced until their acceptance, both social and educational. Noting that the ideas of Modernity, in enabling everyone access to knowledge, development and autonomy, allowed the inclusion of these subjects in school spaces, even though they were initially excluded because they did not meet the proposed educational model, but it was this A possibility which, still today is being re-signified, thought and discussed, looked to consider the differences of disabled subjects in school spaces, challenging the school that proposes to be fair and inclusive to differentiate itself against the singularities of its students and not the standardization And equality in education.

Keywords: Modernity. Inclusive education. Equality. Difference. Integration.

INTRODUÇÃO

O tema da educação inclusiva tem despertado, no meio educacional, angústias e entusiasmos. A mudança de um sistema educacional, que se

* O artigo foi aprovado para publicação com base nas avaliações dos pareceristas *ad hoc*.

¹ Mestranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Pós-Graduada em Educação Especial pela UNIJUÍ. Licenciatura em Educação Especial pela UFSM. Professora da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul, na área de Educação Especial. Contato: ceciliatamiozzo@gmail.com



caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam deficiência, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana de ensino.

A inclusão, segundo as autoras Aranha e Silva (2005), é um processo que está em desenvolvimento nos espaços escolares e demanda ações educativas eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos. Apresento primeiramente a história de como a pessoa deficiente era percebida e considerada nos espaços comunitários até a modernidade. Isso porque as questões teóricas que sustentam a inclusão escolar, partindo do paradigma da modernidade, apoiam-se no princípio da universalidade, logo, da igualdade de direito à educação para todos. E mais, gestado nos ideais iluministas de “liberdade, igualdade e fraternidade”, a modernidade possibilitou o acesso à escolarização, inclusive aos deficientes, que até então não eram reconhecidos e aceitos nos espaços escolares.

Na sequência, faço uma discussão a respeito de que uma escola justa e desejável para todos não poderia se sustentar unicamente no argumento de que todos são iguais, mas pela problematização daquilo que entendemos por igualdade. Igualdade entre quem? Igualdade em quê? A extensão deste valor precisa ser considerada para não partirmos do suposto de que todos os homens são iguais em todos os aspectos e para nos levar a pensar em que medida poderíamos conceber alguma igualdade possível sem solapar as singularidades e as individualidades, principalmente quanto às suas necessidades.

O PROJETO MODERNO DE INCLUSÃO DE TODOS NA EDUCAÇÃO

A história da educação especial revela um percurso marcado por obstáculos, injustiças, riscos e limitações. Os registros históricos demonstram a resistência da aceitação das pessoas com deficiência, uma vez que muitas foram as formas de



exclusão² destinadas a estes sujeitos. A situação de ser “diferente”, fez com que muitas pessoas enfrentassem por muito tempo condições de difícil sobrevivência, desenvolvimento e convivência social que, mesmo disfarçadamente, ainda se mostram presentes. Exemplo disso nos é mostrado por Pessotti (1984), quando descreve que, na Grécia antiga, era permitido aos pais matar as crianças que tivessem deformidades físicas ou abandoná-las em bosques e ou montanhas, condenando-as à morte. Do mesmo modo, em Esparta, crianças portadoras de deficiência física ou mental eram consideradas sub-humanas, sua eliminação e abandono legitimava-se pelos ideais atléticos e estéticos, especialmente destinados à prática da guerra. Genericamente, até a difusão do cristianismo na Europa, os deficientes eram vistos como uma aberração. Não eram considerados humanos e possuidores de alma, assim poderiam ser mortos e ou abandonados à inanição. Para Aristóteles, até mesmo os filhos normais, excedentes, podiam ser recusados em nome do equilíbrio demográfico, numa posição coerente com as linhas mestras aristocráticas e elitistas da política da época, o que surgia como destino fatal para os deficientes, principalmente pela dependência econômica.

