

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS

Marlene ROZEK<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo busca refletir sobre a Educação Especial no contexto da Modernidade e problematizar a Educação chamada Inclusiva. Considera que as promessas de emancipação pretendidas pela razão iluminista, desembocam na incorporação de concepções e práticas educativas fortemente influenciadas pelo modelo de racionalidade derivado das ciências empírico-matemáticas, revestindo-se de um caráter classificatório e excludente, ao não considerar as contingências do processo educativo e, em particular, dos diferentes sujeitos envolvidos neste processo.

**Palavras-chave:** Educação especial; Educação inclusiva; Exclusão; Inclusão; Diferença.

O mundo moderno, ao separar a natureza da cultura, ou da sociedade, estabeleceu, acima de tudo, uma forma de raciocinar e de compreender o mundo, ou melhor, os mundos natural, de um lado, e social, do outro. Para Santos:

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UFRGS. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS. Coordenadora do curso de Pedagogia da Instituição Educacional São Judas Tadeu, Porto Alegre/RS. E-mail: [rozek@cpovo.net](mailto:rozek@cpovo.net) ; [marlene.rozek@puers.br](mailto:marlene.rozek@puers.br).

O paradigma da ciência moderna, sobretudo na sua construção positivista, procura suprimir do processo de conhecimento todo elemento não-cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição, etc.) por entender que se trata de um fator de perturbação da racionalidade da ciência. Tal elemento só é admitido enquanto objeto da investigação científica, pois se crê que dessa forma será possível prever e logo neutralizar os seus efeitos. A verdade, enquanto representação da realidade, impõe-se por si ao espírito racional e desinteressado. Mesmo a paixão da verdade, que, em si, representa a fusão de elementos cognitivos e não-cognitivos, é avaliada apenas pela sua dimensão cognitiva. A paixão é incompatível com o conhecimento científico, precisamente porque a sua presença na natureza humana representa a exata medida da incapacidade do homem para agir e pensar racionalmente (1989, p. 117).

Esse modo de pensar a relação homem/natureza contribuiu para a afirmação do homem como existência, ao proporcionar-lhe a sensação de dominação sobre a natureza e o mundo. O estatuto científico das ciências físicas e naturais foi o instrumento utilizado para garantir ao homem seu novo lugar perante o universo, “desvencilhado do cárcere doutrinário da Igreja, que buscava controlar não só a ação humana, mas, acima de tudo, o seu pensamento” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 224).

No entanto, para Santos:

Na fase de emergência social da ciência moderna, entre o século XVII e meados do século XIX, a reflexão epistemológica representou uma tentativa genuinamente frustrada de investigar as causas da certeza e da objetividade do conhecimento científico, para daí deduzir a justificação do privilégio teórico e social dessa forma de conhecimento. Tratou-se de uma tentativa genuinamente frustrada porque se frustrou enquanto realização do que efetivamente se propunha: a investigação das causas como base de justificação. A necessidade da epistemologia nesta fase foi a de criar uma consciência científica, a consolidação, no interior da emergente comunidade científica, da idéia de um saber privilegiado a que se submetia a própria filosofia quando dele não se defendia em posição de fraqueza (1989, p. 224).

Para o autor, trata-se de um movimento frustrado, em que o equívoco encontra-se na sua própria concepção, ao pretender reduzir o conhecimento científico às possíveis causas dos fenômenos naturais observados. Essa pretensa “explicação de tudo” pelo saber científico deu ao homem, em nome da ciência, o poder sobre o outro, principalmente daquele colocado na condição de desviante do padrão absoluto de normalidade. Neste contexto, se formulou e se impôs um discurso de incapacidade produtiva e de inferioridade existencial do sujeito

deficiente.

A Modernidade, descrita por Foucault (1989) e Bauman (1998) como sociedade disciplinar ou normalizadora pode ser compreendida como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. A instituição da norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do mundo moderno, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 227).

Portanto, o isolamento constitui-se numa prática importante no tratamento do desvio da normalidade e, uma vez estabelecidos os critérios de pertencimento e não-pertencimento à normalidade, a sociedade passa a avaliar e posicionar seus membros conforme os padrões por ela definidos. A deficiência entendida como desvio da normalidade, constitui-se como um objeto permanente de isolamento e vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação.

