

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

## **MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: A UNIVERSALIDADE COMO GERME DO PROCESSO INCLUSIVO<sup>1</sup>**

### **MODERNITY AND EDUCATION: UNIVERSALITY AS GERM OF THE INCLUSIVE PROCESS**

**Cecilia Inês Tamiozzo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa realizado no curso de Mestrado Educação nas Ciências

<sup>2</sup> Aluna do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUI.

#### RESUMO

O presente trabalho estuda o processo de inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares, mostrando a sua gênese na modernidade, sobretudo a partir do ideal de universalidade, que teria aberto as portas para o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento e à autonomia pela educação de todos. Contextualiza o processo de exclusão, abandono e sofrimento vivido pelos sujeitos com deficiência por longos anos, até à sua aceitação social e reconhecimento ao direito educativo, legados pelo ideal de universalidade moderna. Ainda que, num primeiro momento, esses sujeitos foram excluídos do processo, o ideal moderno teria possibilitado a sua inserção futura nos espaços escolares. Uma possibilidade que ainda hoje está sendo ressignificada, pensada e discutida, pela consideração das diferenças dos sujeitos, desafiando a escola a não simplesmente padronizar, mas a considerar as singularidades apoiada em documentos, resoluções e determinações legais.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Deficiência, Modernidade, Educação.

#### ABSTRACT

The present task studies the process of inclusion of people with disabilities in school spaces, showing its genesis in modernity, especially from the ideal of universality, which would have opened the door to access to knowledge, development and autonomy for the education of all. It contextualizes the process of exclusion, abandonment and suffering lived by disabled individuals for long years, until their social acceptance and recognition of the right to education, bequeathed by the ideal of modern universality. Although, at first, these subjects were excluded from the process, the modern ideal would have made possible their future insertion in the school spaces. A possibility that is still being redefined, thought and discussed, by considering the differences of the subjects, challenging the school not to simply standardize, but to consider the singularities supported by documents, resolutions and legal determinations.

Key-words: School Inclusion, Disability, Modernity, Education.

#### INTRODUÇÃO

Por considerar a inclusão, “[...] um processo que está em desenvolvimento nos espaços escolares e

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

demanda ações educativas eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam as necessidades educacionais de todos” (ARANHA e SILVA, 2005, p. 374), objetiva-se, aqui, tematizar o modo 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, gestada nos ideais 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.

O direito à educação de todos, proposto pela educação moderna, questiona a mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório para um sistema educacional que se comprometa efetivamente em responder, com qualidade e eficiência, as necessidades educacionais de todos, inclusive as dos alunos que apresentam deficiência, exige um processo complexo de transformação, tanto do pensar educacional, quanto da prática cotidiana de ensino.

Assim, este estudo aborda que a educação para todos implica, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, as necessidades de cada aluno que nele se encontra inserido. Significa a possibilidade de construção de um ambiente (espaço/tempo) pedagógico no qual aluno e professor sintam-se motivados a dialogar e a aprender juntos. E na escola inclusiva, na educação dos alunos com deficiência, essa exigência se acentua, porque a relação entre professor e aluno surge ainda mais fundamental, já que é no contexto das relações e da atenção pedagógica flexível que alguma aprendizagem poderá acontecer.

A igualdade educativa, proposta pela modernidade, foi indispensável para o processo inclusivo escolar, sobretudo possibilita a todos a vinda e participação em mundo comum. “Questões de quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação”, segundo Biesta, “embora de imensa importância para nós mesmos, são questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social” (BIESTA, 2013, p. 42), de modo que questões sobre conteúdos e objetivos de aprendizagem devem ser vistas como questões sociais e interpessoais importantes, e não simplesmente como de preferência individual. Afinal, é na relação com o outro, que é sempre diferente, mas também sempre um igual, que está a possibilidade de os sujeitos virem ao mundo e se constituírem como seres únicos e singulares. Compreender isso é fundamental para a efetivação da educação inclusiva.