Na Idade Média, um pequeno mas importante avanço se configurou, na medida em que os deficientes mentais começam a escapar do abandono e da exposição, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus. O caráter de cristão, segundo Pessotti (1984), confere à pessoa valores éticos que impõem aos demais uma certa conduta protetora e segregadora, em nome da doutrina cristã do amor ao próximo, do pecado e da predestinação. Passam a ser concebidos como “[...] ‘*les enfants du bon Dieu*’ numa expressão que implica tolerância e aceitação caritativa enquanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias” (PESSOTTI, 1984, p. 4). Atitudes contraditórias se desenvolvem diante das pessoas com deficiência mental: um, eleito de Deus ou um representante do

² Vale destacar que não considero a exclusão restrita aos alunos com deficiência, mas sim a todos os sujeitos que de alguma forma ou outra não acompanham a maioria dos alunos, pois são marcados de alguma forma pela “diferença” que não permite “fazer parte” de uma situação, de um espaço ou de um grupo social.



castigo divino; outro, um anjinho ou para-raios da vingança celestial. As pessoas com deficiência se tornam culpadas da sua própria deficiência.

Assim, trata-se de duas saídas para o dilema: de um lado, o castigo como caridade é o meio de salvar a alma: de outro, atenua-se o castigo com o confinamento, isolando e escondendo-os do contato com as pessoas, com uso de algemas e falta de higiene. Desta forma, com o cristianismo, a anormalidade deixou de estar na ordem da exclusão, ou seja do abandono ou da morte, e passou a compor a ordem da segregação. Eles não deixaram de existir, mas sua existência era conduzida e explicada pela igreja dentro dos princípios da moral cristã.

Todo esse período é, segundo Boufleuer (2006), concebido como o paradigma ontológico do conhecimento, baseava-se na apreensão que o homem era capaz de obter a partir da realidade, da natureza já dada, já posta, sendo o mundo constituído de essências que a razão humana poderia apreender. A educação, nesse contexto, baseia-se na acolhida e na retenção dos saberes já explicitados, cabendo a ela a transmissão e memorização destes conhecimentos. Não há possibilidade de elaboração ou construção, o professor conduz seus alunos de um estado de obscuridade para um estado de luz. Ele é o portador da visão essencial das coisas e o aluno o receptáculo, que com esforço e dedicação, capta e memoriza os conhecimentos transmitidos. Percebe-se que, nesta concepção, não havia possibilidade ou entendimento para se propor educação aos sujeitos deficientes. As formas de conceituar, classificar, pensar e ou estudar os anormais estavam envoltas por misticismo, religiosidade e proteção divina.

No final do século XVI, Pessotti (1984) destaca um fato importante: dois médicos de alta reputação, Paracelsus e Cardano, começaram a estudar a deficiência e a aludem como doença, loucura e ou resultado de infortúnios naturais. A deficiência mental, assim, começa a ser pensada como uma doença ou vitimização de forças sobre-humanas e dignas de tratamento, elaborando critérios para identificá-la, muito embora, ainda distante de alguma perspectiva a nível educativo. Apesar disso, há que se considerar neste acontecimento um avanço, pois o germen da educação especial nasce justamente com o processo de intervenção médica de correção e cura sobre o corpo.



Segundo Lopes e Fabris (2016, p. 89), “neste sentido é importante marcar o trabalho dos primeiros médicos educadores que se dedicaram à causa dos anormais e marcaram a transição da religião para a medicina e da medicina para a educação, podem ser tomados como os pioneiros da educação especial”. Trata-se de Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczac, como os pioneiros a buscar na medicina respostas e alternativas para promover o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos deficientes.

Pessotti (1984) nos mostra que a primeira tentativa de educabilidade surge em 1797, com Jean Itard, médico de prestígio profissional na reeducação de surdos-mudos, quando lhe é confiada a tarefa de educar um menino capturado na floresta e que vivia há doze anos como selvagem (conhecido como Victor de L' Aveyron, ou selvagem de Aveyron). Nos relatos de suas intervenções são apresentados os estudos realizados para conhecer, dominar e disciplinar os comportamentos do menino, considerados inadequados e anormais para época, além dos métodos usados para tentar educá-lo. Itard acreditava que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem pelos ensinamentos, assim, assumiu uma intervenção sistemática, persistente e individualizada para com este sujeito, que chegou a aprender alguns hábitos sociais, rudimentos de escrita e a falar.

Frente a isso, podemos pensar que a dedicação e o empenho sistemático de Itard quanto à educação deste sujeito já revela algumas características do paradigma da modernidade, sobretudo enquanto aposta na educabilidade humana, ou seja, de que o humano não é um ser condenado às determinações de uma natureza incontornável. E é nesse sentido também que Boufleuer (2006) mostra-nos que, a partir do iluminismo, dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, o homem passa a acreditar em si e na sua capacidade criativa e criadora e que, de modo ousado, vai construindo seu próprio projeto de vida, desligando-se do teocentrismo³.