Para Foucault (2000), o controle social é exercido de maneira muito eficiente pelos próprios indivíduos que compõem o grupo social. Mesmo diante da estrutura de vigilância e de controle (leis, decretos, instituições), os indivíduos são rendidos ao controle e à vigilância exercidos pelo olhar sancionador do outro e, nesta trama de poder, todos exercem o duplo papel de vigilante e vigiado, o que gera a sua eficiência prática.

Pode se afirmar, portanto, que o discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiências está calcado no entendimento da deficiência como um desvio da norma, como um não-ajustamento aos padrões ideologicamente definidos como normais. Nesta perspectiva, as análises históricas realizadas por Foucault mostram como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos séculos, para fabricar a Modernidade e o sujeito moderno. E a escola, mais do que qualquer outra instituição, encarregou-se de operar as individualizações disciplinares e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. Dessa forma, é a norma que articula os mecanismos disciplinares que atuam sobre o corpo

com os mecanismos reguladores, que atuam sobre a população; ao mesmo tempo em que individualiza, a norma remete ao conjunto dos indivíduos, o que permite comparações entre os indivíduos. Ao fazer isso, chama-se de anormal aquela diferença que, em relação à maioria, se convencionou ser insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, justamente porque DES-VIA, ou seja, tira do rumo. Essas questões são chaves para compreender os movimentos de Inclusão/Exclusão a que estamos submetidos cotidianamente.

A filosofia da diferença, um empreendimento do século XX, desenvolvida sob a inspiração de Nietzsche é compreendida como uma filosofia que procura se desenvolver fora da dimensão platonista do pensamento ocidental, focando a multiplicidade e não a unidade. A diferença humana é tematizada em si mesma e não como uma diferença em relação ao outro. Neste sentido, a alteridade não está aí para ser respeitada, a alteridade está aí, é uma das constituidoras da diferença. À educação cabe construir práticas de convívio no dissenso, na diferença em meio aos outros.

A filosofia de Foucault é uma produção da diferença, dos deslocamentos e mudanças nos conceitos da história da filosofia tradicional. Para ele, aquilo que uma sociedade exclui, joga para as margens, constitui justamente seus limites, as suas fronteiras, é justamente isso que a define, que dá seus contornos e seu desenho. As experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras, seriam as experiências que permitem novos desenhos, novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade.

Cada época traça limites à sua própria normalidade e designa, dessa forma, o além desse limite. Mas, para fazer de modo que este além não represente dano e seja governável, é preciso construí-lo como sua própria alteridade, produzir o saber, inventar o lugar físico (REVEL, 2006). Para esta filósofa francesa, especialista no pensamento de Michel Foucault, os limites, os saberes, as práticas e os lugares podem mudar, assim como os espaços simbólicos aos quais eles se aplicam (a loucura, a clínica, a normalidade, a sexualidade e outros), segundo as periodizações e as culturas, porém, o mecanismo é sempre o mesmo. O outro é, ao mesmo tempo, uma invenção, uma necessidade e um apêndice de poder.

Na compreensão de Santos (1989), a ciência contemporânea, em meados do século XIX, passa a preocupar-se muito mais com as conseqüências do que com as causas dos eventos. Essa inversão epistemológica constitui o vetor de mudança nos rumos do pensamento científico, preparando o terreno sobre o qual caminha hoje a ciência. Nas palavras do autor,

De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se não pelas suas causas, mas pelas suas conseqüências (SANTOS, 1989, p. 231).

A necessidade de reflexão epistemológica nesse período é a de mostrar que em um processo histórico de hegemonia científica, as conseqüências são as únicas causas da ciência e que, se é nelas que se deve procurar a sua justificação, é nelas também que se deve procurar o limite dessa justificação. A sociedade passa a se orientar e a se caracterizar pelo grande volume e pela alucinante velocidade com que as informações são processadas e difundidas. Importa mais a capacidade das pessoas de acessar as informações do que o esforço intelectual do acúmulo do conhecimento (MARQUES E MARQUES, 2003).