#### METODOLOGIA

Os escritos que seguem apresentam uma pesquisa que, metodologicamente, orienta-se pela leitura crítico-hermenêutica de textos filosóficos e também de textos especialmente voltados para a temática da educação inclusiva e, estruturalmente, compreende dois momentos. O primeiro contextualiza o processo de inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares, mostrando a sua gênese na modernidade, sobretudo a partir do ideal de universalidade, que teria aberto as portas para o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento e à autonomia pela educação de todos. O segundo, a partir da consideração das diferenças nos espaços escolares, se abre para a aceitação e respeito das diferenças pelo paradigma da comunicação, do diálogo entre os

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

sujeitos.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da educação especial revela um percurso marcado por obstáculos, injustiças, riscos, limitações. Os registros históricos demonstram a resistência na aceitação das pessoas com deficiência, uma vez que muitas foram as formas de exclusão experienciadas por esses sujeitos. Exclusão, aliás, que não está restrita aos alunos com deficiência, mas sim de todos os sujeitos que, de uma forma ou de outra, não acompanham as expectativas de aprendizagem pré-fixadas por escola ou professores, razão pela qual passam a ser marcados por uma “diferença” que não permite “fazer parte” de uma situação, de um espaço ou de um grupo social. Ocorre que ser “diferente”, em contextos de deficiência física e intelectual, significou, por muito tempo, que estes sujeitos precisaram - e, em boa medida, ainda precisam - enfrentar difíceis condições de sobrevivência, desenvolvimento, convivência social. Exemplo disso é mostrado por Isaiás Pessotti (1984, p. 3-4), na obra *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. Nela, o autor descreve que, na Grécia antiga, por exemplo, era permitido aos pais matarem as crianças que tivessem deformidades físicas ou abandoná-las em bosques e ou montanhas, condenando-as à morte.

Do mesmo modo, também 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 e, assim, poderiam ser mortos e ou abandonados à inanição. Para Aristóteles, 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 deu, na medida em que os deficientes mentais começaram a escapar do abandono e da exposição por serem portadores de uma alma, tornando-se, assim, pessoas e, por conseguinte, filhos de Deus. Com isso, segundo Pessotti (1984), passaram a receber valores éticos e também a exigir do outro uma conduta que era, ao mesmo tempo, protetora e segregadora, porque desdobravam-se da doutrina cristã do amor ao próximo, do pecado e da predestinação. Passaram 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 desenvolveram diante das pessoas com deficiência mental: um, eleito de Deus ou um representante do castigo divino; outro, um anjinho ou para-raios da vingança celestial. As pessoas com deficiência tornaram-se culpadas da sua própria deficiência. Assim, houve duas saídas para o dilema: de um lado, o castigo como caridade foi o meio de salvar a alma: de outro, atenuou-se o castigo com o confinamento, isolando-os e escondendo-os do contato com as pessoas, inclusive com uso de algemas e em ambientes insalubres. Dessa 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

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

existência foi conduzida e explicada pela igreja dentro dos princípios da moral cristã. Todo esse período, segundo Boufleuer (1995, p. 53-54), concebido como o paradigma ontológico do conhecimento, baseia-se na concepção de que o homem é capaz de obter conhecimento a partir de uma realidade ou natureza já dada e explicar o mundo mediante o desvelamento de essências passíveis de serem apreendidas pela razão humana. A educação, nesse contexto, implica acolhida e retenção de saberes já explicitados, cabendo a ela a sua transmissão e memorização. 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. Nessa concepção, portanto, seria impossível propor uma 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, p. 14) destaca um fato importante: dois médicos de alta reputação, Paracelsus e Cardano, começaram a estudar a deficiência e a aludiram como doença, loucura e/ou resultado de infortúnios naturais. A deficiência mental, assim, passou a ser pensada como uma doença ou vitimização de forças sobre-humanas e dignas de tratamento, razão pela qual foram elaborados critérios para identificá-la, muito embora ainda distantes de alguma perspectiva a nível educativo.

Apesar disso, há que se considerar nesse acontecimento um avanço, pois o germe da educação especial nasceu justamente com o processo de intervenção médica de correção e cura sobre o corpo. Segundo Maura Lopes e Eli Fabris (2016, p. 89), “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 Korczak, como aqueles pioneiros que buscaram na medicina respostas e alternativas para promover o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos deficientes

De acordo com Pessotti (1984), Jean Itard foi o médico que inaugurou o campo denominado de médico-pedagógico, mais conhecido como Educação Especial. Trata-se de um campo em que se articulavam os saberes médicos com a possibilidade de educação das pessoas.

Nos relatos de suas intervenções, intitulado Mémoire sur les premiers développements de Victor de l’Aveyron, de 1801, Itard apresenta os estudos realizados para conhecer, dominar e disciplinar os comportamentos do menino, considerados inadequados e anormais para a época, bem como os métodos usados para tentar educá-lo. Segundo Pessotti (1984), Itard acreditava que o homem não nasce como homem, mas constitui-se humano pelos ensinamentos que recebe. Assim, assumiu uma intervenção sistemática, persistente e individualizada para com esse sujeito, o qual chegou a aprender alguns hábitos sociais, rudimentos de escrita e de fala.