³ Período em que a relação do homem com a natureza era mediada por Deus, marcada pelas superstições, crenças e desígnios divinos, nas quais não havia nenhuma possibilidade de interferência humana frente aos acontecimentos da natureza.



Pelo exercício da razão esclarecida e crítica, o homem começa a se livrar das amarras da superstição e da tirania que o mundo das essências⁴ apresentava, razão pela qual a vida de cada um dependeria unicamente da ação de cada sujeito e não mais do que estava posto pela vontade divina. Período este que Marques (1992, p. 552-553) designa como época das ciências:

Em longa gestação de quatro séculos, a partir do colapso do feudalismo no século XIV e das profundas transformações econômicas, sociais e políticas do final da Idade Média, afirma-se o ideal iluminista de, pela razão, o homem construir seu próprio destino, livre da tirania e da superstição. Com a experiência profana pluralista do possível e com o humanismo renascentista surge a consciência da razão humana fundamentada em si mesma e confiante em seu próprio poder.

Como Boufleuer (2006) esclarece, a partir das experiências, estudos e observações, o homem começa a buscar argumentos racionais para explicar fatos e acontecimentos antes atribuídos ao universo religioso. O homem moderno vai privilegiar a sua racionalidade, colocando-se como centro, e acreditando em seu poder para buscar um caminho mais feliz e seguro. Além disso,

A modernidade não se expressa apenas como uma mudança epocal/cronológica numa história concluída em unidade fechada, mas como a novidade que se abre para um outro horizonte de futuro em todas as dimensões da vida humana: as da cultura da literatura e das artes, as da economia, da organização social e da produtividade do trabalho, as da participação política e da secularização de valores e normas. Dimensões essas todas, no entanto, que não se reduzem à modernidade entendida como efeitos externos e revestimento da modernidade, mas que se correlacionam enquanto racionalidade ao serem perpassadas pela razão que se exerce na multiplicidade das formas do conhecimento. (MARQUES, 1993, p. 8).

A educação na concepção do paradigma moderno se faz intencional. Busca a preparação do homem para a vida e para as exigências da sociedade e assume como tarefa oportunizar aos educandos a aprendizagem dos conceitos científicos e a das técnicas necessárias ao mercado de trabalho, em função dos quais, os sistemas educativos ampliam-se, a “fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo da politização, democratização e laicização da instrução e

⁴ O paradigma das essências parte do suposto de que a realidade do mundo está posta e é imutável, o mundo é constituído de essências que a razão humana pode apreender. E consideram-se os homens tanto mais racionais quanto melhor apreenderem a essencialidade subjacente à aparência das coisas.



de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência acoplada a indústria” (MARQUES, 1993, p. 106).

Nessa direção, Mantoan (2004, p. 39-40) também observa que os laços da sociedade ocidental moderna estão baseados nas ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, cujo contrato social institui todos sob a égide do paradigma “a lei é igual para todos”. Enfatiza ainda que a partir deste ponto de vista todos teriam as mesmas oportunidades nas relações sociais e educativas. Em vista disso, segundo a autora, a escola na modernidade adquire uma importante função social, na medida que pretende universalizar as oportunidades de acesso à instrução, inclusive aos sujeitos com deficiência, acreditando que através da escolarização os cidadãos alcancem a emancipação social, política e religiosa, reduzindo ao máximo as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, foi a modernidade, através do ideal de universalização da educação para todos, que tornou a proposta da educação inclusiva praticamente um acontecimento consequente e necessário.

Diante dos sujeitos com deficiência, contudo, questiona-se como dar conta do ensino para todos sem desrespeitar as singularidades desses sujeitos, logo, enfrentando a tensão entre a pretensão universal da educação e a atenção às necessidades individuais? Tal dilema conduz a escola moderna a uma crise, ou seja, à lógica da homogeneização na qual ela incorreu e é questionada pelo direito às diferenças dos seus educandos.