O discurso construído na Modernidade sobre os sujeitos com deficiência começa, gradativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por consequência, a novas formas de tratar tal condição. O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Esse movimento de sentidos da absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio de igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. A diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem. Neste sentido, a diferença não deve se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois independentemente da condição existencial de cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial. Assim, “o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 234).

A primazia do universal, aplicado às relações humanas, derivou no processo de padronização do “normal”, marca de todo o pensamento moderno. O discurso atual, não mais fundado no universal, passa a constituir-se a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Isso implica considerar o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível, o que pode resultar em práticas sociais de reconhecimento, respeito e valorização do outro. Pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único,

mas uma disposição para lidarmos com os diferentes fenômenos e para considerarmos todas as possibilidades da vida.

A educação inclusiva, enquanto conceito e proposta institucional, teve avanços significativos ao longo dos anos 90 do século XX, provocados por dois movimentos importantes, a saber: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha, de onde se originou o documento “Declaração de Salamanca”.

Partindo do pressuposto de que educação implica em inclusão social, Andreozzi (2006) analisa a Declaração de Salamanca (1994) e o Relatório Delors para a Educação no Século XXI (2004). Afirma que o Relatório Delors confirma os ideais da Revolução Francesa do direito de todos à educação, bem como reconhece as desigualdades produzidas na sociedade globalizada pelo capitalismo financeiro, introduz a educação como direito de todos e mantém as propostas de Salamanca em 1994. A crítica de Andreozzi vai no sentido de que o Relatório “não discute as condições que produzem o fracasso escolar, no percurso histórico da humanidade até a atualidade gerada pela lógica do capitalismo financeiro, (...), se desvia da estrutura produtora das desigualdades, na qual a escola está inserida, apresentando-a com uma autonomia que ela não tem” (2006, p. 49).

Como está proposto na Declaração de Salamanca e no Relatório Delors, cabe à escola em si resolver as desigualdades, evidencia-se também que as dificuldades e deficiências são da própria criança, na medida em que não situa a produção da aprendizagem das crianças no jogo das contradições sociais (ANDREOZZI, 2006). Para a autora, a maneira como se apresenta a proposta da educação inclusiva confirma o fracasso da educação escolar na modernidade, pois ao se propor como educação inclusiva, está suposta a exclusão que a educação escolar vem produzindo na modernidade. Em outras palavras, o que justifica o

discurso da educação inclusiva é o fato de que a educação na modernidade não incluiu socialmente todos os sujeitos, conforme os ideais da Revolução Francesa.

Nesta perspectiva de análise, a proposta de educação inclusiva prescrita na Declaração de Salamanca não problematiza a exclusão praticada em todo o processo histórico moderno, no qual a educação escolar exerceu papel significativo.

Para Andreozzi a Declaração se mostra, aparentemente, como uma política humanizadora para todos os países, porém, sem a análise das diferentes condições de exclusão na lógica inclusão/exclusão. Desta forma, “sugere ser mais uma estratégia de globalização do capital financeiro que a todos pretende incluir” (2006, p. 51). Concluiu que, “ao ser admitida, trabalhada e analisada como categoria lógica oposta à inclusão, mas que a valida, o sistema capitalista deixa de se mostrar coeso, numa totalidade unificadora idealizada, pois a acumulação de capital financeiro se alimenta de exclusões” (2006, p. 51).

Ainda segundo essa autora, “um discurso que generaliza a inclusão de todos ao sucesso, ao êxito, em nada contribui para promover uma reflexão comprometida com as exclusões sociais” (2006, p. 59). Este discurso mistifica e aliena os sujeitos “em relações fetichizadas, massificadas”, não promove a construção de conteúdos que impliquem os sujeitos incluídos/excluídos constituintes destas relações em lugares diferentes. Para Andreozzi (2006, p. 59), o discurso mistificador promove muitas mudanças, nas quais tudo fica no mesmo lugar e “a proposta de Salamanca aponta nesta direção quando diz que agora o movimento é da escola”, quando afirma que a instituição escolar é quem deve se adaptar ao sujeito, de modo que a exclusão seja eliminada.

A indicação de Salamanca não é na direção de “os sujeitos se transportarem de um lugar a outro, ressignificando lugares”, mas da instituição escolar “absorvê-los no mesmo espaço geográfico da sala de aula para evitar exclusão” (2006, p. 59). A autora reafirma que

haja um esforço da instituição escolar em ensinar a todos, porém, “sem a implicação dos sujeitos simbolizados em seus lugares, torna-se difícil qualquer mobilidade de lugar” (2006, p. 59).

“Uma coisa se diferencia da outra, se colocada em relação a outra e sem essas relações diferenciadoras, o sujeito encontra-se diluído, enquanto parte inominável, no todo da massa e não se subjetiva” (ANDREOZZI, 2006, p. 61). O discurso da educação inclusiva direciona esforços pedagógicos via estratégias e programas para promover a eliminação da exclusão; esse movimento tende a igualar a diferença sem reconhecê-la. Isto esvazia a educação enquanto ato simbólico e enfraquece o próprio ato educativo.

Para a autora, a formulação “educação inclusiva” ignora a função na qual a educação se constitui numa sociedade, onde já está “incluído” o qualificativo inclusivo.

Dias (2006), em um resgate que remete aos primórdios da modernidade e aos princípios filosóficos da educação, também problematiza o “novo paradigma nas ciências humanas: a inclusão”. A autora retoma o princípio do pensamento moderno de “Escola para Todos” como imperativo ético e faz o seguinte questionamento: “Em que ponto do caminho esse ideário se perdeu, para que se instaurasse, no século XXI, um novo paradigma, que na verdade é o retorno do princípio ético da educação moderna?” (DIAS, 2006, p. 16).

Sua análise parte de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Locke (1632-1704) e Herbart (1776-1841), para mostrar que os avanços “na teoria e na prática da educação no século XVIII são transformados em norma jurídica pela Revolução Francesa, o Plano Nacional de Educação (1793), transforma a educação em um direito de todos e dever do estado” (2006, p. 20). Desta forma, estreitam-se as relações entre educação e política.

No momento em que a educação se afirma como ciência, confunde-se com a

pedagogia e acaba abandonando a filosofia como referência ética para justificar suas bases, seja no enfoque científico-técnico ou histórico-crítico. Surgem, assim, duas novas correntes epistêmicas em educação: a pedagogia pragmático-utilitarista e a pedagogia dialética (FRANCO, 2003).

John Dewey (1859-1952), a partir das idéias liberais, funda a pedagogia numa concepção pragmática e utilitarista, criticando profundamente a valorização da transmissão de conhecimentos da escola tradicional. Ele foi o fundador da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno, através dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação. Priorizou “o aspecto psicológico da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional” (GADOTTI, 1993, p. 149). Dewey destacou a importância da experiência na educação.

Esta filosofia da experimentação, que submete o pensamento à ação facilitou o estabelecimento da pedagogia como um campo científico e experimental, separado da filosofia e da política (DIAS, 2006). A pedagogia experimental se expande na Europa e nos Estados Unidos e constrói numerosos estudos sobre o ensino, a didática e as questões de ordem psicológica.

É na Europa que a pedagogia se institucionaliza, com Alfred Binet, psicólogo designado, em 1904, pelo Ministro de Instrução Pública da França, para encontrar um método científico de identificar, nas escolas, as crianças anormais, com o objetivo de separá-las das demais.

Desta forma, a criação de testes e instrumentos para “medir” a idade mental e classificá-la levou à exclusão um universo de crianças que não cessou de crescer, ao lado da utilização de medidas educacionais para o atendimento desses alunos, classificados como fora

da normalidade e adjetivados como deficientes mentais<sup>2</sup>.

A mensuração da inteligência permitiu estabelecer o que é normal ou anormal em termos de desenvolvimento mental. Ao se comparar respostas a tarefas e problemas apresentados, situa-se a criança numa classificação que acaba funcionando como etiqueta, que aponta não só o lugar da criança no contexto educacional, como também, define seus limites e suas possibilidades. Esses alunos são diferenciados, a partir de um traço isolado e, por isso, excluídos do contexto da infância normal.

Dias (2006, p. 27), ao problematizar a escola como território de exclusão social, afirma que “ao se classificar e isolar as crianças com o objetivo de apoios e serviços diferenciados (...) acaba por gerar um ensino que não só segrega como exclui definitivamente a criança da inserção social”. Ressalta que isto foi constatado pelos resultados, ou seja, “um montante considerável de crianças que, entrando na escola especial aos 5 ou 6 anos, permaneceu até a maioridade, sem nenhum progresso de autonomia pessoal ou uma inserção e responsabilidade social se produzissem” (2006, p. 27).

No início dos anos 60, inicia-se na Europa, um movimento baseado na idéia de que o sujeito deficiente mental deve desenvolver uma vida da forma mais “normal” possível. Este conceito de normalização se populariza e chega às escolas sob o título de Integração, cujos preceitos principais eram a aceitação da diferença em todas as suas manifestações e um conjunto de preceitos legais que situavam o direito de todo cidadão à vida “normal” (Dias, 2006).

No âmbito escolar, a integração assume o princípio de que toda pessoa é capaz de

---

<sup>2</sup> A infância deficiente mental é aquela cujo Quociente Intelectual (QI) se encontra abaixo de 90, as crianças normais estariam na faixa de 91 a 110, e os gênios ou superdotados, na faixa acima de 110. Os mentalmente atrasados estariam na faixa de 70 a 89, os lentos de aprendizagem, na faixa de 55 -69, os atrasados leves, entre 40-54, e os atrasados mentais considerados severos, apresentavam um escore menor que 40 (DIAS, 2006). Cada faixa supunha dificuldades cognitivas, superáveis mediante métodos e técnicas especializadas, trabalhados por professores também especializados, em um ambiente/espço protegido e isolado das crianças normais.

aprender e, assim, o aluno com deficiência passa a ser integrado no ensino regular e a receber, na própria escola, o apoio e os recursos especiais ao seu pleno desenvolvimento. Algumas transformações no campo educacional causadas por esse movimento são apontadas por Dias (2006): uma nova concepção de transtornos de desenvolvimento e das deficiências, uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais, a fronteira entre a normalidade, o fracasso e a deficiência.

Um panorama de dificuldades e resistências acaba configurando este cenário, seja do ponto de vista da escola, seja por parte dos grupos familiares, o que implica a revisão deste modelo de integração. A exclusão entra em pauta como um processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas (SAWAIA, 2002), o que não foi considerado no processo de integração.

A revisão deste modelo aponta para um outro paradigma na educação – o da inclusão, porém, agora sob o princípio de que a instituição escolar é que deve se adaptar a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiências. Surge, assim, a educação inclusiva. A inclusão se coloca como um movimento/processo ético, parte do princípio democrático de educação para todos.

A crítica de Dias (2006, p. 23) refere-se ao fato de que “a educação não pode receber a atribuição de inclusiva porque, em sua origem, constituição e fim ela sempre visou o homem enquanto homem, isto é, em sua humanidade e, portanto, ela é em si mesma, inclusiva”. Considerando a exclusão como processo cultural que interdita, rejeita e nega o lugar do sujeito no acesso ao direito de ser cidadão, não se pode situar o paradigma da inclusão sem situar que este tem sua origem na exclusão de uma parcela significativa da sociedade. Daí, a necessidade da lógica dialética exclusão-inclusão, proposta por Sawaia (2004), pois ao situar o campo da diversidade e da desigualdade social através dessa dialética, é possível introduzir

a ética e a subjetividade na análise do problema.

A dialética inclusão-exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2004, p. 9).

Wanderley (2004), acrescenta que, ao lado da exclusão social, há também, a exclusão cultural. E, no caso da exclusão de crianças com deficiências no ensino regular, “acrescenta-se ainda, a exclusão da subjetividade, por não ter uma representação social inserida numa norma legítima” (DIAS, 2006, p. 35). Essa exclusão, não é semelhante às demais, esta é fundamental, pois afeta o sujeito excluído em sua humanidade.

Para Dias, nesta perspectiva, a demanda social por inclusão confirma e perpetua as desigualdades sociais e o

projeto de inclusão será um projeto moralista, porque há uma redução para gerar um modelo operatório de fácil compreensão e aplicação, com resultados imediatos, cujo efeito é gerar gastos, falsas identidades, novos processos ideológicos e cidadãos de segunda classe, quer porque se inferiorizam achatados pelo traço que os unifica num grupo fechado ou quer se achem no direito de ter privilégios e posições de exceção em relação aos outros (2006, p. 36).

No campo educacional, ao se escolher como elemento a ser incluído o sujeito com “necessidades especiais”, deixa-se vago e em aberto o conceito de homem que fundamenta filosoficamente o campo de educação, exclui-se as questões de ordem antropológica e psicológica que, necessariamente, remeteria à questão da subjetividade, regulada por uma outra lógica. Dias (2006, p. 36) sinaliza que a inclusão deve ser um projeto ético-político, que resgate os ideais da educação e possibilite o “encontro com sua humanidade, porque, se não, a inclusão será um projeto moralizador que visa à adaptação a uma norma e a um padrão legitimado socialmente”. Qualquer projeto na educação pode estar situado tanto na vertente da

norma e da moral como na vertente da ética.

Neste sentido, o projeto de inclusão educacional bem como o conceito de aluno ou educando com necessidades educativas especiais “podem servir de instrumento para um projeto moral, se não explicitar qual é o sujeito [grifo meu] implicado” (DIAS, 2006, p. 39). E a autora conclui que um projeto de inclusão sem ética, isto é, sem uma concepção de sujeito, é mera tolerância.

Lopes (2006), em seu texto “O lado perverso da inclusão – a exclusão”, objetiva enfocar a inclusão e a exclusão como duas posições que não são contraditórias, mas geradoras uma da outra, e ambas geram outros acontecimentos ambivalentes e ameaçadores para os indivíduos e para os excluídos. Os limites que dividem os que estão do lado de dentro e os que estão do lado de fora estão cada vez mais tênues.

A autora afirma que sentimentos como tolerância, benevolência, humildade, acolhimento, ajuda e disposição são propagados como essenciais para efetivar a inclusão e “junto com eles estão ações que não questionam as bases sobre as quais estão sendo montadas” (LOPES, 2006, p. 214). Embora o currículo escolar seja reorganizado ou (re) adaptado para que “todos” se submetam às mesmas narrativas, às mesmas normas e às mesmas verdades, aqueles que estão de fora “continuam constituindo um grupo cada vez maior de sujeitos que vivem sob o olhar e a tolerância daqueles que ocupam posições sociais privilegiadas” (2006, p. 214). A autora reforça a idéia de que o currículo é construído para que estes outros estejam presentes no mesmo espaço físico, mas que jamais esqueçam que não são nativos deste lugar.

Nesta lógica, a diferença humana, além de ser reduzida a marcas do corpo e ao se colocar junto num espaço físico, “é utilizada como um mecanismo sutil de apagamento das diferenças” (2006, p.215). Significa que as diferenças entram na escola, porém são

conduzidas pelas engrenagens da maquinaria escolar até o apagamento ou a exclusão do sujeito, pois ao não ser incorporado ao meio, é visto como alguém que se excluiu do processo (LOPES, 2006).

A educação tem sido terreno fértil para muitos modismos que, a todo momento, propagam novas técnicas, novas pedagogias, novas estratégias e autores para dar conta dos problemas cotidianos que atravessam o universo escolar. Estes modismos, assim como geram excluídos em virtude da “aplicação” de práticas salvadoras na escola, trazem também a exaltação da diferença como algo exótico, que se manifesta em alguns tipos tidos como esquisitos, coloca-os na vitrine, garantindo para a escola o status de instituição “inclusiva”.

A autora problematiza o fato da diferença ser reduzida ao problema escolar, quando especialistas são acionados para interpretar e elencar razões que justifiquem a não-adaptação do sujeito tido como diferente. Os especialistas passam a questionar os próprios sujeitos, não a norma que estabelece as regras. Para Lopes (2006), estar ocupando o lugar do desvio é estar no interior da norma, isto permite, mesmo sob linhas frágeis, a comparação e a fixação de identidades e comportamentos aceitos como sendo adequados e permitidos.

Há necessidade de olhar para a escola procurando entendê-la como um lugar atravessado por verdades proclamadas pela ciência, pela cultura, pela economia. A escola serve não só para formação e orientação de um coletivo, mas, também, produz, cria outros perfis sociais (VARELA, 1995, p. 24).

Na compreensão de Meirieu (2006), a escola institui um certo tipo de relação que a especifica em meio a uma infinidade de modos de agrupamentos inventados pelos homens. Afirmo que a sala de aula não é um grupo de pessoas escolhidas em razão de suas afinidades, não é um conjunto de pessoas que compartilham as mesmas convicções ideológicas ou religiosas, também não é uma família cujos membros são unidos por relações de filiação. Também não é um bando submetido ao comando de um líder, nem tampouco um cenário de TV, onde o espetacular é a lei. A escola, para o autor, “é um espaço e um tempo estruturados

por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação de cidadãos” (p.68). A escola não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem, mas é um contexto específico onde tudo deve fazer sentido de maneira coerente; é uma instituição onde as relações, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente “conspiram” para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo”.

### **Considerações Finais**

Ao longo das últimas décadas, temos a temática da educação inclusiva inscrita em diferentes contextos e circunstâncias e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e, para tanto, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza.

Nas palavras de Baptista (2006, p.29), “devemos conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência, reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação”. Neste sentido, Meirieu (2006, p.13) nos auxilia a perceber nossa implicação quando afirma “ser professor é uma maneira particular de ser no mundo, é uma forma particular de olhar o mundo”.

Morin (2002) afirma ser necessário implementar uma profunda reforma paradigmática. Compreende que não se trata de uma reforma institucional ou curricular que se resume em renovação de programas, conteúdos, metodologias e procedimentos. Uma reforma paradigmática supõe uma nova racionalidade, que faculte ao homem compreender as situações do mundo complexo em que se encontra, para nele poder intervir. Significa “mudar

as bases de partida de um raciocínio, as relações associativas e repulsivas entre alguns conceitos iniciais, o conceito angular, a idéia maciça e elementar que suporta todo o edifício intelectual” (MORIN, 2002, p. 82).

Neste sentido, torna-se necessário que se empreenda uma outra possibilidade de conceber a formação do professor, uma outra racionalidade, outra compreensão do ser humano em suas diferentes formas de existir.

## **LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTENDIMIENTOS NECESARIOS**

### **Resumen**

Este artículo pretende reflexionar sobre la Educación Especial en el contexto de la modernidad y analiza la llamada Educación Inclusiva. Considerando que las promesas de emancipación buscadas por la razón iluminista, dieron lugar a la incorporación de ideas y prácticas educativas fuertemente influenciadas por el modelo de racionalidad derivada de las ciencias empírico-matemáticas, recubriéndose de un carácter de clasificación y de exclusión, al no considerar las contingencias del proceso educativo y, en particular, los sujetos involucrados en este proceso.

**Palabras-clave:** Educación especial; Educación inclusiva; Exclusión; Inclusión; Diferencia.

### **Referências**

ANDREOZZI, M.L. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade.

*Educação e Subjetividade*, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.43- 75, 2006.

BAPTISTA, C.R. (Org) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

*DECLARAÇÃO DE SALAMANCA* – Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais - Acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, S. Educação e inclusão: projeto moral ou ético. *Educação e Subjetividade*, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.17- 42, 2006.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

LOPES, M. C. O lado perverso da inclusão - a exclusão. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C. e MARCON, T. (Org.) *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed.Universidade de Passo Fundo, 2006, p.207-218.

MARQUES, C.A.; MARQUES, L.P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. IN: LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.) *Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: reformar a reforma/reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

REVEL, J. Uma subjetividade que jamais cessa de inventar-se a si própria. *Revista do Instituto Humanitas*. Unisinos. São Leopoldo, edição 203, p.20 – 31, nov/2006.

SANTOS, B.S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e*

currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS Editora, 1995.

WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção de exclusão. IN: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. 5 ed. Petrópolis:Vozes, 2004.