A esse respeito, pode-se perceber que a dedicação e o empenho sistemático de Itard na educação desse sujeito já revelava um traço fundamental do paradigma da modernidade, sobretudo no que diz respeito à 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, a partir do iluminismo, e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, o homem passa a acreditar em si e na sua capacidade criativa e criadora, ousando construir seu próprio projeto de vida e desligar-

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

se do teocentrismo .

Pelo exercício da razão esclarecida e crítica, o homem começa a se livrar das amarras da superstição e da tirania que o mundo das essências apresentava, razão pela qual a vida de cada um passou a depender unicamente da ação de cada sujeito e não mais do que estava posto pela vontade divina. Período esse que Mario Osorio 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.

A partir das experiências, estudos e observações, o homem moderno começa a buscar argumentos racionais para explicar fatos e acontecimentos antes atribuídos ao universo religioso. Passa a privilegiar a razão e a colocar-se como centro do universo na busca de mais felicidade e segurança. 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 as técnicas necessárias ao mercado de trabalho, em função dos quais os sistemas educativos ampliam-se: “fábrica e escola modernas nascem juntas e condicionam o processo de politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência acoplada à indústria” (MARQUES, 1993, p. 106).

Maria Teresa 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 segundo o qual “a lei é igual para todos”. Enfatiza ainda que, a partir desse 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, à medida que pretende universalizar as oportunidades de acesso à instrução, inclusive aos sujeitos com deficiência, acreditando que, através da escolarização, os

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

cidadãos podem alcançar emancipação social, política e religiosa, reduzindo ao máximo as desigualdades sociais.

Parece 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. De modo que a uniformidade no modo de viver tornou-se, segundo Luiza Oliveira (2009), 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).

Para a autora, a forma de o homem ser e de conviver em sociedade é o resultado da institucionalização das leis e normas que procuraram garantir alguma universalidade para serem seguidas e respeitadas. Portanto, pela lei ou pela norma é que alguma harmonia social tornou-se possível e a desordem pelo desvio individual pôde ser minimamente evitada. Significa que a humanidade se constituiu historicamente sob o signo da inclusão na lei e na norma, em seus mais variados sentidos, seja religioso, científico, racional ou oriundo de sistemas de governos.

A razão, em especial, teve na modernidade seu maior destaque, apontando para o desenvolvimento das ciências (racionalidade científica) e para a concepção segunda a qual o homem é dualmente constituído de pensamento/razão e corpo. Descartes foi o seu maior representante, cuja aposta encontra-se na supremacia da razão sobre os sentidos, o que ele revelou na famosa frase: “penso, logo existo” (1993, p. 75). O enfoque na razão cartesiana produziu consequências importantes na educação, a qual emerge com o objetivo primeiro de ofertar uma formação aos indivíduos que possa dotá-los de habilidades e capacidades para responder ao novo modelo de sociedade produtivista e cientificamente eficiente. Ao professor, no final do processo educativo, caberia verificar e quantificar as capacidades técnicas adquiridas pelo aluno diante do 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, nesta perspectiva, busca a formação de sujeitos racionais, contidos e com boa instrução para o desenvolvimento e o progresso da vida em sociedade. Para Lopes e Fabris (2016, p. 34), mostra-se como um espaço útil para o estado, que necessita 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”.

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. Por isso mesmo, nesta época a deficiência ainda era compreendida “como uma doença crônica e o

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

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.

Rosana Glat e Leila 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. Trata-se 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 de promover o desenvolvimento e a aprendizagem. A escola moderna, “[...] encarregada de humanizar e corrigir os indivíduos, investe na disciplina para transformar a animalidade em humanidade” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 36), além disso, através do conhecimento, busca explicar os comportamentos dos sujeitos, criando técnicas pedagógicas que possibilitem o ensino e o disciplinamento de todos. Todavia, justamente por não responderem à educação esperada, os sujeitos deficientes acabam produzindo um estranhamento e, indiretamente, induzindo a pedagogia a classificá-los entre normais e anormais, aqueles que têm competências para a aprendizagem, os que podem ser ensinados e os que devem ser tratados e corrigidos.