Não há dúvidas de que o paradigma moderno desempenhou importante papel na efetivação da educação formal para todos, sobretudo para os sujeitos com deficiência, por tratar-se de um acesso a um “bem” decisivo para a constituição de suas identidades individuais e sociais. Haddad (2005, p. 14), afirma que

[...] as pessoas que passam por processos educativos, e em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política, etc.). [...]. Por isso, também é chamado direito de *síntese*, porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigi-los como no de desfrutá-los.



Segundo o autor, a educação formal tem papel relevante na vida das pessoas pela possibilidade de formação para a autonomia e independência. O que, para os sujeitos com deficiência, foi por muito tempo negligenciado: primeiro, nas sociedades primitivas até a Idade Média, pela negação e eliminação do deficiente; segundo, no cristianismo, pela compreensão sobre a deficiência como doença, ligada à necessidade de segregação e exclusão; mas por fim, em um terceiro momento, com o advento da ciência moderna e o entendimento de que todos têm direito a educação, efetivou-se a possibilidade do acesso destes aos espaços escolares.

Podemos perceber, então, que a garantia igualitária no acesso à educação foi fundamental para a inserção dos sujeitos com deficiência nos espaços escolares, mas nos trouxe a percepção de que a simples inserção de todos nos espaços escolares não torna suficiente a efetivação dos processos educativos para todos. Frente à inclusão de todos no sistema educativo, surge a necessidade da flexibilização das práticas escolares, a fim de atender às necessidades de cada sujeito para elaboração e apropriação dos conhecimentos.

Para compreender estas mudanças que configuram uma nova forma em relação à educação inclusiva, é necessário considerar a educação e o modo de construção da aprendizagem a partir da constituição singular de cada sujeito. Entendendo que educação, segundo Skliar (2003), é justamente o meio pelo qual os seres humanos podem e até mesmo devem ser/estar incluídos ou excluídos nas diversas formas de viver e conviver com o outro, surge a importância de considerar todos os sujeitos, dentro dos espaços escolares, diante do que a escola se viu desafiada a buscar novas formas de compreensão, de organização e de atitudes, afim de atender o princípio básico da educação: o ensino e aprendizagem de qualidade para todos.



RELATIVIZANDO O IDEAL MODERNO: A CONSIDERAÇÃO DA DIFERENÇA E DA SINGULARIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Parece-nos óbvio que uma das condições fundamentais para a convivência possível entre os humanos encontra-se no princípio de igualdade, sobretudo pelo estabelecimento de regulações sociais no âmbito comunitário. Assim, segundo Oliveira (2009), a uniformidade no modo de viver se tornou um ponto de busca constante e fundamental para a garantia de regras acordadas com vistas à manutenção da vida de cada um. “Nesse processo, está a origem do sofrimento das pessoas consideradas ‘diferentes’, pelo fato de não corresponderem ao que foi sendo instituído como desejável para a sua inclusão estável na sociedade e, bem mais tarde, na escola” (OLIVEIRA, 2009, p. 32). Segundo a autora, a forma de o homem ser e de conviver em sociedade é o resultado da institucionalização das leis e normas que procuram garantir alguma universalidade para serem seguidas e respeitadas. Portanto, pela lei ou pela norma, ocorreu uma orientação para que prevalecesse a harmonia social e fosse evitada a desordem pelo desvio individual. Nesse sentido, a humanidade se constituiu historicamente sob o signo da inclusão na lei e na norma, em seus mais variados sentidos, ou seja, da religião, da ciência, da razão, dos sistemas de governos, entre outros.

Em relação à razão, esta teve na modernidade seu maior destaque, apontando para o desenvolvimento das ciências, o que se passou a denominar de racionalidade científica. Entendendo o homem como uma dualidade, constituído pelo pensamento e/ou razão e pelo corpo. Descartes é um dos pensadores representantes dessa concepção, cuja aposta encontra-se na supremacia da razão sobre os sentidos o que ele revela na famosa frase: “penso, logo existo” (DESCARTES, 1993, p. 75).

Conseqüentemente, na modernidade, a tarefa fundamental da educação para todos emerge com a possibilidade de formação de indivíduos dotados de habilidades e capacidades para responder ao novo modelo de sociedade produtiva e cientificamente eficiente. E cabe ao professor, no final do processo educativo,



verificar e quantificar as capacidades técnicas adquiridas pelo aluno frente ao que lhe foi proposto.