Dessa forma, quando deixam de ser enclausurados e aparecem no contexto social, tais sujeitos passam a ser encorajados a buscar o direito de acesso educativo e, conseqüentemente, a serem percebidos como indivíduos a “consertar”, devido às suas dificuldades de responderem aos padrões da norma observável na maioria. Acabam, assim, sendo excluídos dos espaços escolares, para espaços segregados, em instituições com práticas clínicas de normalização e de reabilitação. À época prevaleciam as teorias pedagógicas, pautadas no princípio da valorização do conhecimento, da memorização, da disciplina e do aprender formal e acadêmico, justificando-se a exclusão dos sujeitos deficientes. Assim, segundo Lopes e Fabris (2016), todos os que não tinham condições intelectivas suficientes ou apresentavam algum problema de deficiência eram relegados à marginalidade da educação. O que só reforçou o atendimento em espaços segregados, em instituições de tratamento e de cura.

A modernidade, portanto, 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, os quais, por não responderem à altura de tal 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, no esforço racional de ordenar o mundo, com suas práticas reguladoras controladoras, chega à exaustão no que diz respeito à educação de sujeitos deficientes. O princípio de acolher e incluir a todos contradiz o esforço por 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 ou uma patologia a ser curada, desafiando a escola a avaliar e a repensar as concepções educativas que até então orientavam suas práticas.

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

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

responde mais aos anseios pela autonomia e liberdade, nem pelas diferenças nos espaços escolares. Ou seja, não corresponde aos desejos de completude, perfeição e realização de um ser humano melhor e de uma sociedade mais justa. Ao ser questionada, busca pensar outras possibilidades de construção que observem devidamente os problemas da convivência, da ética e da justiça social.

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).

Segundo Goergen (2005, p. 20), a racionalidade certa e segura separou-se e distanciou-se das orientações morais e dos valores que até então guiavam o homem na tomada de decisão. “A razão transformou-se, aos poucos, num poder que já não conhece mais barreiras nem limites, que não se detém nem ante a destruição da natureza, da escravização da criatura, ou da manipulação do próprio ser humano”. Assim, o que se consolidou não foi a razão libertadora, mas aquela voltada para o controle, o domínio, a exploração, distanciando-se de toda e qualquer dimensão ética. Nem por isso, para Goergen (2005, p. 30-40) o projeto da modernidade, do ideal iluminista, com suas inegáveis conquistas no campo da ciência, da tecnologia, não deve ser abandonado, mas deve ser submetido a uma “correção de rota”, qual seja: passar do paradigma da racionalidade moderna para o paradigma da ação comunicativa, ou seja, o da interação entre os sujeitos.

Surge então, no cenário educacional, a necessidade de pensar novos fundamentos do proceder educativo, “[...] de encontrar um desenho universalmente válido do conhecimento sobre o qual haja consenso acerca do saber que deva ser ministrado como legítimo e de como isto deve ser feito” (GOERGEN, 2005, p. 69), possibilitando outras perspectivas educativas para os sujeitos que não respondam apenas pelo ideal de desenvolvimento cognitivo.

Para conceber uma educação que atenda os diferentes sujeitos agora presentes no espaço escolar, Nadja Hermann (2002, p. 83) alega ser indispensável a relação comunicativa entre as pessoas, através do debate a respeito da racionalidade, da orientação e objetivos presentes nas práticas pedagógicas. Assim, ao questionarem e serem questionados, alunos e professores não adotam uma atitude de superioridade, mas submetem a exame suas supostas verdades e preconceitos, abrindo-se para novas compreensões e construções de conhecimentos. O que “[...] só pode ocorrer no espaço do diálogo, gerando uma atitude de autocrítica” (HERMANN, 2002, p. 86). Diálogo, aqui, entendido em sentido amplo, ou seja, como um certo modo especial do humano ser e estar no mundo, que exige sempre a escuta, o olhar, o reconhecimento do outro. Independe, portanto, se os sujeitos em questão falam ou não, escutam ou não, enxergam ou não. Mas de certas condições para que a relações intersubjetivas aconteçam, pois sem elas nenhuma subjetividade pode advir,

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

nem “normal”, nem “anormal”, nem “eficiente”, nem “deficiente”.

A partir desse entendimento a experiência educativa, segundo Hermann (2002), expõe-se ao risco, a situações abertas e inesperadas, possibilitando ao aluno questionar e aprender a partir da ação interativa com o outro, possibilitando a construção de consensos acerca dos conteúdos necessários e válidos à aprendizagem. Dessa forma, diferencia-se dos processos educativos que orientam a prática instrumental da escola moderna, como a racionalidade científica de controle e princípios determinados e objetiváveis aplicados ao ensino e à aprendizagem.

Assim, o processo educativo que acolhe as diferenças e possibilita o aprendizado de todos vincula-se à experiência do aluno com o outro pela linguagem, e não pelos ditames da cientificação, em que o educando se torna objetivado, submetido a uma relação de poder, de imposição de técnicas e condicionado a um único caminho de aprendizagem. Como esclarece a autora, “Se o processo educativo torna-se objeto, esse modo de fazer ciência deixa de considerar a pluralidade de concepções pedagógicas que expressam diferentes modos de socialização e orientação valorativa em favor da crença de que só temos um caminho a seguir” (HERMANN 2002, p. 84). Nesse sentido, a possibilidade da efetivação e sucesso de condução do processo pedagógico aos diferentes sujeitos encontra-se no espaço interpretativo, do discurso e da linguagem, possibilidade humana que conduz à construção de uma aprendizagem sem limites ou princípios pré-determinados.

Da mesma maneira, Goergen (2005) também alega, a partir dos estudos de Habermas, que a concepção para o aprimoramento da razão e a ampliação dos conhecimentos não estariam na relação sujeito-objeto a ser esclarecido e dominado, mas na relação comunicativa entre sujeitos, através da prática argumentativa do diálogo com o outro, visando o consenso sobre as pretensões que serão validadas ou não. “Os valores, as normas e as sanções vigentes na sociedade são tematizadas, isto é, avaliadas desde várias perspectivas pelos diferentes autores que, argumentativamente, buscam alcançar um consenso dos pontos que, então, são considerados válidos” (GOERGEN, 2005, p. 40).

Como os objetivos projetados pela educação moderna não possibilitaram a realização do homem autônomo e livre, e sim “[...] uma razão voltada para o controle, o domínio, a exploração” (BOUFLEUER, 1995, p. 56), trata-se de encontrar uma alternativa que concilie o domínio tecnológico e o uso da razão, com os problemas da convivência, da ética e da justiça social. Ou seja, de superar o modelo subjetivista da relação sujeito-objeto, que tem caracterizado a ciência moderna sem considerar os fins humanos, mas apenas o lucro, a competição, a exploração racional das matérias-primas e dos trabalhadores, substituindo-o por outro paradigma, o da relação intersubjetiva da comunicação, onde o consenso é alcançado através do processo argumentativo. Conforme Boufleuer (1995) esclarece:

Dentro desse novo paradigma, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se, em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual de razão: serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado,

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos (BOUFLEUER, 1995, p. 59).

Percebe-se, assim, um deslocamento do ideal pedagógico moderno, do conhecimento e da confiança na razão como fonte de emancipação e liberdade do ser humano, para um paradigma no qual os sujeitos precisam a ver-se uns com os outros pelo diálogo, em busca de consensos acerca de saberes, valores e normas dignos da adesão de todos.

É o paradigma da comunicação contemporânea 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 nos quais estes sujeitos buscam se entender sobre as diferentes realidades que constituem o ser humano.

Em contextos escolares, o paradigma da comunicação busca valorizar os aspectos de interação e de diálogo enquanto fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, a qual pressupõe “[...] relações intersubjetivas, de sujeitos que falam e atuam entre si, na busca por um entendimento sobre algo no mundo” (BOUFLEUER, 2001, p. 57).

Nesse sentido, a diferença torna-se menos desafiadora e começa a ser reconhecida como uma virtude pessoal, um modo de vida a ser considerado. A intenção de dominar e igualar os sujeitos vai gradualmente cedendo lugar à valorização das variadas formas de vida, numa constante busca pela aceitação da pluralidade, das diferenças e da diversidade.

A diversidade, que antes era inimiga da ordem e da disciplina modernas, deixa de ser combatida para tornar-se expressão de criatividade e de respeito a uma forma alternativa de pensar a igualdade. Além disso, um modo de relativizar o ideal moderno de aposta numa razão sem limites, instrumental e homogeneizadora, mas sem abandonar a pretensão de universalidade, de igualdade e de pertencimento a um mundo comum, justamente o que desafia a inclusão e a participação de todos nos espaços escolares.