Organiza-se o ensino-aprendizagem sob a forma de programação sistemática e minuciosa, orientada por objetivos precisos e quantificáveis [...]. Predominam os testes precisos ('objetivos') na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem (MARQUES, 1992, p. 555).

A escola busca a formação de sujeitos racionais, contidos e com boa instrução para o desenvolvimento e o progresso da vida em sociedade. A escola nesse contexto, para Lopes e Fabris (2016), mostra-se como um espaço útil para o estado, que necessitava disciplinar a população para manter os indivíduos sob controle: “ocorre um fortalecimento e implementação das escolas como instituições capazes de educar os indivíduos para a racionalidade, para o exercício de consciência de si mesmo e para a autocondução e autogoverno” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 34). Balizada pelo princípio da educação para todos, cabe à escola produzir sujeitos capazes de participarem da vida em sociedade, atendendo aos interesses e anseios estabelecidos na época.

Ocorre que, com a ampliação do atendimento educacional para todos, aparecem os alunos que não se enquadram nos padrões esperados, não respondem com eficiência à proposta educativa da época e com dificuldades para atender as regras conhecidas e/ou estabelecidas como normais. É época em que a deficiência ainda era compreendida “como uma doença crônica e o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 19). A avaliação e a identificação baseavam-se em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, com rígida classificação etiológica.

Glat e Blanco (2013), explicam que novas metodologias e técnicas do ensino moderno apresentaram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar e social desses sujeitos, até então à margem da escolarização formal. Transcorreu a proposição da passagem do paradigma do modelo médico para o modelo educacional, sendo que a ênfase não deveria incidir na deficiência intrínseca do



indivíduo, mas nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem.

E a escola moderna, segundo Lopes e Fabris (2016, p. 36), “[...] encarregada de humanizar e corrigir os indivíduos, investe na disciplina para transformar a animalidade em humanidade” e busca, através do conhecimento, explicar os comportamentos dos sujeitos, criando técnicas pedagógicas que possibilitem o ensino e o disciplinamento de todos. Frente aos sujeitos deficientes, justamente por não responderem à educação esperada, ocorre um estranhamento, diante do que a pedagogia classifica os ditos “normais” e os “anormais”, delimitando aqueles que têm competências para a aprendizagem, os que podem ser ensinados e os que devem ser tratados e corrigidos.

Dessa forma, pode-se dizer que tais sujeitos, quando deixaram de ser enclausurados e aparecem no contexto social, encorajados pelo direito ao acesso educativo como os demais, passam a ser percebidos como indivíduos a “consertar”, devido às suas dificuldades de responderem aos padrões da norma observável na maioria, por isso acabam sendo excluídos dos espaços escolares, para espaços segregados, em instituições com práticas clínicas de normalização e de reabilitação.

Segundo Glat e Branco (2013), na década de 70 a Educação Especial foi introduzida no planejamento das políticas públicas educacionais, na pretensão de desenvolver a tomada de consciência da importância e da necessidade de sua integração no sistema geral de ensino. Por conseguinte, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais⁵, com o interesse de “[...] promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 20).

⁵ Classes Especiais, criadas com a LBD 4024/1961, são salas de aula no espaço de ensino regular, só para alunos deficientes. Eles não frequentam a sala de aula regular, ficam matriculados somente na classe especial, com atendimento educacional separado dos demais alunos da escola. E o professor especializado, irá utilizar métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos adequados à necessidade educativa destes alunos. Caracterizam-se por uma proposta educativa diferente da oferecida pela escola em que está inserida.



Além disso, para ampliar as oportunidades educativas desses educandos, foi adotada a filosofia da *Normalização*, que partiu da premissa básica segunda a qual “pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida os mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 21).

Sob a orientação da *Normalização*, desenvolveu-se o paradigma da educação denominado *Integração*, que propôs oferecer aos alunos com deficiência um ambiente escolar o menos restritivo possível. O modelo adotado visava preparar os alunos das classes e escolas especiais para frequentarem as salas de aula.

Nesse sentido, as classes especiais deveriam ser apenas um dos meios para o aluno ingressar no ensino regular, mas muitas delas tornavam-se um fim em si mesmas, de modo que os alunos com deficiência e dificuldades de adaptação às exigências de aprendizagem da turma, permaneciam anos frequentando estes espaços, sob a justificativa de não apresentarem condições, ou seja, não demonstrarem habilidades para as aprendizagens demandadas nas salas de aula, nas quais deveriam ser integrados. Segundo Glat (2002), a compreensão sobre o atendimento das classes especiais, o isolamento e a falta de diálogo, que muitas vezes ocorriam entre professores da Educação Especial e os das turmas do ensino regular, impediram a potencialização de ações educativas significativas ao desenvolvimento e integração destes sujeitos nos espaços escolares da época.

O modelo de *Integração* passou a ser criticado por exigir uma "preparação" precedente dos alunos para a sua adaptação ao ensino regular. As estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial ainda não ofereciam alternativas pedagógicas menos segregadoras. Como ressalta Bueno (*apud* GLAT; BLANCO, 2013, p. 30), o problema permaneceu centrado no aluno e na Educação Especial, já que a escola regular continuou incumbida de educar, prioritariamente, os que não dependiam do atendimento das necessidades individuais para terem sucesso na escolarização, uma vez que se adaptavam às práticas homogeneizadoras, presentes nas teorias educativas daquele período.



Teorias que, conforme Lopes e Fabris (2016), estavam pautadas no princípio da valorização do conhecimento, da memorização, da disciplina e do aprender formal e acadêmico, o que tende à exclusão dos sujeitos deficientes. Assim, todos os que não tinham condições intelectivas suficientes ou apresentavam algum problema de deficiência foram relegados à marginalidade da educação. O que só reforçou o atendimento em espaços segregados, em instituições de tratamento e de cura orientados pelo modelo de normalização e integração apresentados acima.

Percebe-se, diante disso, que a modernidade alavancou a proposta de educação para todos, mas, ao estender seus tentáculos de controle e regulação sobre os corpos e mentes dos envolvidos, tornou-se perversa com os sujeitos deficientes que, por não responderem à altura da sua proposta educativa, foram rapidamente excluídos e rotulados como “anormais”, como sujeitos a serem disciplinados e reeducados a fim de responderem aos padrões de comportamento. Princípios que, de certo modo, ainda vigoram em alguns espaços educativos e sociais.

Dessa forma, a educação moderna, modelo escolar reconhecido ainda hoje, e que fora gestado na modernidade, no esforço racional de ordenar o mundo⁶, com suas práticas reguladoras controladoras, chega à exaustão. O princípio de acolher e incluir a todos questiona uma educação de qualidade, que atenda às singularidades de cada sujeito e que não olhe as diferenças e/ou as deficiências como um problema a resolver.

Instalada no âmago dessa generalizada crise da razão moderna, a educação exige uma reconstrução radical. Não pode iludir-se com as rotinas de programação, exigidas pela simples sobrevivência, em que a novidade não mais inova, apenas faz com que tudo permaneça como era. Não pode abdicar de suas responsabilidades de reflexão e de condução, ante a cruzada da qualidade total em que se empenha o neoliberalismo no afã de ainda salvar o sistema em agonia. Reconstrução radical significa aqui a reconstrução da própria razão, centrada agora não na subjetividade individual ou na particularidade, mas na intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais, numa profunda revisão epistêmico-hermenêutica (MARQUES, 1992, p. 557).

⁶ Recorrendo a Bauman, Mantoan destaca que “a modernidade estendeu suas preocupações contra o imprevisível, a ambiguidade e demais riscos à ordem e à unicidade, repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um ‘todos’ padronizado, dentro de seus pressupostos disciplinadores” (MANTOAN, 2006, p. 18).



Assim, a educação, no paradigma da modernidade, centrada em um imperativo de normas, de regras, com um ensino sistemático, minucioso, com objetivos precisos e quantificáveis, não responde mais aos anseios pela autonomia e liberdade, e pelas diferenças nos espaços escolares. Surge, então, segundo Boufleuer (2001, p. 58), “[...] a necessidade do sujeito ver-se com os outros, de dialogar com os outros, para chegar a um entendimento comum sobre algo no mundo”. Segundo ele, a diminuição pela manutenção da ordem tornou a diferença menos desafiadora e começa a ser reconhecida como uma virtude pessoal e uma diferença de modo de vida a ser considerada. Busca-se a aceitação da pluralidade, a aceitação das diferenças e da diversidade. A intenção de dominar e igualar os sujeitos vai, gradualmente, cedendo lugar à valorização das variadas formas de vida. A diversidade que antes era inimiga da ordem e, portanto, de toda a existência moderna, agora, não é combatida, mas considerada expressão de criatividade, de respeito e de uma forma diferente de pensar a igualdade.

Frente às dificuldades da proposta educativa moderna com a educação dos sujeitos deficientes, torna-se importante ver as questões a partir do paradigma da linguagem ou da comunicação, para pensar sobre as diferenças e as singularidades nos espaços escolares, relativizando o ideal moderno⁷, sem abandonar a pretensão da universalidade, da igualdade, de pertencer e fazer parte de um mundo comum.

RELATIVIZANDO O IDEAL MODERNO: O FOCO NA IGUALDADE PARA PENSAR A DIFERENÇA

É o paradigma da comunicação, ou da linguagem, da contemporaneidade, que possibilita a efetivação dos ideais da educação inclusiva, quando mostra que o conhecimento passa a ser um entendimento construído entre sujeitos, e emerge de contextos linguísticos que buscam se entender sobre as diferentes realidades que constituem o ser humano. Boufleuer (2001), destaca que o conhecimento toma como referência a intersubjetividade do entendimento linguístico. Parte do princípio



de que os sujeitos precisam dialogar uns com os outros para se entenderem, para entenderem o que significa dominar um fato ou um objeto, em meio ao que a verdade passa a ser concebida como uma pretensão de validade, que necessita do outro para ser confirmada. Como Oliveira (1986 *apud* BOUFLEUER, 2001, p. 66) exemplifica,

O cientista natural, quando tenta explicar os fenômenos, não o faz para si só, mas entra simbolicamente em contato com os outros através daquele sistema simbólico, que lhe mediatiza a interpretação do mundo, da comunidade, em que ele está inserido. Portanto, condição de possibilidade de sua ciência é um evento linguístico, isto é, um relacionamento entre sujeitos, que se identificam numa determinada interpretação do todo da experiência humana (OLIVEIRA, 1986, p. 11).

O paradigma da comunicação, assim, busca valorizar os aspectos de interação e de diálogo no espaço escolar, questões que se constituem como fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Não será a relação de um sujeito solitário com algo no mundo que possibilitará sua aprendizagem, mas “[...] as relações intersubjetivas, de sujeitos que falam e atuam entre si, na busca por um entendimento sobre algo no mundo” (BOUFLEUER, 2001, p. 57).

Nessa perspectiva, está inserida a educação dos sujeitos deficientes, que passam a dialogar e a construir conhecimentos em conjunto com os demais. Ou seja, “[...] na escola se aprende concordando, discordando, questionando, imitando, estabelecendo analogias” (UHMANN, 2014, p.31). Construções particulares de cada um, mas ancoradas em um universo de regras comumente acordadas e que orientam a aquisição de saberes comuns, como: aprender a falar, escrever, ler, portar-se, relacionar-se entre outras, atendendo o princípio da universalidade, da igualdade, condições fundamentais para a convivência no âmbito comunitário e objetivadas por todos que buscam um lugar de pertencimento no mundo comum. Como Biesta (2013, p. 48) esclarece,

Requer igualmente que os educadores e as instituições educacionais demonstrem um interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras. Isto tem certamente implicações para a pedagogia e para a organização social da aprendizagem. O que não significa, entretanto, que qualquer resposta bastará e deve ser simplesmente aceita. Vir ao mundo

⁷ “De educação como produção da pessoa autônoma e racional” (BIESTA, (2013, p. 25).



não consiste definitivamente em auto expressão. Consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional.

Consiste assim, segundo Biesta (2013), em responder ao outro, em dizer e fazer, como também em escutar, esperar, ficar atento, criar espaços para que os estudantes venham ao mundo⁸ como seres únicos e individuais. “Pois as questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, são sempre questões sobre nossas relações com os outros e sobre o nosso lugar no tecido social” (2013, p. 42).

Nessa perspectiva, o professor será o mediador do conhecimento, irá desafiar o aluno no movimento de construção de saberes, encorajando-o a manifestar e significar sua aprendizagem. A aprendizagem passa a ser entendida como uma construção do aluno, que é inserido e engajado nesse movimento de significação e reconstrução sobre os conceitos e informações que o professor elege como válidos. “Isso faz com que o conhecimento se estruture a partir da subjetividade, sob a forma de percepção, de algo significativo. A aprendizagem, portanto, constitui uma atividade de construção do sujeito que a faz em perspectiva própria e sempre nova” (BOUFLEUER, 2006, p. 159).

A educação inclusiva, portanto, se constitui na garantia de direitos iguais à educação através do diálogo com o outro e do reconhecimento das diferenças na construção do conhecimento, sendo este singular e provisório. Ou seja, é balizada por duas orientações fundamentais: no princípio da igualdade, enquanto direito e possibilidade de acesso ao mundo comum, com a apropriação dos saberes que orientam a convivência comunitária; no princípio da diferença, enquanto propõe a desigualdade de tratamento como forma de garantir o atendimento às necessidades educativas que cada sujeito demanda e ou apresenta para a efetivação e permanência no ensino escolar.

Para Mantoan (2006, p. 18), instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo. Mas reconhecer

⁸ Vir ao mundo não é algo que os indivíduos podem fazer sozinhos. Isso é assim, antes de tudo, pela razão óbvia de que para vir ao mundo é necessário que exista um mundo, e esse mundo é habitado por outros que não são como nós. Vir ao mundo não é tampouco algo que devemos compreender como um ato ou decisão de um indivíduo pré-social.



a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo. Segundo ela,

A igualdade de oportunidades torna-se perversa, quando garante o acesso das pessoas com deficiência à escola comum e que por problemas alheios aos seus esforços, não têm as mesmas possibilidades das demais de passar pelo mesmo processo educacional em toda a sua extensão sem que seja considerada suas diferenças, não assegurando a permanência e o prosseguimento da escolaridade nos níveis de ensino (MANTOAN, 2006, p. 20).

Como Aranha e Silva (2005, p. 377) esclarecem, “a educação para todos implica, portanto, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserido”. A educação inclusiva, assim, seria uma possibilidade de construção de uma sala de aula na qual aluno e professor sintam-se motivados a dialogar e a aprender juntos pela consideração de suas individualidades. Para o processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações e da atenção pedagógica flexível e individualizada que poderá se efetivar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, assim, que o princípio educativo de ensinar a todos, da universalidade educativa, gestado na modernidade, pode ser relativizado e olhado como fundamental aos sujeitos deficientes, pois, segundo Savater (2012), é pela educação na transmissão deliberada de saberes, técnicas, valores necessários que se adquire a forma humana. A predisposição genética nos constitui humanos, mas efetivamente conseguiremos ser humanos por meio da educação. E a aprendizagem traz possibilidades aos alunos com deficiências, de pertencimento ao mundo comum, o que, contudo, não é algo que se possa fazer sozinho, depende do outro, de ser ensinado pelos outros, que já estão no mundo.

Desta forma, a igualdade educativa, proposta pela modernidade, aparece como facilitadora da inclusão quando universaliza e possibilita a todos, através da educação, tornarem-se presença e participarem deste mundo comum, pois,



segundo Biesta (2013), é na relação com o outro, que é diferente de nós, que está a possibilidade de irmos ao mundo e nos constituirmos como seres únicos e singulares, atendendo o respeito à diversidade, proposto pela educação inclusiva, a partir do princípio da igualdade educativa ofertada a todos, proposto pela educação moderna.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio; SILVA, Simone Cerqueira da. Interação entre professora e alunos em sala inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, set./dez, 2005.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

_____. O paradigma da comunicação e a reconfiguração do espaço pedagógico. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (orgs). *Cultura e alteridade: Confluências*. Ijuí, 2006.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. São Paulo: Martins Fonte, 1993.

GLAT, Rosana; BLANCO Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

_____. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

HADDAD, Sérgio. A educação como direito humano. In: GRACIANO, M. (Org.). *Educação também é direito humano*. São Paulo: Ação Educativa; PIDHDD, 2005.

UHMANN, Silvana Matos. *Processos de inclusão de alunos com deficiência: concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIJUÍ, RS, 2014.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



MANTOAN, Maria Tereza. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista Conselho da Justiça Federal*, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

_____. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Mário Osório. Os Paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

_____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição a ciência*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto alegre: Mediação, 2009.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP& A, 2003.