É dentro dessa perspectiva que está inserida a educação dos sujeitos deficientes, os quais passam a dialogar e a construir conhecimentos junto com os demais, justamente porque “[...] na escola se aprende concordando, discordando, questionando, imitando, estabelecendo analogias” (UHMANN, 2014 p. 31). São construções particulares de cada um dos envolvidos, mas que se ancoram em um universo de acordos que orientam a aquisição de saberes comuns, tais como aprender a falar, a escrever, a ler, a portar-se, a relacionar-se. Saberes e habilidades que visam atender ao princípio da universalidade, da igualdade, das condições fundamentais para a convivência entre diferentes singularidades que buscam um lugar de pertencimento no mundo.

A educação, assim, passa a ser 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; e, no princípio da diferença, enquanto propõe tratamentos singularizados como forma de garantir o atendimento às necessidades educativas que cada sujeito demanda e/ou apresenta para a efetivação e permanência no ensino escolar.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola moderna, ao universalizar a educação para todos, depara-se com diferentes sujeitos,

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

dentre eles os com deficiência, vendo-se obrigada a questionar como dar conta do ensino para todos sem desrespeitar as singularidades desses sujeitos. O que está em jogo, em última instância, é o tensionamento entre a pretensão universal da educação e a atenção às necessidades individuais. Tal dilema conduz a escola moderna a uma crise, uma vez que a lógica da homogeneização que a orientou por longos anos, passa a ser questionada pelo direito às diferenças dos educandos.

Para compreender essas mudanças, que configuram uma nova forma em relação à educação, a escola precisou considerar outros modos de ação educativa, observando as diferenças e a singularidade de cada sujeito. Assim, a escola, começa a valorizar os aspectos de interação, de diálogo, como fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, 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 e para compartilharem verdades cuja validação se dá pela participação de todos.

Nessa perspectiva, foi a modernidade, através do ideal de universalização da educação para todos, que tornou a proposta da educação inclusiva praticamente um acontecimento conseqüente e necessário. O entendimento de que todos têm direito à educação, anuncia o acesso dos deficientes aos espaços escolares. Um acesso que demanda da escola flexibilizar suas práticas, a fim de atender as necessidades de cada sujeito e garantir a inserção de todos.

Assim, a escola se viu desafiada a buscar novas formas de compreensão, de organização e de ações formativas, a fim de atender ao princípio básico da educação legado pela modernidade: o ensino e a aprendizagem de qualidade para todos. Porque a efetivação da educação formal para todos, sobretudo para os sujeitos com deficiência, desempenha um importante papel, por sugerir o acesso a um “bem” decisivo para a constituição das identidades individuais, formação para a autonomia e independência.

Desta forma, a igualdade educativa, proposta pela modernidade, foi indispensável para o processo inclusivo escolar, sobretudo possibilita a todos a vinda e participação em mundo comum. “Questões de quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação”, segundo Biesta, “embora de imensa importância para nós mesmos, são questões sobre nossas relações com os outros e sobre nosso lugar no tecido social” (BIESTA, 2013, p. 42), de modo que questões sobre conteúdos e objetivos de aprendizagem devem ser vistas como questões sociais e interpessoais importantes. Afinal, é na relação com o outro, que é sempre diferente, mas também sempre um igual, que está a possibilidade de os sujeitos virem ao mundo e se constituírem como seres únicos e singulares. Compreender isso é fundamental para a efetivação da educação inclusiva.

#### REFERÊNCIAS

ARRANHA, Maria S. F.; SILVA, Simone C. da; Interação entre professora e alunos em sala inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Set-Dez. V. 11, nº3, 2005.

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

BOUFLEUER, José Pedro. Um pouco da história do conhecimento e da razão humana. Revista

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

Espaços da Escola. Ijuí: Editora Unijuí, ano 4, nº 15, jan./jun., 1995, p. 53-59.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora 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: Editora Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. 2007. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

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

\_\_\_\_\_; PLETSCH, Marcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta a diversidade. Revista Educação. Santa Maria, v. 32, nº2, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade ética e educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

HERMANN, Nadja. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UHMANN, Silvana Matos. Processos de Inclusão de Alunos com Deficiência: concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIJUI, 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. In: Revista Conselho da Justiça Federal. Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal, Brasília, V. 8, nº 26, julho/setembro 2004, p. 36-44.

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: Editora Unijuí, 1993.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

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

PESSOTTI, Isaiás. Deficiência mental: da superstição a ciência. São Paulo: USP, 1984.

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa