

**RIO GRANDE DO SUL - UNIJUÍ**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS**

**SÍLVIA REGINA DE OLIVEIRA**

**ENSAIO DE CONTRAPOSIÇÃO À NORMA  
PELA ADOÇÃO DA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA**

IJUÍ  
2009

**SÍLVIA REGINA DE OLIVEIRA**

**ENSAIO DE CONTRAPOSIÇÃO À NORMA  
PELA ADOÇÃO DA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ.

Orientador: Professor Doutor José Pedro Boufleuer

IJUÍ  
2009

No romance O Corcunda de Notre Dame,  
escrito por Victor Hugo em (2003, p. 525),  
consta o expressivo fragmento  
“quebrara o corpo para tirar a alma”.  
Tive três filhas, mas a segunda morreu.  
Pude dimensionar melhor esta metáfora.  
Por isso dedico este trabalho às filhas  
Bibiana, Maria Ariel e Sofia.  
Também ofereço aos que foram meus alunos  
e igualmente aos que estão aprisionados (as),  
tanto pelas limitações da “deficiência”,  
quanto pelas discriminações de uma sociedade  
que ainda não compreendeu as diferenças humanas.

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pelo modo de vida que me concedeu;

Aos meus pais por se esforçarem para que eu pudesse estudar;

À memória dos tios Aldoir que foi meu primeiro “mestre” no tema da “deficiência” apesar de não ter tido escola nem professor e Wanir porque me incentivou a estudar sempre;

Ao meu orientador Professor Doutor José Pedro Boufleuer por ter me conduzido à problematização deste tema que hoje representa um período novo em minha vida pessoal e profissional; À Professora Doutora Anna Rosa Fontela Santiago por ter me confortado quando interrompi periodicamente os estudos e por suas valiosas orientações; À Professora Mestre Marta Estela Borgmann pelo seu exemplo profissional e pela disponibilidade de me entender a partir do meu tempo e do meu espaço de vida como Educadora Especial; À Professora Doutora Adriana Silva Thoma por sua importante contribuição como convidada na defesa final;

Às Professoras Doutoras: Elza Falkenbach, Noeli Valentina Weschenfelder, Ana Maria Coling e Claudia Luiza Caimi; e aos Professores Doutores: Walter Frantz e Otávio Aloísio Maldaner pela valiosa contribuição acadêmica e suas lições de vida; Aos funcionários da Universidade pela cordialidade e bem estar proporcionado em todos os espaços educativos;

Aos colegas que compõem as equipes diretiva, docente e servente da Escola Técnica Estadual Presidente Getúlio Vargas que me apoiaram e incentivaram nesta trajetória;

À Associação Sistema Integrado de Serviços Educacionais - ASÍNTESE/UNÍNTSESE pela oportunidade e pela confiança da docência em cursos de capacitação e graduação;

Aos amigos Anelise, Adair, Carolina, Cecília, Daniela, Edegar, Eligia, Fábio, Felipe, Heloísa Márcia, Iara Helena, Ila, Inês Margarete, Ivete, Mara Regina, Márcia, Márcia Gisele, Maria Antônia, Maria do Carmo, Marisa, Pedro, Raquel, Ronaldo, Rosânia e Wilton por suas distintas contribuições.

## RESUMO

A presente dissertação visa a aprofundar conhecimentos sobre a prática de normalização na educação para vislumbrar a possibilidade de mudanças pedagógicas que estabeleçam novos modos de relação com a diferença, em benefício de todos os educandos, e não somente dos que são conceituados como deficientes. A pesquisa inicia apresentando dados dos períodos da antiguidade até o medieval para delinear a tradição fundante da desigualdade a partir da imposição da igualdade de comportamento. Segue complementando que a modernidade é destacada pelo uso dos mecanismos da racionalidade como modo de dominação na vida social e educacional. Também enfoca a Contemporaneidade a partir dos paradigmas da Educação Especial e das Políticas Públicas que têm sido inspiradas especialmente nas determinações da Declaração de Salamanca. Esta análise considerou a exclusão das diferenças para examinar a manutenção das relações de poder originadas na sociedade e incorporadas pela educação. Na sequência desta investigação foram abordados os aspectos concernentes à normalização para elucidar sua construção e sua trajetória aliadas às nomenclaturas que ilustram os discursos aos quais muitas pessoas já foram submetidas. Assim os conceitos da identidade, diversidade e diferença foram apresentados posteriormente como possibilidades de repensar a posição das pessoas com as denominadas necessidades educativas especiais. A interlocução de teóricos como Skliar, Bauman, Derrida, Hall e Foucault procurou esclarecer a instituição das relações de poder e dos regimes que se impõem na forma de limitações e incapacidades aos sujeitos que historicamente tiveram as suas características negadas na sociedade e até então, na maioria das vezes, também no meio educacional. Para finalizar a dissertação, foram analisadas as questões curriculares que, dentre tantos mecanismos educacionais, se destacam como determinantes das relações de poder espacial e temporal na educação. Assim foram apresentadas as informações de autores que defendem o uso de adaptações curriculares para os alunos com as denominadas necessidades especiais por entenderem que elas ampliam as possibilidades de aprendizagem destes educandos. Ainda nesta perspectiva a diversidade foi apresentada como o conceito que predomina no entendimento de que as oportunidades educacionais precisam ser transformadas para todos os educandos. No entanto, a consideração destes dados, que são apontados como alternativas de avanços pedagógicos, desvelam a continuidade do governo dos sujeitos que se contrapõem à lógica da normalização. Então foi apresentada uma sucinta revisão dos fundamentos das relações de poder e saber com a finalidade de pontuar que novas práticas inclusivas só poderão surgir da problematização dos fundamentos da exclusão e, por consequência, da análise do currículo escolar. O trabalho apresentado pretende que a adoção da Pedagogia da Diferença não permaneça como ensaio de repetição da norma. Ou seja, que os mecanismos denominados como inclusivos sejam devidamente examinados para que a exclusão não continue sendo encenada cotidianamente.

Palavras-chave: *Práticas sociais, normalização, Racionalidade, Pedagogia e Diferença.*

## ABSTRACT

This work aims to increase knowledges about normalization practice in education to conjecture prospects of pedagogical changes that establish new types of relation with difference, for the benefit of all learners, not just those who are classified as deficient. The search starts bringing details of antiquity to medieval periods to trace the founding of inequality from the imposition of equal behavior. It proceeds adding that modernity is highlighted by the use of mechanisms of rationality as a mode of domination in society and education. It also analyses the Contemporary through paradigms of Special Education and Public Policies that have been particularly inspired in Salamanca Declaration determinations. This analysis considered the exclusion of differences to study the maintenance of power relations in society originated and incorporated in education. Subsequently, aspects relating to standardization were approached in order to elucidate its construction and its history combined with the concepts that illustrate the speeches to which many people have already been submitted. Thus the concepts of identity, diversity and difference were subsequently put forward as possibilities to rethink the position of people with so-called special educative necessities. The dialogue of theorists like Skliar, Bauman, Derrida, Hall and Foucault sought to clarify the imposition of power relations and regimes that are imposed in form of limitations and disabilities of individuals who historically have had their characteristics denied in society, and even then, the most of time, also in the educational ambience. Finally, the dissertation analyzed the curricular issues that, among many educational mechanisms, are highlighted as determinants in spatial and temporal power relationships in education. So were presented authors who defend the use of curricular adaptations for students with special needs because they understand that these adaptations extend the students learning opportunities. Under this perspective, the diversity was presented as the concept that dominates the understanding that educational opportunities must be processed for all students. However, the consideration of these data, pointed as alternative educational advances, unveil the continuity of government of individuals who are opposed to the standardization logic. Then, it was presented a brief review of the power and knowledge relations bases in order to point out that new inclusive practices can only emerge from the exclusion foundation inquiry and, consequently, from the analysis of the scholar curriculum. This work intends that the adoption of Difference Pedagogy does not remain as a trial of pattern repetition. That is, intends that the mechanisms referred as inclusive will be properly examined to ensure that the exclusion does not continue to be performed daily.

*Key words: Social practices, normalization, Rationality, Pedagogy and difference.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
I-POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIANTE DA LÓGICA DE EXCLUSÃO.....	14
1.1. A tradição fundante da desigualdade pela imposição da igualdade .....	15
1.2. A racionalidade moderna .....	20
1.3. Paradigmas da Educação Especial e Políticas Públicas .....	31
II – DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA NORMALIZAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DO PRINCÍPIO DA INCLUSÃO.....	39
2.1. A construção da normalização .....	39
2.2. Identidade, diversidade e diferença .....	51
III – IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO .....	66
3.1. Compreendendo o significado da palavra currículo .....	66
3.2. O currículo como elemento determinante do espaço e do tempo na educação .....	67
3.3. Abordagem curricular comumente designada aos educandos com necessidades educacionais especiais.....	71
3.4. Indagações sobre a presença da diversidade no currículo escolar.....	77
3.5. Pela compreensão das manifestações de poder no currículo escolar .....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS .....	95

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procede da motivação de aprofundar o entendimento sobre os desafios vivenciados na docência da Educação Especial, as dificuldades verificadas nas relações com a Educação Comum e as indagações decorrentes dos estudos relacionados à Educação Inclusiva. A decisão de realizá-la ocorreu na visita à catedral de Notre-Dame quando a sublimidade da arquitetura e a presença grotesca das gárgulas assinalaram uma experiência que despertou uma nova reflexão sobre o que foi denominado como situação de “deficiência”. Tal circunstância propiciou a recordação do romance que teve por cenário aquele lugar e também da associação com a poesia em verso “Eupalinos ou o arquiteto”, particularmente em relação ao fragmento do diálogo imaginário de Sócrates com seu discípulo Fedro:

Nada nos seduz, nada nos atrai; nada nos desperta nosso ouvido, e nada cativa nosso olhar; nada por nós é escolhido na profusão das coisas, e nada pode abalar nossa alma, que não esteja, de algum modo, ou preexistindo em nosso ser, ou sendo secretamente almejado pela nossa natureza (VALÉRY, 1999, p. 101).

Na sequência dessa viagem, ao final do Curso de Formação Continuada em Educação Especial que foi realizado num Intercâmbio do Instituto de Versalles com a Secretaria Estadual de Educação do Estado, defini o tema a estudar. A concordância dos coordenadores do evento de que, na França apesar de haver melhores condições sociais, culturais e econômicas, também há muita dificuldade de aceitação da diferença nos aspectos familiares, educacionais e de produtividade, esclareceu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a influência da normalização nas relações sociais e educacionais.



Tal verificação favoreceu o entendimento de que as exigências atuais de atendimento das necessidades educativas especiais requeriam vislumbrar mudanças pedagógicas que estabelecessem novos modos de relação com a diferença, em benefício de todos os educandos e não somente dos que são ditos deficientes. Antevia que a dificuldade de desenvolver tal estudo estaria associada à necessidade de problematizar conhecimentos sobre o que estava adequado em relação aos considerados como o “outro”, mas que se impunha como fundamental no enfrentamento do desafio de pensar na viabilidade de reverter as práticas excludentes no meio educacional, em contraposição à norma pela adoção gradativa da Pedagogia da Diferença.

Segundo Skliar (2003), há várias leis que obrigam a inclusão no sistema educacional, mas o autor esclarece que o embasamento das mudanças, até então estabelecidas na educação, segue a trajetória contrária da participação. O projeto da educação inclusiva “está concentrado num plano textual formal, seja na academia, seja no ministério, seja nas secretarias estaduais e municipais, e também nas escolas”. A crítica ilustra a inversão da ordem na qual deveria haver a discussão sobre os aspectos que possibilitam embasar as mudanças necessárias na educação e adverte sobre as limitações na participação de uma tarefa comum a todos os educadores. A predominância das ações verticalizadas e comumente com participações restritas nos âmbitos escolares, municipais e estaduais corroboram a veracidade das afirmações do autor. As dificuldades para desencadear esse processo também são manifestadas pelas divisões políticas, sobretudo as municipais, que muitas vezes fragmentam e desmerecem o trabalho de quem atua diariamente com os educandos.

A partir destes dados é possível presumir que a inclusão mantém a sua versão de exclusão. Na maioria das circunstâncias os problemas da implementação da inclusão não são aprofundados e assim se contemporiza a manutenção do padrão da normalidade por se tratar de uma experiência já consolidada nos meios educacionais. Os educadores ainda têm sido orientados preferencialmente pelas determinações legais em relação à educação inclusiva, mas são cobrados como os principais responsáveis por esse processo quando os resultados escolares ficam aquém das expectativas. Além do mais as oportunidades de refletir sobre os conhecimentos das representações dos denominados com necessidades educativas especiais ainda não obtiveram atenção satisfatória em meio às atividades comuns da educação.

Em relação à falta de prioridade na abordagem das questões relativas à exclusão é indispensável considerar que a rotina diária ocupa os educadores com inúmeros problemas. Esse fato reduz o tempo necessário para a análise dos elementos que fundamentam uma mudança cultural que viabilize as condições requeridas para se contrapor à aceitação dos variados mecanismos de exclusão que persistem em meio às determinações legais da inclusão. Esse fato reduz o tempo necessário para a análise dos elementos que fundamentam uma mudança cultural que viabilize as condições requeridas para se contrapor à aceitação dos variados mecanismos de exclusão que persistem em meio às determinações legais da inclusão.

Novos entendimentos sobre a educação inclusiva exigem práticas que não sejam mais desenvolvidas apenas em termos de concepção de normalidade, ou seja, pela padronização que se apoia na organização curricular pela estruturação que adota objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação que não correspondem às necessidades comuns a todos os educandos. Novas práticas decorrentes da educação inclusiva exigem o desenvolvimento de ações que façam com que a escola tente se adaptar às necessidades de todos os educandos. Assim, a exclusão precisa ser pensada a partir do entendimento de que ela atinge a todos os que não correspondem aos moldes da normalização, pois a evasão, a repetência e os baixos índices de aproveitamento da aprendizagem sinalizam uma problemática abrangente que se manifesta de maneira mais acentuada entre os denominados como educandos com necessidades educativas especiais, mas que exige providências em benefício de todos os alunos.

Tal análise foi definida a partir do objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a prática de normalização na educação para vislumbrar possibilidades de mudanças pedagógicas que estabeleçam novos modos de relação com a diferença, em benefício de todos os educandos, e não somente dos que são conceituados como “deficientes”. Para esclarecer que a “deficiência” foi instituída, Skliar (2003) é destacado novamente quando afirma: “Portanto, o que a escola deve se perguntar é o que ela faz com as diferenças no geral e não com as deficiências em particular”. Essa ideia dimensiona a problemática a partir de uma contextualização que exige o questionamento dos fundamentos da Educação Comum e da Educação Especial, uma vez que elas se aliam no ordenamento das práticas pedagógicas para orientar as ações educativas que muitas vezes ignoram as diferenças pela imposição de mecanismos de regulação do espaço e do

tempo. A justificativa da pesquisa é reforçada pela afirmação do autor supracitado ao referendar: “Assim, acredito que muito mais do que uma escola inclusiva, deveria se tratar de uma pedagogia das diferenças, de todas elas, sem privilégios e sem hierarquias dentre elas”.

Com esse intuito o texto dissertativo foi estruturado, no primeiro capítulo, como *Políticas de inclusão diante da lógica de exclusão*. O estudo foi iniciado pela apresentação de vivências da Pré-História com a finalidade de ilustrar que a desigualdade se origina a partir da imposição da igualdade do modo de viver, ou seja, pela negação das diferenças humanas. A História Antiga evidencia a manutenção da riqueza e do poder da minoria pela subjugação da maioria por não possuírem os atributos de beleza e perfeição. A História Medieval fundamenta a tolerância caritativa pela adoção de práticas de preservação e segregação. Os acontecimentos ilustrados nesses períodos tiveram o objetivo de exemplificar que as relações sociais exigiram gradualmente a igualdade de comportamento e assim iniciaram os processos de exclusão. Tais exigências permitiram que as normas fossem estabelecidas gradativamente e assim foi determinado que os denominados como “diferentes” enfrentariam a contrariedade de não corresponderem ao estabelecido como desejável no convívio social.

Na sequência foi apresentada a crítica da racionalidade moderna que embasou o entendimento das implicações dos mecanismos de dominação originados pelas relações desiguais e que, posteriormente, foram incorporadas pela educação. A razão foi apresentada como o centro de toda a organização da sociedade. Por consequência a sua rigidez foi apontada como problematizadora das relações sociais ao evidenciar dualidades que induziram a consolidação de julgamentos que valorizaram os que se apropriaram da cientificidade. Desse modo, ficou caracterizado que muitos não poderiam obedecer à ordem pretendida para o mundo, embora tal ordem não correspondesse às reais possibilidades de organização humana. Na Modernidade também foi consolidada a discriminação de quem era deficiente.

Tal como aconteceu em diversos setores da sociedade, a educação seguiu o modelo de separação dos capazes e dos incapazes de aprender. Assim, muitos educandos já foram submetidos ao atendimento determinado pelos paradigmas da institucionalização, da integração e, recentemente, estão sob as determinações do paradigma da inclusão. As leis e as políticas

públicas têm exigido o atendimento dos que tradicionalmente foram julgados como incapazes de aprender, na escola comum, junto dos demais educandos. No entanto, as determinações da inclusão ainda precisam ser analisadas sob o ponto de vista de suas possibilidades de promotora da exclusão.

O segundo capítulo trata da *Institucionalização da Normalização à implantação do princípio da inclusão*. Aborda a questão relativa ao estabelecimento da norma como algo que define as posições dos sujeitos entre normais e anormais. A narrativa sobre essa construção revela julgamentos já empregados em razão das catalogações que definiram o humano e o monstro, o belo e o grotesco, o corrigível e o incorrigível, o normal e o anormal e, ainda, o “diferente” e o “deficiente”.

Na perspectiva de romper com as formas de exclusão, atualmente têm sido procuradas as compreensões pertinentes à identidade, diferença e diversidade como possibilidade de incluir aqueles que historicamente foram excluídos. Esses conceitos exigem elucidações sobre a submissão nas relações sociais pela falta de compreensão de que todos se definem pela condição de seres humanos, e que, portanto, precisam ser compreendidos a partir da diferença. Assim, a inclusão precisa promover o enfrentamento da complexidade dos aspectos que originaram a exclusão a partir da desmistificação da crença homogeneizadora que aguarda a inclusão pela correção da igualdade de oportunidades educativas.

A educação precisa ser pensada a partir do enfoque da diferença como elemento que perpassa todas as pessoas e, conseqüentemente, todas as relações educativas. Talvez assim se torne possível conceber que a diferença possa ser vivida como uma abertura de compreensão por parte daqueles que são considerados normais em relação ao diferente.

No último capítulo foram apresentadas as *Implicações curriculares da diferença na educação*. Seu estudo não prioriza definir o significado de currículo, mas verificar a sua importância em relação a sua posição espacial e temporal nas práticas educativas. Também foram discutidas as possibilidades de beneficiar os educandos com necessidades educativas especiais por meio de adaptações curriculares, uma vez que ainda persiste, para muitos estudiosos, a

convicção de que sua aplicação é uma das opções mais adequadas para corrigir a incapacidade dos que não acompanham os arranjos espaciais e temporais da educação. Para contrapor essa ideia, que supostamente resolve os problemas dos educandos com necessidades especiais, foi realizada uma breve análise acerca do conceito de diversidade em razão de sua grande difusão nas pesquisas educacionais que fazem referência ao currículo. Ao completar esse estudo ainda foi realizada uma exposição a partir da ideia do “governo dos sujeitos” para esclarecer que todas as mudanças necessitam ser estruturadas a partir do entendimento de que a educação precisa ser modificada por todos os educadores e para todos os educandos.

Nas considerações finais são pontuados os aspectos destacados na pesquisa, tendo em vista o entendimento dos mecanismos de exclusão decorrentes do disciplinamento e também das possibilidades da educação adotar uma nova racionalidade a partir da consideração das diferenças como um aspecto comum a todos os indivíduos e que, portanto, demanda a adoção de uma pedagogia que esteja a serviço das mudanças requeridas pela educação.

Bauman (1999) descreve que enquanto não houver lugar para todas as pessoas, devido à negação das diferenças, subsistirá a lógica da hospedagem. Ou seja, muitos continuarão sem lugar definitivo na sociedade, e obviamente, no sistema educativo. Nesse contexto, para Skliar (2003, p. 199), “a mesmidade da escola proíbe a diferença do outro.” A diferença é difícil de ser entendida e ainda mais difícil de ser acolhida, e assim, a história da inclusão/exclusão segue apresentando espaços e tempos que negam a diferença daquele que é denominado como outro.

Na obra de Valéry (1999) há também um diálogo sobre as limitações e emoções de uma vida que não foi conforme o planejado. Nesta dissertação há um ensaio sobre as limitações e anseios de uma educação que ainda não problematizou muitas questões fundamentais, portanto, em muitos aspectos a mudança também se mantém no campo da utopia. No trabalho será apresentada a tentativa definida por Skliar (2003) como um modo de examinar “as formas como nos vemos e vemos os outros, as formas em que nos definimos e nomeamos aos outros”. Trata-se de uma pesquisa originada na prática da Educação Especial que põe em questão a confiança obtida pelo estudo que comumente é proposto aos educadores, pois busca uma nova visão do que é nomeado como necessidades educativas especiais. A determinação de rever conhecimentos foi inspirada pela intenção de analisar as possibilidades da Pedagogia da Diferença como um modo

de promover uma sequência de rupturas no cotidiano para que se fundamente a concepção de reestruturação da educação normalizadora. O desejo de aprender, além do que já se sabia, foi traduzido pela afirmação de que (SKLIAR, 2003, p. 23) “todos somos, em certa medida, outros”. O pensamento já estabelecido pelas vivências anteriores buscou pensar o outro como alguém que, queiramos ou não, já faz parte da relação do mundo em que vivemos.

## **1. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIANTE DA LÓGICA DE EXCLUSÃO**

A história revela que desde o princípio da convivência humana, seja em grupos ou em outras formas de comunidade, as relações se justificavam pela imposição da igualdade de comportamento como garantia da sobrevivência e de aceitação no grupo. O convívio tornou-se possível pelo estabelecimento de regulações sociais no âmbito comunitário. Assim a uniformidade no modo de viver se tornou um ponto de busca constante e fundamental para a garantia de regras acordadas em vista da manutenção da vida de cada um. Neste processo, está a origem de padecimentos dos denominados “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.

A forma de o homem ser em sociedade é resultado da instituição gradativa da convivência assegurada pelas leis e pelas normas. Tanto a norma quanto a lei procuram manter uma universalidade e uma necessidade para que pudessem ser sempre seguidas e respeitadas. Portanto, seja pela repressão da lei ou pela prevenção da norma, ocorreu uma orientação para que prevalecesse a harmonia social e fosse evitada a desordem pelo desvio individual. A humanidade se constituiu historicamente sob o signo da inclusão na lei e da norma nos seus mais variados sentidos, ou seja, da religião, da ciência, da razão, dos sistemas de governos, etc.

Em relação à razão, esta teve na modernidade seu maior destaque, apontando para a ciência que continuou como sua seguidora. Nos sistemas de governo, até hoje vemos alguns Estados imporem à força aquilo que chamam de “democracia” e “liberdade”. Na modernidade há

uma compreensão antropológica que exclui as pessoas em situação de deficiência, sobretudo, a mental, porque o homem é definido como pensamento e, este, como uma racionalidade científica de cunho matemático. A exclusão está na própria definição de ser humano.

As últimas décadas manifestam, sobretudo na educação, a exigência de um novo pensamento e uma nova forma de ser em relação a esta tradição da normalização. Nossa época está marcada por questionamentos, em diversas áreas, sobre toda esta construção e constituição da humanidade, que tem na formação seu modo de composição mais primordial. É justamente neste procedimento que os seres humanos são, podem e até mesmo devem ser/estar incluídos ou excluídos nas diversas formas de viver nas sociedades, seja no passado ou na atualidade.

Para compreender estas mudanças que se configuram na atualidade é preciso situar a construção histórica da normatização e da legislação e os seus condicionantes sobre os quais se pretende construir uma alternativa para a educação e para o modo de ser da sociedade. Essa proposição será feita a partir da reflexão sobre as políticas públicas para a educação inclusiva, como educação para todas as pessoas em situação de deficiência, bem como a todas que requeiram modificações que lhes garanta sucesso e permanência na escola devido as denominadas necessidades educativas especiais.

### **1.1 . A tradição fundante da desigualdade pela imposição da igualdade**

No decorrer da história, em suas decisões, fatos e práticas, segundo Pessoti (1994), é confirmada a exclusão social de muitos seres humanos nas relações sociais estabelecidas. A posição das pessoas, julgadas como “diferentes”, por não corresponderem ao que foi instituído como aceitável em relação ao desenvolvimento da sociedade, permanece como uma questão intrigante e desafiadora, uma vez que suas presenças são comumente rejeitadas. Por isso, a narrativa referente à situação de deficiência, mesmo que sucinta, apresenta-se como mais um modo de perseguir as representações sociais, percebendo e compreendendo porque muitas pessoas foram afastadas do convívio sem serem compreendidas em suas especificidades.



Também são basilares para facilitar o entendimento das formas de exclusão atuais que se apresentam de modo semelhante ou diferente aos episódios anteriores.

Entre muitas, a obra de Ferreira (1997) relata de modo bastante elucidativo que a Pré-História foi o mais longo período histórico vivido pela humanidade e que nela ocorreram variados agrupamentos, sendo alguns de vivências comunitárias. Desta circunstância resultou a perpetuação da espécie, que dependia da sobrevivência às adversidades enfrentadas. À medida que a organização social se consolidou, entretanto, iniciou-se a prática de privilégios e a desigualdade de direitos. Ao final deste período foi instituído o Estado com o intuito de regular as relações sociais para impor a vontade de poucos que julgavam ter mais direitos que as demais pessoas.

Os registros desta época, a respeito das pessoas com deficiência, foram encontrados apenas em cenas desenhadas. Na obra de Garcias (2002), as pictografias datadas de 6.500 a.C foram exibidas por transcrição. A partir delas é possível supor que a humanidade eliminava as pessoas com deficiência desde os primórdios. Isso acontecia devido ao temor que a falta de explicação para os fatos naturais causava nas demais pessoas e pela dificuldade para atender as necessidades da comunidade a que pertencia.

A descendência cujo pai não deseje criá-lo, deverá ser levado a um lugar denominado Lesche, onde os mais velhos da tribo examinam oficialmente a criança, e, se ela for perfeita e robusta, será ordenado que seu pai a crie, mas se ela tiver nascido doente ou malformada, ela deverá ser levada a um lugar chamado Apothetae, uma fenda aos pés da montanha Taygetos, na convicção de que a vida daquela cuja natureza não lhe equipou com a saúde e a força não teria vantagem para si nem para o estado (PLUTARCO, 1995 apud GARCIAS, 2002, p. 24).

Conforme Ferreira (1997, p. 52), os povos antigos “viam os fenômenos naturais como entidades dotadas de vontade e com as quais era possível estabelecer relações”. Deste modo, pode-se supor que alguns sujeitos permaneciam vivos porque as feições que caracterizavam uma deficiência não eram percebidas e que quase todos os julgados deficientes eram eliminados para neutralizar as manifestações negativas da natureza entre os seres humanos.

Segundo Ferreira (1997) e Boulos Júnior (1997), a História Antiga foi um tempo de busca de riqueza e de poder, acentuando-se as ações pela manutenção de territórios e por novas

conquistas políticas. E, como em todas as comunidades e em todos os sistemas políticos e econômicos, nesse processo de enriquecimento a maioria das pessoas continuou vivendo na submissão e na pobreza, enquanto a minoria viveu em meio ao abastamento. A marginalização e a exclusão não se deram apenas por problemas congênitos fisiológicos, mas pela instituição da miserabilidade e da marginalidade em relação àquilo que o processo de enriquecimento era capaz de produzir.

Os atributos ideais, cultivados especialmente pelo povo grego, descaracterizavam como pessoas todos aqueles que física ou intelectualmente não apresentavam traços exigidos para um ser humano. Essas concepções, desenvolvidas no decorrer da formação das civilizações clássicas, culminaram com a contribuição intelectual dos filósofos. Platão colaborou decisivamente para fortalecer a concepção de que era normal ter o desejo de eliminar aqueles que não cooperavam para enobrecer ou enriquecer o Estado. Ele também recomendou que fosse criada uma legislação que legitimasse a eliminação dessas pessoas na ocasião de seu nascimento. Sua orientação foi tão apreciada por vários filósofos, a ponto de se encarregarem de transformá-la em lei. Inspirados em Platão, vários deles defenderam a ideia apresentada por Garcias de que:

Toda a descendência que nascesse defeituosa poderia ser exposta (eufemismo para abandono) em segredo, de modo que ninguém deveria saber o que ocorreu. A decisão de criar ou abandonar um recém-nascido seria do pai. Enquanto a prática de abandonar no deserto foi um costume aceito no tempo de Platão, em Atenas, Aristóteles<sup>1</sup> defendeu ardorosamente que uma lei deve ser feita para que nenhum descendente defeituoso seja criado (GARCIAS, 2002, p. 23-24).

Segundo Garcias (2002), este aconselhamento de abandono foi seguido baseado na afirmação de que um deficiente não serviria nem para si e nem para o Estado. Os gregos, por sua vez, difundiram a ideia de que a pior circunstância na qual um ser humano pudesse estar envolvido seria possuir uma deformidade corporal, denominada monstruosidade. A explicitação de Garcias (2002, p. 25) mostra os pormenores desta referência.

Em Esparta as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas e isto legitimava sua eliminação ou abandono. Tratava-se de uma prática coerente com o imaginário atlético, clássico e classista que serviam de base para a organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia. Relata ainda que não deviam

---

<sup>1</sup> Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se o costume das cidades impede o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deveria ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (ARISTÓTELES apud CORAZZA, 2000, p. 65-66).

matar as crianças para não ser importunado por seu fantasma, bem como enterrá-las para não conspurcar a terra. Segundo os gregos o expositor necessitava apenas abandonar a pessoa e que mesmo assim permaneceria o medo de catástrofes ou de grandes agitações.

Pessoti (1984) afirma que há pouca documentação disponível sobre as atitudes e as conceituações relativas à deficiência no período anterior à História Medieval, mas concorda com muitas especulações sobre extremismos mais ou menos prováveis. Para o autor, os escritos sobre a deficiência datam de cerca de 800 a.C., sendo, entretanto, escassos os registros fidedignos encontrados com relação a este tema. Pela contextualização histórica desse período, observando muitos acontecimentos, é razoável crer que o que variou entre os grupos humanos foram apenas concepções culturais, mas que a estranheza diante da imperfeição, provavelmente, conduziu a impressões e atitudes de extermínio similares.

Com o advento do Cristianismo, difundido na Europa, os deficientes foram reconhecidos como criaturas de Deus, por lhes ter sido atribuída uma alma. Desde então tiveram de ser preservados, pois o clero julgou que não era condizente com os ideais divinos continuar permitindo que fossem eliminados. A alma teve maior importância do que o corpo, uma vez que nesta perspectiva o corpo morreria e a alma permaneceria viva.

A compreensão teológica não enfocou somente os aspectos negativos dos problemas congênitos que naquela época foram definidos como monstruosidades. Eles fizeram parte do todo que pode expressar a beleza do mundo criado por Deus. Segundo Garcias,

Santo Agostinho redargüia, por sua vez, afirmando que, ao contrário de peças estragadas da criação, monstros eram maravilhas que concorriam para a beleza do mundo, desejadas por Deus. Para ele, os atos de Deus, como a criação de crianças defeituosas, que, na visão limitada do homem, pode parecer um ato de desamor divino, não deve ser questionado (GARCIAS, 2002, p. 31).

A condenação pela anormalidade justifica-se no pecado cometido pelos pais, pela comunidade ou pela nação. As causas da congenitalidade foram compreendidas como naturais ou sobrenaturais. A sobrenaturalidade teve destaque, pois foi compreendida como sendo um mistério da manifestação divina. No entanto, as duas causas assimilaram as explicações da Antiguidade, as descobertas da biologia daquela época e as influências da religiosidade do espírito teocêntrico que dominava a cultura medieval.

Considerando a denominação “criaturas do bom Deus”, os “diferentes” passaram, então, a ser acolhidos em conventos, asilos e até mesmo em igrejas, onde eram atendidos com o mínimo para a sobrevivência e contribuía com prestação de serviços condizentes às suas possibilidades. Posteriormente, foram criadas algumas instituições para abrigar deficiente, e então eles foram afastados do convívio como uma estratégia para exercer a caridade que disfarçava a intenção de esconder aqueles que incomodavam por sua inutilidade para a vida social.

O estudo de Cambaúva (1988) revelou alguns exemplos de ações de proteção às crianças com deficiência no Período Medieval. Explanou em princípio que, sob a influência da Igreja, no ano de 400 d.C, o infanticídio foi definitivamente condenado. As mulheres que eram mães de crianças com deficiência foram encorajadas a proteger a vida de seus filhos. Como complemento a essas orientações, houve certos serviços oferecidos pelos feudelistas para os cuidados e, posteriormente, para a oferta de educação, condizentes com os objetivos da religiosidade.

O rei Carlos Magno foi coroado no ano 800 d.C. como imperador do Sacro Império Romano e decretou que todas as crianças recolhidas pelas ordens religiosas se tornariam cidadãos. Assim, as ordens religiosas começaram a se qualificar no atendimento aos necessitados. Esta determinação deu origem aos hospícios ou lugares de acolhimento, onde eram hospedados os doentes, necessitados e pessoas com deficiência e onde lhes ofereciam comida e agasalho.

Após a chamada desagregação do Mundo Antigo, a exposição de crianças continuou a ser praticada nas sociedades ocidentais. Em todo o mundo cristão, a Igreja Católica condenou-a, juntamente com o aborto e o infanticídio, e foram algumas ordens religiosas as primeiras que providenciaram a institucionalização do recolhimento das crianças expostas. Também as monarquias adotaram medidas para regulamentar e incrementar a assistência a essas crianças conjugando-se com o clero e as mulheres da alta nobreza, infantas e rainhas. Albergues, asilos, hospitais, hospícios, casas de recolhimento distribuíram-se e se organizaram para o recolhimento das crianças expostas – em Milão (787), Siena (832), Pádua (1000), Montpellier (1070), Eibeck (1200), Florença (1317), Santarém (1321), Nuremberg (1331), Paris (1362), Lisboa (1492) (CORAZZA, 2000, p. 66).

Apesar de toda essa ampliação de compreensão e de práticas, próximo ao ano de 1500, na Europa ainda não era aceito o convívio com as pessoas com deficiência e elas não gozavam do direito de viver nas cidades. Eram reprimidas como malfeitores e mendigos.

Ainda que o cristianismo tenha atribuído alma, inclusive às pessoas com deficiência, fato que os libertou da condição de subumanos, não ocorreu uma mudança significativa nas condições de vida de um modo geral. De acordo com Pessoti (1984, p. 4), tal concepção “tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega para a divindade a responsabilidade de prover e de manter suas criaturas deficitárias”. Diante disso, concordamos com o autor que estas ações conduziram à prática da tolerância preconceituosa e não à fundamentação do respeito à individualidade e do compromisso com aqueles que necessitavam de cuidados.

Tanto Cambaúva (1988) quanto Pessoti (1984) concordam ao afirmar que geralmente as crianças com deficiência eram mantidas reclusas em seus lares e que mais tarde eram abandonadas nos espaços religiosos<sup>2</sup> destinados a acolhê-las. O abandono demonstrava a rejeição e o descompromisso diante da crença difundida pela igreja de que a família estaria expiando os pecados cometidos por seus antecessores ou acumulando haveres por ter de suportar a convivência com uma pessoa com deficiência. A expressão “les enfants du bom Dieu”, usada para referir-se a estas pessoas, passou a ser um termo pejorativo dos que eram poupados dos sacrifícios impostos aos demais e também de que estas pessoas iriam permanecer como “eternas crianças” devido às suas limitações mentais ou físicas.

A mudança no sistema de produção influenciou a passagem do enfoque teológico e moral para o predomínio médico que contemplava a cientificidade. O envio em embarcações marinhas, fechamento em celas, calabouços, asilos e hospitais, foi um dispositivo predominante nesta época em que o modelo médico concebia o enclausuramento de todos aqueles que se distanciavam dos padrões da normalidade. Com frequência, as pessoas com deficiência eram misturadas aos mendigos e indigentes em hospícios, onde viviam em condições desumanas e até eram visitados como uma distração pública.

---

<sup>2</sup> A “Roda” consistia em um cilindro de madeira, incrustado em uma parede de pedra, onde era preso por um eixo vertical que a fazia girar, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças. Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse em seu interior e quem estivesse no exterior, de modo que tanto o depositário quanto o recebedor não pudessem ver-se reciprocamente. Puxava-se então uma corda com uma sineta, para avisar a vigilante, ou rodeira, que uma exposta acabava de ser deixada, e o expositor retirava-se do local, sem ser identificado (CORAZZA, 2000, p.70).

## 1.2 A racionalidade moderna

Não temos como negar a presença da modernidade hodiernamente, pelo menos, em um tempo bastante breve, porque ela é o lugar de construção da contemporaneidade, tanto de condições de possibilidade quanto de críticas a ela. Mesmo trabalhando com conceitos contemporâneos e com formas contemporâneas de compreensão, os autores e os pensadores, constantemente, explicam-se diante da compreensão moderna e da forma moderna de pensar.

A centralidade da modernidade está na razão que determinou a ciência, a organização da sociedade, a literatura e os modos de ser do homem. Esta centralização tornou-se problemática porque evidencia uma dualidade com a irracionalidade, com a obscuridade, com o caos, com a desordem. A antropologia não tem como escapar desta compreensão. Os loucos, os deficientes, os anormais, todos aqueles que são “diferentes” fazem parte deste oposto da racionalidade, marcando, assim, uma nova forma de justificação da exclusão das pessoas em situação de deficiência. Na educação, a questão se concretiza e até mesmo tem sua base no fato de que a formação tem uma metodologia essencialmente alicerçada na racionalidade, que por sua vez se fundamenta na ciência.

O centro gerador da vida moderna, segundo Bauman (1999), dá-se na questão da ordem, mas não como característica geral da modernidade. Ela é o elemento que atravessa aquilo que é pensado e vivido na modernidade.

Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da *ordem como tarefa*) como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis – com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna todas as demais meras metáforas de si mesmas (BAUMAN, 1999, p. 12).

Essa ordem em termos sociais e antropológicos tem sua expressão primordial na universalização da racionalidade dos seres humanos, que, segundo Descartes, é a coisa mais bem distribuída. A abertura de sua obra intitulada Discurso do Método afirma esta inclusão do homem como sendo possuidor de racionalidade. A questão de manifestação deste modo de ser do homem

está na correta utilização do método, que é o indicador e, ao mesmo tempo, o que permite que se julgue a procedência das crenças a atingir e o nível de clareza e evidência desejável.

O bom senso é a coisa do mundo mais bem distribuída; porque cada um pensa estar dele tão bem provido que mesmo os mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costuma desejar mais do que o que têm. Não é verossímil que todos se enganem; mas, pelo contrário, isso mostra que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom senso, ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e assim que a diversidade das nossas opiniões não provém de uns serem mais razoáveis do que outros, mas apenas de que conduzimos os nossos pensamentos por vias diversas e não consideramos as mesmas coisas (DESCARTES, 1993, p. 39).

A antropologia da modernidade se apóia, sobretudo, no conceito de racionalidade. O homem é formado pelo pensamento e pelo corpo – alma/corpo – sendo que aquilo que o torna humano no todo da natureza é o pensamento, a racionalidade. O eu, o si-mesmo, para Descartes, é o eu penso, o cogito, que se estabeleceu como verdade primeira, mais fundamental, clara e distinta: “penso, logo existo” (DESCARTES, 1993, p. 75). Para Descartes, a existência é pensamento. Assim, todos os que não tinham condições de racionalidade e com problemas de deficiências são colocados à marginalidade por esta compreensão antropológica e ao mesmo tempo pedagógica.

Desta base construíram-se as ciências, e estas determinaram aquilo que é e pode ser conhecimento e ser afirmado como verdade. Contudo, neste processo iniciou-se uma crescente proliferação de ciências. As diversas áreas de conhecimento utilizavam-se do método científico, afirmando serem também formas de ciência. Uma das divisões de maior acento está entre ciências naturais e ciências humanas.

Enquanto as ciências naturais eram usadas para controlar a natureza e criar métodos que assegurassem o progresso, as ciências humanas, nascidas ao final do Séc. XIX foram empregadas para controlar e prever processos sociais e individuais para assegurar e legitimar o progresso da sociedade em benefício de alguns. As condições de vida na sociedade burguesa revelavam um quadro paradoxal de máxima riqueza e máxima miserabilidade. O momento comportava tanto a crença na ascensão social e nas conquistas pelo mérito pessoal, quanto à pobreza e a falta de perspectivas.

O surgimento da demanda por uma ciência que tratasse de questões da ordem do indivíduo esteve diretamente relacionado com as mudanças ocorridas com o advento da sociedade liberal, em que o indivíduo passou a ocupar o centro das discussões. A ideologia liberal pressupôs indivíduos livres que, voluntariamente, escolheriam seu caminho e o seguiriam para alcançar determinada posição social. Nisso residiu a idéia de que cada homem deveria desenvolver ao máximo suas capacidades para alcançar uma melhor posição na sociedade e, com o seu sucesso, contribuir para o desenvolvimento desta.

Patto (1999), entende que há todo um processo que se concretiza desde o advento da modernidade e passa a ter as condições de construção da educação, que em muitos aspectos atinge a contemporaneidade.

A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política européia no século passado. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX (PATTO, 1999, p. 37).

A ciência que nasceu era liberal e aspirava a indivíduos que vivessem em um mundo com igualdade de oportunidades e livres para fazerem seu próprio destino. Sabendo-se que todos, supostamente, começam a trilhar o caminho com as mesmas condições, mas que nem todos o terminam com sucesso, tornou-se necessário explicar o que levava alguns indivíduos a não serem bem sucedidos no percurso. Essa resposta foi buscada nos próprios indivíduos pela verificação das características impeditivas para a conquista do esperado êxito. A psicologia procurou, através dos métodos de observação e experimentação, prever e controlar comportamentos, com o intuito de poder classificar e criar métodos de adaptação dos indivíduos à sociedade.

Para Cambaúva, “a psicologia nada mais faz neste período do que obedecer estritamente às leis estabelecidas pelo pensamento positivista nas ciências” (1988, p. 51). Ao classificar e selecionar aptos e não aptos, centrando-se em compreender e explicitar diferenças individuais, foi respaldada a visão de mundo dominante na época, em que o indivíduo burguês foi tomado como



modelo. Isto contribuiu para a criação de padrões de normalidade. Nesse todo de relações, Patto compreende que:

Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou papel de destaque (PATTO, 1999, p. 36).

A economia burguesa se assentou em valores úteis e produtivos e, em todo o período de desenvolvimento da sociedade capitalista, valeu-se das ciências para contribuir com o progresso. As descobertas, as técnicas e os conhecimentos foram necessários e importantes para o aprimoramento dos processos industriais, para a expansão territorial e comercial, bem como para o controle da natureza e o combate às doenças. Portanto, as ciências naturais foram reconhecidas e valorizadas, pois buscavam o domínio da natureza em prol de melhorias que visavam à previsão e ao controle dos fenômenos naturais.

Sob o ponto de vista da lógica da seleção e do ajustamento dos indivíduos, ocorre uma rápida aproximação da psicologia e da educação. A psicologia se volta para a compreensão e para o propósito de ajustamento dos indivíduos à sociedade e é, segundo Cambaúva, “a ponte para que a educação, no sentido positivista, possa fazer de cada pessoa um indivíduo social, integrado em seu meio e contribuindo para a ordem e progresso da sociedade” (1988, p. 66).

A ampliação do atendimento educacional trouxe mais uma categoria de indivíduos que não se enquadravam nos padrões esperados. Eram os alunos que, até então, não eram considerados “anormais”, mas que na escola possuíam rendimento aquém do esperado. Com escalas psicométricas e teorias explicativas sobre desenvolvimento, aprendizagem e comportamentos normais e anormais, a psicologia em seguida respondeu a essa diferenciação ao especificar categorias e graus de não competência para a aprendizagem, segundo um método e objetivos a serem alcançados que estavam justificados nas ideias modernas de conhecimento e de ciência.

O encontro da psicologia e da educação torna evidente o propósito de contribuir para a manutenção da ordem social. Nessa relação, a psicologia classifica, nomeia as diferenças, dá os meios para a adaptação e define aqueles que devem estar inseridos e aqueles que não podem ser

adaptados à escola. Isso ocorreu porque, na perspectiva liberal, cabe aos indivíduos se adequarem à sociedade. Nesse sentido, a psicologia e a educação buscaram formas de dar garantia e, ao mesmo tempo, tornaram-se o espelho desse propósito.

A psicologia científica organizou os modos de classificar, as propostas de intervenção e as teorias explicativas que tiveram como ponto de partida a diferença individual e como pretensão a adaptação dos indivíduos à sociedade. Na escolha de padrões de normalidade, a seleção e a adequação dos indivíduos teve participação decisiva da ciência na determinação do que se compreende por normal e deficiente. Na base da distinção está a ideia cartesiana de método, de clareza e de evidência que subjagam, que põem à margem tudo aquilo que não está na ordem dessa racionalidade pensante e na existência enquanto pensamentos claros e evidentes, que pode ser universal e necessário, independente do espaço e do tempo.

Dessa perspectiva, a criação de políticas mais abrangentes e a proposição de romper barreiras assumem a perversa função de mascarar a segregação, a negação, o não pertencimento com os disfarces da aceitação e da falaciosa arguição da “igualdade de oportunidades”. Nesse sentido, Patto (1999) estudou a razão de a sociedade focar no indivíduo as causas dos desajustes e se dispensar do exame de suas responsabilidades. Também analisou a legitimação e a exclusão social e ainda avaliou a intenção de classificar os indivíduos para dar a ilusão de estar comprometida com o “bem-estar” dos mesmos que ajuda a excluir.

A compreensão, por mais breve que seja, manifesta o ambiente em que a educação foi sendo formatada, pensada e concretizada. A educação enfrenta muitas dificuldades a serem superadas, num tempo que exige muita reflexão acerca das exigências de solução de problemas oriundos desta história social que não contemplou a todas as pessoas. A educação se originou de uma tradição fundamentada por inspiração de conceitos, de compreensões, de métodos, de ciência, e assimilou uma formulação que concebe a homogeneidade como um fato natural. A escola faz parte da sociedade e não pode eximir-se de sua responsabilidade. Entretanto, encontra-se num momento de extrema complexidade ao ser colocada no centro das esperanças de transformações das relações sociais.

As pessoas com deficiência podem representar claramente um reflexo indesejável das limitações da sociedade, em que a realidade revela o que ela não quer ver ou o que deseja manter escondido. Algumas pessoas extrapolam esta imagem e percebem esta realidade de outro modo, já outras ignoram esta visão como se não fosse de sua responsabilidade fazer o seu enfrentamento. Isso é facilmente explicável numa sociedade que amplia a capacidade de criar uma rede complexa de normas e padrões globais de comportamento na qual se busca o pertencimento pelas semelhanças eleitas, mas rejeitadas pelas percepções que, supostamente, denigrem a imagem idealizada que formamos e desejamos manter. Portanto, o sucesso e a produtividade individual é o que importa, e pensar em integração ou inclusão escolar ou social fere os ideais narcíseos construídos de forma morosa e sólida ao longo da história da humanidade.

Esse contexto foi bem explicitado por uma frase insular e manifestadora de Bauman: “Você é abominável, mas eu sou generoso e o deixarei viver” (1999, p. 16). A forma categórica de expressar a realidade descrita por Bauman pode ser explicitada, por aquilo que ela pressupõe antropológicamente, com a afirmação de Souza e Gallo de “que o maior projeto de vida é existir. E existir é também poder permitir ao outro a liberdade de existência” (2002, p. 59). No entanto, a aceitação da diferença permanece como utopia que aguarda o dia em que esta narrativa supere a imposição da igualdade.

Bauman (1999) tem como ponto central de sua análise as questões debatidas na modernidade e na pós-modernidade. Sua contribuição é inovadora e vale-se de reflexões de destacados estudiosos. A crítica sociológica elaborada por ele recai sobre a ordem e o caos, ou seja, sobre as implicações das alterações econômicas, políticas e culturais denominadas como modernidade. Seus argumentos conduzem à tomada de consciência a respeito das limitações da existência. Isso implica enfrentar a ambivalência de todas as opções, identidades e projetos de vida.

A modernidade foi um período de busca pela ordem, negando, portanto, a ambiguidade e a ambivalência, representações do caos, das dúvidas e das diferenças. Bauman defendeu que a “ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gêmeos modernos”

(1999, p. 12). Toda existência, seja em termos físicos ou em termos racionais, era compreendida segundo essa dicotomia. A deficiência foi colocada do lado do caos e, portanto, do lado externo da estrutura da sociedade e do conhecimento.

As causas desse processo estão na compreensão de existência da modernidade. A matematicidade e a lógica das formas de pensamento e de conhecimento determinam o modo de viver e de ser do homem como um todo, implicando na própria forma de ser da sociedade da qual ele faz parte. A ordem não está sob o signo da existência, mas a existência está sob o signo da ordem. Dessa forma, segundo Bauman, é possível afirmar que a

existência é moderna na medida em que é produzida e sustentada pelo projeto, manipulação, administração, planejamento. A existência é moderna na medida em que é administrada por agentes capazes (...) e soberanos. Os agentes são soberanos na medida em que reivindicam e defendem com sucesso o direito de gerenciar e administrar a existência: o direito de definir a ordem e, por conseguinte, pôr de lado o caos como refugio que escapa à definição (BAUMAN, 1999, p. 15).

A busca pela ordem exige a eliminação da ambiguidade, que está profundamente ligada às diferenças. Portanto, buscar a ordem é prevenir a sociedade da pluralidade de formas de vida, ou seja, excluir aquilo que não pode ser matematizado, aquilo que não tem como apresentar os resultados<sup>3</sup> que distinguem o caminho seguro ou não de uma forma de conhecimento ou de organização social. O autor defende que incluir e excluir são atos de violência interdependentes, os dois lados da tarefa convergem para um esforço único: o de separar "dentro" e "fora". Na modernidade, tanto incluir quanto excluir são modos de livrar-se da ambivalência contida no campo intelectual e especialmente no campo político.

No reino político, expurgar a ambivalência significa segregar ou deportar os estranhos, sancionar alguns poderes locais e colocar na lei aqueles não sancionados, preenchendo assim as "brechas da lei". No reino intelectual, expurgar a ambivalência significa acima tudo deslegitimar todos os campos de conhecimento filosoficamente incontrollados ou incontrolláveis. Acima de tudo, significa execrar e invalidar o "senso comum" - sejam -

---

<sup>3</sup> Essa ideia de resultado – objetividade aparece muito claramente e com o seu destaque implícito e explícito na determinação das ciências em Kant: “Se a elaboração dos conhecimentos pertencentes ao domínio da razão segue ou não o caminho seguro de uma ciência, isso se deixa julgar logo a partir do resultado. Quando após muito preparar-se e equipar-se esta elaboração cai em dificuldades tão logo se acerca do seu fim ou se, para alcançá-lo, precisa frequentemente voltar atrás e tomar outro caminho; quando se torna igualmente impossível aos diversos colaboradores porem-se de acordo sobre a maneira como o objetivo comum deve ser perseguido: então se pode estar sempre convicto de que um tal estudo acha-se ainda bem longe de ter tomado o caminho seguro de uma ciência, constituindo-se antes um simples tatear” (KANT, 2000, p. 35).

"meras crenças", "preconceito", "superstições" ou simples manifestações de "ignorância" (BAUMAN, 1999, p. 33).

Segundo Bauman (1999), a perspectiva de controlar cientificamente a espécie humana deficiente daquela época foi muito discutida nos círculos mais esclarecidos. Aspectos econômicos, sociais e técnicos foram levados em conta nos debates referentes às implicações causadas pelas diferenças na era moderna<sup>4</sup>.

Alguns sociólogos defendem que a modernidade não é um período delimitado, com data para começo e fim, pois não foi baseada em fatos, mas em padrões, mudanças, ordenação e evolução. O fim da modernidade representou, então, o fechamento da busca imparcial pela ordem e o início da concordância com a ambiguidade.

A Pós-Modernidade constitui justamente um período inverso, em que há uma ilusória aceitação das diferenças, da pluralidade dos seres, pois existe uma emancipação à negação da ambivalência. Esta é uma chance de a modernidade alcançar seus objetivos de uma vida melhor. Os conceitos modernos de uniformidade e univalência se transformaram significativamente, dando lugar à valorização das variadas formas de vida, então vistas como "valores positivos supremos" (BAUMAN, 1999, p. 24). A intenção de dominar e igualar os seres vai, gradualmente, reduzindo, chegando a um modelo idealístico, certamente ainda não alcançado, em que não há padrões que possam tornar qualquer forma de vida não permissível.

Na pós-modernidade, a diversidade, particularmente quando surge discretamente, está sendo cada vez mais reconhecida como a maior das virtudes pessoais, como um dever e um orgulho. 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 a forma de

---

<sup>4</sup> A Alemanha tinha um governo decidido colocar em prática a seleção artificial. O Führer da Liga Nacional-Socialista de Médicos informou ao congresso do partido em 1935 que "mais de um bilhão de marcos são gastos com os *incapacitados geneticamente*, compare-se com os 776 milhões gastos com a polícia ou os 71 milhões gastos na administração local e se verá que *fardo e injustiça* isso representa para os membros normais e sadios da população". Em 1933 o Estado prussiano gastou com cada Normalvolks Schuler [aluno normal] 125 marcos, mas 573 marcos com cada Hilfsschuler [aluno atrasado], 950 marcos com cada Bildungsfahigt e Geisteskrank [deficientes mentais] e 1.500 com cada um dos blindoder taub-geborenen Schüler [alunos cegos ou surdos]. Os dados quase não precisavam de comentários. A razão moderna curvava-se aos fatos: o problema tinha sido claramente formulado, o resto era questão da correta solução tecnológica (BAUMAN, 1999, p. 40).

pensar a igualdade. Isso não ocorre porque a diversidade ou os padrões de beleza e bondade mudaram, mas porque a menor busca pela ordem tornou a diferença menos insultadora. Para Bauman, era justamente “a intenção moderna que tornava a diferença uma ofensa: a ofensa, o pecado mais mortal e menos perdoável” (1999, p. 269).

Na pré-modernidade a diversidade era percebida com imparcialidade, ou seja, com uma visão não-emocional. Na pós-modernidade, cheia de medos e inibições, o homem adquiriu uma visão da diferença com um temor muitas vezes vestido de alegria, prazer e até de indiferença. Bauman acena para o espectro que indica a banalização das diferentes condições de vida.

Mais uma vez, como nos tempos pré-modernos, convictos da sabedoria inescrutável e atemporal da ordem divina, podemos conviver com visões diárias de fome, falta de teto, vidas sem futuro e dignidade e, ao mesmo tempo, viver felizes, gozar o dia e dormir tranquilamente à noite (BAUMAN, 1999, p. 270-271).

A expressão “Liberdade, igualdade e fraternidade” foi o grito de guerra da Revolução Francesa, revelando uma manifestação de desejo intrínseco da modernidade. Por outro lado, “Liberdade, diversidade e tolerância” são as expressões da pós-modernidade. Para Bauman (1999), as possibilidades de a paz ser alcançada pela humanidade estão na troca do conceito de tolerância por solidariedade. Ser tolerante não significa propriamente um respeito digno de humanidade do outro. Já, ser solidário significa ter o outro como outro enquanto um eu, independente das formas de seu ser, ser um outro eu ou um eu que é outro.

Para Bauman (1999), a tolerância por si só é moribunda e ela só pode sobreviver sob a forma de solidariedade. Não basta ficar satisfeito com o fato de a diferença do outro não limitar ou ameaçar a nossa, é necessário que uma diferença reconheça a outra como fundamental à sua preservação. A tolerância é egocêntrica e contemplativa, como uma espécie de indiferença; ao contrário, a solidariedade é sua versão pós-moderna e significa disposição para lutar a favor da diferença alheia, e não da própria.

Deste modo, ao refletir sobre o posicionamento de Bauman (1999) a respeito das limitações da tolerância, ocorreu a lembrança das palavras desta autoridade, que entre tantas vem reforçar a defesa do aprendizado da tolerância. Algumas preocupações ressurgem, pois se percebe que há a criação de uma lei que supostamente dá garantia de acesso, mas que não

vislumbra o desenvolvimento de um processo de fundamentação para que todos os educandos sejam considerados “diferentes” e, dessa forma, estejam em condições de igualdade com os demais estudantes.

Essa situação deveria ser intrigante para os educadores em geral, uma vez que quando os laços pessoais estão baseados na tolerância, há espaço para a dominação do tolerante. Assim, a diferença conduz a uma perpétua distância, à permanente não-cooperação e à manutenção da hierarquia.

Atualmente, quando formas “estranhas” de vida saem dos livros, da TV e de suas casas, entrando em contato com comunidades, transgridem seu espaço de isolamento. Então, indivíduos antes considerados “pitorescos” se tornam uma ameaça. Isso significa que a tolerância promovida pelo marketing ou pelas leis impostas não leva à solidariedade, mas fragmenta, pois a sociedade pós-moderna apenas se solidariza enquanto não há convivência, coexistência, enquanto vive no mundo fantasioso do jogo simbólico. Essa nova tolerância é compatível com a prática da dominação social, porque pode ser pregada e exercida sem medo, reafirmando a supremacia do tolerante.

Essas formas de controle e manipulação decorrem de um conjunto de normas sociais que são compartilhadas pelos indivíduos, apesar de não tomarem consciência disso, mas que designam o que é bom ou não para a sociedade estabelecendo critérios de normalidade social. A coletividade sempre foi orientada por leis e normas, e neste sentido Foucault fez uma distinção entre lei e norma social ao definir que a lei faz uso da repressão e busca negar, desqualificar e obstruir a via de acesso do indesejável. No entanto, a norma, embora possa incluir em sua estratégia a repressão, visa prevenir muitos fatos. Ela é uma maneira de produzir a medida comum.

Há diferença entre a lei e a norma. A lei tende a recorrer a um poder punitivo, coercitivo, excludente e universal. A lei é repressiva. E tem sua fundamentação na concepção “jurídico-discursiva” do poder. Já a norma, teoricamente é compreendida através da noção de

“dispositivo”. A lei se expõe, é visível, impositiva, corretiva. A norma é perspicaz, preventiva (FOUCAULT, 1990, p. 210).

Essas considerações constituem as condições de possibilidade da afirmação de que a sociedade atribui características normativas aos seus membros, e que este fato os leva a agir de acordo com o social e o que é objetivamente estabelecido pelas dimensões econômicas, políticas, educacionais, sociais, religiosas, etc. Ela também orienta o comportamento com a função de harmonizar a sociedade, evitando o surgimento da desordem e do desvio comportamental, produzindo fórmulas de controle dos indivíduos em todos os aspectos de sua vida.

Esta dominação, descrita por Foucault, expõe a questão do poder e do seu caráter disciplinar:

Um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 1982, p. 143).

O conceito de “normalidade”, conforme Canguilhem (2000), autor com o qual Foucault trabalhou, deve estar sempre vinculado à relação normal e anormal. Esses dois elementos não devem ser tratados como inseridos em uma relação de contradição e exterioridade, mas, ao contrário, numa relação de inversão e polaridade. A norma cria, por si mesma, a possibilidade do seu contrário já no momento em que indica tudo o que não se pode, ou se deve, considerar como normal.

Para Canguilhem (2000), a norma tem como principal objetivo a intenção de se propor como uma possibilidade, portanto, não se opõe às leis da natureza. Na medida em que se propõe, ela dá origem à possibilidade da sua inversão e transforma-se, desta maneira, na escolha por uma ordem social possível em troca de outra ordem caracterizada pela aversão, dentro de um determinado contexto e referente a outras normas. E o corpo é um objeto particular desta



representação, mas é também um objeto público, pois as concepções que dele possuímos são socialmente construídas e partilhadas. Ele é atingido pelas fórmulas de controle e manipulação que advêm de um conjunto de normas sociais compartilhadas pelos indivíduos que designam o que é bom ou não para a sociedade e estabelecem critérios de normalidade social.

Esta estrutura de regramento, de dominação, de controle, produto da compreensão moderna de uma racionalidade matemática, tem na educação um campo privilegiado, porque ela constitui-se na formação dos modos de pensar das pessoas. A forma como a educação é conduzida manifesta os interesses e os jogos de poder que a forma de sociedade quer concretizar, seja ela por grupos corporativistas, por ideologias políticas, sociais, econômicas, etc. As questões de inclusão e exclusão, de tolerância e solidariedade, de normalidade e anormalidade, de privilégios e limitações, comumente, não estão presentes nos espaços da educação, nas sociedades, nos conceitos de ciências e das antropologias vigentes.

### **1.3. Paradigmas da Educação Especial e Políticas Públicas**

Os debates teóricos e conceituais têm procurado viabilizar formas alternativas de inclusão das pessoas consideradas deficientes e, deste modo, têm sido criadas Políticas Públicas com a finalidade de instaurar a Educação Inclusiva. A educação, como as demais áreas, orienta-se pela legislação para administrar os interesses da sociedade, mas, apesar de as leis brasileiras serem consideradas muito avançadas para padrões internacionais, não há garantia das condições para o seu devido cumprimento. Por conseguinte, a inclusão escolar nem sempre oferece a qualidade do ensino e das relações sociais exigidas da escola, manifestando a urgência de refletir sobre os Paradigmas da Educação Especial e, sobretudo, sobre a sua relação com as Políticas Públicas.

Para Japiassú “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (1999, p. 206). Portanto, almeja-se rever a compreensão sua importância e as suas possibilidades

num contexto que requer mudanças. O valor desta análise recai sobre o reconhecimento da dificuldade de abandonar modelos antigos e estabelecer novas práticas educativas.

O debate de efetivação de implementação de um sistema de Educação Inclusiva, para Glat e Blanco, “não é tarefa simples” (2007, p. 29). Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, abrangendo os denominados com deficiência ou com problemas que afeta aprendizagem, hoje também pertencentes aos denominados com necessidades educativas especiais, a educação, e por conseguinte a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento e proporcionar aos profissionais da educação a interação com o Paradigma da Educação Especial pela problematização das questões da inclusão/exclusão.

A Educação Especial está assentada em paradigmas que atualmente se constituem pela lógica da normalização. Desse modo, a educação precisa estimular a crítica dos modelos apresentados a partir das problemáticas do cotidiano da educação. Partindo desta perspectiva serão apresentados alguns dados da trajetória histórica da Educação Especial, sem deixar de considerar que a visão linear, com base na sucessão de propostas, pode iludir as das diversas realidades, pois “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 19).

A Educação Especial constitui-se, originariamente, a partir de um modelo médico ou clínico, mas apesar das críticas a esta abordagem os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência. A deficiência era compreendida, de acordo com Glat e Blanco (2007, p. 19), “como uma doença crônica e o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico”. A avaliação e a identificação se baseavam em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, com rígida classificação etiológica.

Na maioria das instituições especializadas o trabalho era organizado com base num conjunto de terapias individuais e era dada pouca ênfase à atividade acadêmica, pois a educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com

deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era direcionado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e, em alguns casos, para o processo de prontidão para a alfabetização. Este período se caracteriza pela prática da institucionalização.

Na década de 70, do século passado, a Educação Especial foi introduzida no planejamento das políticas públicas educacionais e se pretendia desenvolver a tomada de consciência da importância, bem como 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 especiais. De acordo com Glat e Blanco, foi estabelecida “a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (2007, p. 20).

Glat e Blanco (2007) explicam que novas metodologias e técnicas de ensino 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. Entretanto, apesar dos avanços, muitos desses sujeitos continuam frequentando instituições especializadas ou ainda não foram à escola.

Para ampliar as oportunidades educativas destes educandos foi adotada a filosofia da Normalização, que partiu da premissa básica, de acordo com as autoras, de que “pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21). A proposta não tinha o objetivo de "normalizar o deficiente", mas de “normalizar as condições de vida”, ou melhor, trazer para o mais próximo possível do comumente usado pelos demais indivíduos da população, os recursos e serviços a eles destinados (WOLFENBERGER e GLAT apud GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

Assim se recorreu também ao princípio da individualização, mas este foi minimamente aplicado, pois as escolas, no geral, conforme Ribeiro, estão “desacostumadas a lidar pedagogicamente com as diferenças e acomodadas com a exclusão de qualquer dificuldade que fuja de padrões conhecidos e/ou estabelecidos como normais” (RIBEIRO; BUMEL, 2003, p. 44).

Segundo Glat (2002), sob a orientação da filosofia da Normalização, desenvolveu-se o paradigma da educação denominado Integração, que propôs oferecer aos alunos com deficiência o ambiente escolar o menos restritivo possível. O modelo adotado visava preparar os alunos das classes e escolas especiais para frequentarem classes regulares. Quando fosse necessário receberiam atendimento paralelo nas salas de recursos ou outras modalidades especializadas no turno inverso. As classes especiais<sup>56</sup> deveriam ser um dos meios para o aluno ingressar no ensino regular, mas muitas se tornaram um fim em si mesmas. Os alunos com dificuldades de adaptação às exigências de aprendizagem da escola, quando integrados no ensino regular, continuaram sendo responsabilizados por parte do insucesso da educação pela evasão, repetência e reprovação.

Glat (2002) esclarece que a implementação deste atendimento, o isolamento e a falta de diálogo, que muitas vezes ocorreram entre professores da Educação Especial e os das turmas em que os alunos denominados deficientes estavam integrados, representaram algumas das dificuldades que deveriam ter sido superadas, tendo em vista as adaptações requeridas por esses educandos. Embora seja ressaltado o papel dos professores especializados no suporte ao desenvolvimento de atividades específicas para estes educandos, este trabalho muitas vezes se restringe ao reforço dos conteúdos desenvolvidos nas turmas comuns. A falta de suporte político-pedagógico, na maioria dos casos, fez com que a escola tradicional não potencializasse a ação da Educação Especial como uma modalidade capaz de contribuir com a reflexão sobre o rompimento com a ideia da normalização.

---

<sup>5</sup> Classe Especial: "Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial os professores capacitados, selecionados para essa função utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p.19).

O modelo de Integração também passou a ser criticado por exigir uma "preparação" precedente dos alunos para a sua adaptação ao ensino regular. Assim, as estratégias e as práticas tradicionais da Educação Especial foram questionadas e desencadearam a busca de alternativas pedagógicas ainda menos segregadas. Como ressalta Bueno (apud GLAT; BLANCO, 2007), o problema continuou centrado no aluno e na Educação Especial, já que a escola regular continuou incumbida de educar, prioritariamente, aos que não dependiam do atendimento das necessidades individuais para terem sucesso na escolarização, uma vez que se adaptam às práticas homogeneizadoras.

A crítica ao processo de exclusão no interior da própria escola, bem como às novas demandas e expectativas sociais, culminou com a criação da proposta de Educação Inclusiva mundialmente difundida por organizações internacionais. É importante resgatar, de acordo com a contribuição de Glat e Blanco (2007, p. 23), que “o debate atual sobre formas mais adequadas e inclusivas de ensino para alunos com deficiências e outras condições peculiares de aprendizagem evoluiu das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de Integração”.

Com a Declaração de Salamanca, a partir de 1994 foi determinado que a Educação Especial seria concebida sob o ponto de vista de sua inserção no contexto global da proposta de educação para todos, de maneira que os problemas a ela relacionados recebessem o empenho de todos os segmentos educacionais.

O paradigma da Inclusão foi orientado pela Declaração de Salamanca, que foi realizada na Espanha em 1994, em torno da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Ribeiro e Bumel compreendem que foi “o documento que provocou maior controvérsia” (2003, p. 46) no meio educacional, pois o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que:

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Crianças, jovens e adultos, cujas necessidades têm origem na deficiência ou em dificuldades cognitivas, são considerados portadores de necessidades educacionais especiais e devem ser incluídos em programas educacionais previstos para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam desvantagem severa (BRASIL, 1994).

Consequentemente foi este princípio geral que firmou o compromisso de que a escola necessita acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições e, ainda, que:

deve promover uma educação de alta qualidade a todos os educandos, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. Deve ser adaptada às necessidades dos alunos, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem. Deve contrapor-se à sociedade que inabilita e enfatiza os impedimentos, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas (BRASIL, 1994).

A escola inclusiva defendida nesta convenção internacional, entre muitas questões, sinalizou para a urgência da adaptação da escola às necessidades dos alunos para que o ritmo e os processos de aprendizagem sejam respeitados. Foi contestada a ênfase sobre os impedimentos dos educandos pela proposição da valorização de suas capacidades. Na inclusão não será considerado o tipo ou o grau de comprometimento dos alunos e estes devem ser atendidos nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de tomar providências, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar respostas educativas adequadas às necessidades educacionais especiais.

embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25).

A Educação Inclusiva tem compromisso com alunos em situação de deficiências ou outras condições típicas de aprendizagem e desenvolvimento que até então foram consideradas como responsabilidade da Educação Especial. A análise das estatísticas de repetência e evasão demonstra que o fracasso escolar não é unicamente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas resultante de variáveis próprias do sistema escolar. Segundo Glat e Blanco, as características individuais, na maioria das vezes, “são tomadas como impossibilidade ou dificuldade e, assim permanecem como desafio à adequação do ensino ao aluno” (2007, p. 25).

Conforme Glat e Blanco, o “conceito de necessidade educacional especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui” (2007, p. 26). Assim, a língua, os costumes e os valores diferenciados dos constituídos no convívio familiar e social, e também o oferecimento de currículos fechados e

pouco flexíveis, sobretudo quando desvinculados de suas vivências cotidianas, estão entre os aspectos mais relevantes desta questão. Logo, as Necessidades Educacionais Especiais delimitam as exigências dos sujeitos que precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ ou suportes adicionais que podem ser recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

Necessidades educacionais especiais também são apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas) e ainda com altas habilidades.

Estes termos muitas vezes são utilizados como sinônimos, mas necessidades educacionais especiais não são o mesmo que deficiência. O conceito de deficiência se refere às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. Este conceito está relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa na qual ele se encontra.

Glat e Blanco consideram que a “necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, mas sim uma condição individual e específica” (2007, p. 26). Pode ser compreendida como a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida. Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades de aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado.

No que se refere ao ingresso na escola, não se pode negar que tem havido em nosso país, nas últimas décadas, uma maior oferta de vagas para portadores de necessidades educativas especiais, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Isso acarretou não só um aumento do número de matrículas, mas também uma maior diversidade de alunos chegando às escolas. No entanto, infelizmente este movimento não vem sendo acompanhado, em larga escala,

por mudanças significativas na visão contrária à normalização.

Os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade (GUIJARRO, 2005 apud GLAT e BLANCO, 2007, p. 34).

A educação denominada inclusiva não tem concentrado as discussões nas relações sociais e na função da escola no enfrentamento da lógica da exclusão. O propósito é de que todos os sistemas educativos, aliados à contextualização social, sejam repensados, tanto do ponto de vista da Educação Especial, quanto da Educação Comum. A mudança estrutural e cultural da educação requer providências para que seja garantido o atendimento das diferentes circunstâncias de exclusão escolar, como afirma Glat e Blanco, ao escrever que os educadores podem “contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e, sobretudo, prazerosa para todos os alunos” (2007, p. 34). A homogeneização deve ser ressignificada pelo atendimento das características originadas pela identidade e pela diferença num sistema de cooperação.

As implicações desse redirecionamento são profundas quando se consideram as consequências práticas impostas à vida da escola e à trajetória educacional do aluno com necessidades educacionais especiais e sua relação com o meio sociocultural em que se encontra (RIBEIRO, 2003, p. 49).

A Educação Especial está assentada em paradigmas e assim, mais uma vez, deverá questionar o seu significado e enfrentar a lógica da exclusão. Por isso, se, para Platão, conforme a pesquisa de Kuhn, os paradigmas eram “modelos perfeitos eternos, imutáveis dos objetos existentes no mundo natural que são cópias desses modelos, e que de algum modo participam deles”, talvez a resistência em aceitar a transformação das práticas educativas remeta à aceitação pacífica da falta de necessidade do entendimento posterior de que “as noções de paradigma e participação, ou seja, da relação entre o modelo e a cópia, levam, no entanto, a vários impasses” (apud JAPIASSÚ 1996, p. 206).



## **2. DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA NORMALIZAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DO PRINCÍPIO DA INCLUSÃO**

A estruturação da sociedade pela norma, como modo de vida capaz de catalogar a humanidade sob conceitos que classificam entre normais e anormais, exige um questionamento profundo, já que dela não há como se desvencilhar. É necessário, sobretudo, questionar seus sentidos e sem-sentidos, seus paradoxos imanentes, suas formas implícitas ou explícitas de opressões.

Neste sentido, a abordagem a respeito da identidade, diferença e diversidade constitui aspectos fundamentais para vislumbrar as possibilidades de concretizar uma nova significação para as relações educacionais.

### **2.1 A construção da normalização**

Segundo Skliar, “em um antecedente longínquo e insondável em suas significações atuais”, encontramos uma noção de ideal que determinou o modo de ser e de agir dos homens com componentes divinos, ideais, artísticos, etc. Um indivíduo construído a partir de modelos humanos, concretos, vivos; mas uma amostra que nunca encarnou o ideal, “pois o ideal não representa algo deste mundo, não está neste mundo, não é deste mundo” (2003, p. 172).

Dessa maneira, quando em uma determinada cultura sugere-se uma forma ideal de corpo

– de corpo divino -, todos os sujeitos, absolutamente todos, sem exceção, permanecem ao redor desse ideal. Nem por cima, nem por baixo, nem no meio: ao redor. Porque o ideal, reitero, não é humano nem corresponde a este mundo. Ninguém tem o corpo ideal, ninguém procura o corpo ideal; mas ninguém aprisiona, sujeita, pressiona ou governa o corpo anormal, pois este, simplesmente não existe (SKLIAR, 2003, p. 173).

Para Skliar, na antiguidade o contraste com o ideal decorria de outra representação do significado do grotesco. O grotesco é “uma forma visual que supõe que todos os corpos humanos sejam, de algum modo, não-ideais, não-divinos, não-belos” Skliar (2003, p. 173). Trata-se de um significado que se relacionava com o cotidiano, com o sujeito comum “e não com as deficiências e/ou com os deficientes, não com as anormalidades e/ou com os anormais”.

Durante a história da humanidade, em suas diversas épocas, há diferentes significações e compreensões para o diferente, o anormal, o deficiente,... Já no século XIX, o anormal, segundo Foucault, é considerado como monstro. No entanto, a novidade que se afirma, desde o início do século XIX, “é tanto o agrupamento deles numa categoria mais ampla quanto vê-las muito menos como um objeto de curiosidade e muito mais como um problema” Veiga-Neto (2001, p. 114).

A questão primordial é que esta dimensão de ser não foi pensada porque ela não fazia parte do dado, da realidade, que determinava o pensar. Aquilo que não faz parte do dado, do fato, da realidade não entra em consideração enquanto não se abre vértice da própria forma como se concebe o dado. Nessa dimensão do possível se encontra uma diversidade de tomada de posição. A história atesta uma forma de pensar que repudia aquilo que está para além do dado, porque ele não permite uma verdade, uma justiça, uma clareza de ser do próprio dado. Não é uma tarefa fácil compreender o dado em sua relação com aquilo que está aquém e além dele mesmo.

Embora certamente sempre seja difícil pensar muito além do que é dado, há ocasiões em que essa dificuldade parece tornar-se insuperável. Refiro-me aos momentos e que aquilo que é dado apresenta-se-nos como justo, o correto, o verdadeiro; os momentos em que isso se acrescenta, além de tudo, a pretensão de que não se trata ainda do que existe, senão do que deveria existir; acontece que alguns racistas, sexistas, xenófobos, homófobos, empenham-se em permanecer entre nós com uma força e um poder que, não se sabe como, acabam dia a dia com bons desejos estabelecidos pelo politicamente correto, democrático e universal daquilo que é pensado, daquilo que é dado (SKLIAR, 2003, p. 11).

O além do dado, o outro nas mais variadas formas, começava aos poucos aparecer, mesmo que em forma de problematizações. Os anormais precisavam ser negados para que a

normalidade fosse justificada e fundamentada como padrão da verdade. A problematização respeito desses tipos transcorria devido ao surgimento da sociedade organizada. Tratava-se de um elemento que nem o Direito nem as disciplinas conheciam, mas que tiveram de assimilar a partir da segunda metade do século XVIII. A população representava novidade como problema científico, por referir-se à vida e à política, por lembrar-se à ordem do poder. Assim, foram necessários novos saberes que hoje são conhecidos como Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, etc.

Foi estabelecida uma rigorosa colaboração entre os gestores da burocracia estatal com os demógrafos e todo tipo de especialistas, tais como médico, psiquiatra, etc. Pela união entre os gestores do Estado e os especialistas foi colocado em funcionamento o que Foucault denominou biopolítica, ou seja, um novo tipo de poder que surgiu de um poder coletivo sobre a vida e que foi nomeado sob o termo biopoder.

Souza e Gallo (2002) destacam que Foucault analisa a emergência de um outro poder que se exerce sobre a vida, ou seja, sobre o humano como ser vivo. Enquanto a soberania se ocupava em “fazer morrer” ou “deixar viver”, essa nova estrutura de poder vai se ocupar de “fazer viver” e “deixar morrer”. Esse mecanismo denominado de biopoder pode melhor ser compreendido pela seguinte descrição:

O biopoder não se opõe ao poder disciplinar, mas é um conjunto de tecnologias de poder complementar. Se a disciplina como tecnologia de poder instala-se já no final do século XVII e consolida-se ao longo do século XVIII, o biopoder emerge durante a segunda metade desse mesmo século. Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação. Neste aspecto, a biopolítica retoma a disciplina, integra-a, engloba-a, ressignifica-a (SOUZA; GALLO, 2002, p. 45).

A ideia de biopoder torna explícita a representação de que para administrar a vida dos indivíduos é necessário atuar sobre as populações. Skliar afirma que esse poder sobre a vida, sobre o vivo, parece desenvolver-se em duas direções complementares a partir do século XVII: por um lado, a do corpo-máquina; por outro, a do corpo-espécie. Segundo (Veiga-Neto, 2000) o corpo-máquina é treinado, reforçado, integrado em sistemas de controle, em sistemas que criam e legitimam a institucionalização daquelas disciplinas cuja razão de ser é a obtenção, como

produto, de corpos tanto úteis como dóceis. O corpo-espécie constitui a regulamentação dos processos biológicos em níveis sociais, envolvendo um poder que passa a ser utilizado de dupla forma, transversal e vertical, pelas mais variadas formas de vida organizadas institucionalmente como a família, o exército, a polícia, a escola, etc.

Com essa institucionalização, entra em questão um debate sobre o corrigível e o incorrigível no quadro da anormalidade e deficiência. Segundo Foucault (1997), o corrigível é uma figura subsequente à compreensão do deficiente como monstro, estando ligado, sobretudo, às formas de adestramento e de enquadramento.

O aparecimento do “incorrigível” é contemporâneo do estabelecimento das técnicas de disciplina, a que se assiste durante os séculos XVII e XVIII – no exército, nas escolas, nos ateliês, e depois, um pouco mais tarde, nas próprias famílias. Os novos procedimentos de adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões engendram o problema daqueles que escapam dessa normatividade, que não é mais a soberania da lei (FOUCAULT, 1997, p. 62-63).

Para Souza e Gallo (2002, p. 47) “...se a disciplina opera pela instituição da norma, a biopolítica opera pela regulamentação”. As figuras, afirmadas acima segundo estes autores, mantêm-se separadas até o princípio do século XIX, quando passou a existir a necessidade de que houvesse uma tecnologia da anomalia humana orientada para os indivíduos anormais. Desde então ocorreu o estabelecimento de uma rede de saberes e poderes que possibilitou a confluência das três figuras recém-mencionadas em um único sistema de regularidades.

A designação de “monstro humano” se revela como uma das primeiras compreensões das figuras da anomalia justificada em base ao estabelecido pela lei. A noção de monstro é primordialmente uma noção jurídica, pelo fato de que sua compreensão não está apenas justificada na legitimidade das leis da sociedade, mas nas leis da natureza. A origem do monstro provém de algo exterior ao ser deficiente, ao ser diferente, compreendido como um domínio jurídico-biológico de “caráter extremo, estranho, raro”, que conforme Foucault, “combina o impossível com o proibido” (SKLIAR, 2003, p. 175).

O monstro humano. Velha noção cujo quadro de referencia é a lei. Noção jurídica, portanto, mas no sentido amplo, já que se trata não somente das leis da sociedade, mas também das leis da natureza; o campo de aparecimento do monstro é um domínio jurídico-biológico. Uma após a outra, as figuras do ser meio-homem meio-besta, (...) as individualidades duplas (...), os hermafroditas (...) representaram essa dupla infração; o

que faz com que o monstro humano seja um monstro não é somente a exceção em relação à forma da espécie, é a perturbação que traz às regularidades jurídicas (...). O monstro humano combina o impossível e o interdito (FOUCAULT, 1997, p. 61).

O monstro é um caso que contradiz a lei, mas que não recebe como retorno outra lei. É-lhe auferido a violência ou o desejo de extermínio. Em alguns casos, os cuidados médicos ou a astúcia da piedade<sup>8, 1</sup>, com um acento sobre a mesmidade centralizadora na e pela normalidade, é que se encarregarão do episódio. Isso vai difundindo e auscultando um modo de ser que é incorrigível, como algo sem solução de retificação que esteja em acordo com as leis da natureza e as leis jurídicas das sociedades.

O monstro humano não possui um único e mesmo rosto. Conforme vão mudando a compreensão das leis da natureza e das leis jurídicas, também muda a compreensão do monstro. Ele vai ser sempre a anomalia estabelecida como contraposição da normalidade estabelecida. Da Idade Média até o século XVIII, foi posto em destaque o “homem bestial”, por representar aquele que procede da mistura dos “reinos animal e humano, de duas espécies, de dois indivíduos, de dois sexos, da vida e da morte e também da mistura de formas” (SKLIAR, 2003, p. 175).

Apesar desta transformação da expressão e compreensão da monstrosidade, não significa que não se tenha claro aquilo que é a monstrosidade e suas manifestações. A forma de evidenciar a monstrosidade não parte daquele lugar ou ser que é sua presentificação, o que colocaria em suspeita uma afirmação de ser ou não ser monstro. O lugar de manifestação da monstrosidade é o da normalidade e da ordem, que o mostra justamente quando este é de alguma forma ativo: "Só há monstrosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso" (FOUCAULT, 1997, p. 79).

Uma das formas de monstrosidade compreende-se pela deficiência física e mental. A negação do corpo deficiente é um aspecto da exclusão do outro anormal como um processo de afastamento daquilo que é estabelecido “naturalmente”. Esta interdição vai se expandir para uma “robotização de sua mente”, e para a estrutura de legalidade da sociedade. Para Skliar, o aspecto

---

<sup>8</sup> Um outro cujo todo e cada uma de suas partes se tornaram objeto de uma obscena e caridosa curiosidade, de uma inesgotável morbosidade, de uma pérfida etnografia do mesmo, de um sonho ou ideal de completamento do outro, de perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro (SKLIAR, 2003, p. 152).

mais nefasto é a invenção da normalidade para justificar a deficiência, porque para ele não há “algo assim como o deficiente ou a deficiência” (SKLIAR, 2003, p. 168). Com esta invenção se exercem todos os saberes e poderes sobre alguém que pode ser considerado como deficiente, justificado numa normalidade que se torna legalizada.

Porque o fato de falar infinitamente sobre a existência natural das normas – psicológicas, pedagógicas, psicopedagógicas, psiquiátricas, institucionais, etc. –, e de repetí-la ainda mais, não nos permitiu entender absolutamente nada sobre o corpo deficiente. Ou o que é ainda pior: de tanto nos concentrar nas normas, não pudemos nem mesmo ver ali um corpo, nem suas sexualidades, gêneros, raças, idades, gerações, religiões, classes sociais etc (SKLIAR, 2003, p. 169).

A legitimação da normalidade e sua institucionalização quando o poder e o saber são determinados a partir do grupo humano que está sob o signo da normalidade. A determinação do que é deficiente parte deste poder e saber que não tomam em consideração àqueles que a eles são subjugados tanto em termos de exclusão quanto de uma inserção que possa tornar os deficientes em normais.

E a norma é um grupo que se atribui uma medida comum de acordo com sua própria mesmidade, com seu próprio olhar para si mesmo, com a rigorosidade e exatidão de quem se sabe normal. A norma é a permanência interna, sem deixar que nada nem ninguém se relacionem com alguma exterioridade (FOUCAULT, 1997 apud SKLIAR, 2003, p. 186).

Aquilo que se compreende como normal provém da invenção da normalidade determinando a estrutura de legalidade pelo conceito de norma. Segundo Skliar (2000), a norma em seu sentido etimológico significa a arte de seguir preceitos e de corrigir erros. Para quem é “normal”, segundo o que se convencionou, basta apenas seguir os preceitos estabelecidos a partir do padrão em que ele mesmo faz parte. Mas, para quem não está dentro deste padrão, a norma tem a função de corrigi-lo, torná-lo aceitável por uma padronização embasada na “normalidade”. Para Skliar, “...a norma é a supressão das identidades refratárias, incômodas inomináveis, irreduzíveis, misteriosas” (2003, p. 188).

Para Davis apud Skliar (1997), o conceito de normal como construção, padronização do não-desviante ou da forma como diversidade, diferente, aparece pela primeira vez na língua inglesa, aproximadamente por volta de meados do séc. XIX. O conceito de norma, em sua expressão e significação moderna, como ordem e consciência dessa ordem, passou a ser utilizada

a partir de 1855, e os conceitos de normalidade e de normalização aparecem mais tarde, em 1849 e 1857, respectivamente.

Segundo Skliar (2003), uma das primeiras descrições sobre a questão da norma, em relação a um indivíduo de uma determinada comunidade, é possível de ser encontrada na literatura do período moderno, desenvolve-se peremptoriamente durante a disseminação da ideia de corpo normal. Para Canguilhem (2002, p. 218), a partir dessa perspectiva, a palavra normal é, indiscutivelmente, algo que foi criado pela modernidade: "Uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava".

A determinação de uma estrutura social vigora por uma unidade de pensamento de base que procura efetivar uma racionalização da acontecência de todos os vértices de uma sociedade no presente. Para Canguilhem (2002), é a unificação de uma consciência capaz de controlar a sociedade em sua estrutura que está na base de um fechamento para com o anormal. Este significa uma flexibilização que não permite vislumbrar a localização da hierarquia, dos poderes, dos saberes e dos valores que não apenas precisam ser vividos, mas que são a base de julgamento daquilo que não é sociável, não é justo, que atrofia a vida. Assim, é a própria concepção de sociedade que está fechada para o considerado como anormal por natureza e por questão jurídica.

O conceito de normalização exclui o conceito de imutabilidade, inclui a antecipação da possibilidade de maior flexibilidade. Vemos assim, como uma nova técnica remete gradativamente a uma idéia da sociedade e de sua hierarquia de valores, como uma decisão de normalização supõe a representação de um conjunto possível das decisões correlativas, complementares ou compensatórias. Esse conjunto deve ser acabado, por antecipação, acabado ou mesmo fechado. A representação desta totalidade de normas reciprocamente relativas é planificação. A rigor a unidade de um Plano seria a unidade de um único pensamento (CANGUILHEM, 2002, p. 219-220).

Compreende-se, então, que o anormal não é propriamente de uma natureza distinta do normal. Isto, pelo fato de que a norma, o espaço normativo, não compreende a exterioridade a si mesma, integrando tudo aquilo que pode excedê-la, para Ewald "seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro" (SKLIAR, 1993, p. 87).

Vive na casa vizinha e goza de maneira diferente. É justamente aí que reside o

problema. Aquilo que era tolerável quando o estrangeiro estava longe, torna-se insuportável a partir do mesmo em que ele se aproxima demais e nos impõe suas 'excentricidades' (EWALD apud SKLIAR, 1993, p. 87).

Com o advento da modernidade, a educação passa a ser uma das grandes metas de novos tempos. Ao referendar a visão Kantiana, Lopes (2002) explica que “a escola, muito mais que ensinar conteúdos e os saberes acumulados, deve manter as crianças disciplinadas, obedientes, autocontidas, enfim, deve educá-las” (p. 07). Assim a escola assumiu a busca da ordem que, segundo Bauman (1999), é o grande desejo almejado em todas as áreas com a modernidade.

É a partir da centralização da ordem que se evidencia toda a questão da norma. E, é com a conquista do caráter de norma que, na educação, o termo “educação inclusiva” abrange a todos. Atualmente toda a educação deseja adotar as leis que a defina como inclusiva. Assim quando a educação é concebida como um fim, a escola surge como um mecanismo capaz de converter os sujeitos naquilo que não eram no princípio. Na modernidade a divisão entre educação e escola inclusiva é extremamente sensível.

Lopes (2002) explica, ainda, que é possível estabelecer relações estreitas entre a idéia de norma com (a)normalidade, pois a norma, pelo seu caráter de abrangência, contém tanto o normal como o anormal. O anormal é aquele que não está na norma. Para ser anormal, ou seja, para não estar enquadrado em determinados moldes estipulados como corretos para uma sociedade e para um determinado espaço se faz necessária a existência e o reconhecimento da capacidade de ser normalizado. Com o objetivo de concretizar a normalização foram criados os manicômios, os presídios, os hospitais e as escolas tanto regulares, quanto especiais. Assim, para saber que somos de determinado modo precisamos do outro que é diferente de nós. Portanto, para Lopes, “essa é a lógica que sustenta a inclusão moderna. Precisamos trazer para perto de nós aqueles que são ‘a’ normais para que tenhamos mais certeza de nossa normalidade” (2002, p. 08).

Para Skliar (2003) a alteridade deficiente foi naturalizada como um ser anormal. E o grave nisto é que a própria forma de normalização acabou sendo ponto de justificação sob a forma naturalizada. Diante deste padrão de compreensão o anormal já não é mais concebido como uma diferença, porque a normalização naturalizada e a natureza normalizada têm em conta aquilo que



elas podem apropriar, nomear, capturar, fazendo, então, do anormal uma “alteridade esvaziada de outridade” (SKLIAR, 2003, p. 187).

Logo, se o normal é o preferível, o desejável, aquilo que está revestido de valores positivos, seu contrário deverá ser inevitavelmente aquilo que é considerado detestável, aquilo que repele. A partir do momento em que se supõe todo valor um desvalor, deveremos afirmar que entre normalidade e anormalidade não existe exterioridade, mas sim polaridade. Uma se reconhece e se afirma pela mediação da outra (SKLIAR, 2003, p. 188).

Para Canguilhem (2000), nessa aversão à desordem, que pode ser causada pela consideração do outro anormal, está o fato de que ele quebra a estrutura de totalização das concepções de homem e de sociedade. A anormalidade não é redutível à estrutura da normalidade em sua interioridade, o que afeta não de forma antagônica, simplesmente, como uma exterioridade a lhe atingir, mas porque a estrutura da interioridade da normalidade é questionada em sua essência. O choque acontece pela própria forma de ser da norma constituir-se num atrair constante, tanto das identidades quanto das diferenças. Sua justificação de ser é justamente ordenar, classificar, catalogar, nomear e definir sob a necessidade e a universalidade da normalidade estabelecida.

A partir deste elemento conceitual organizador, o anormal é compreendido não na e pela sua diferença, mas pela compreensão de um pensamento identitário justificado na dicotomia de normal/anormal, como uma identidade deficiente, como uma identidade anormal. Mas esta identidade é aquela que se dá de forma patológica, negativa, desnaturada<sup>9</sup>.<sup>2</sup>Esta questão manifesta a impossibilidade de propor algo para uma promoção da anormalidade segundo os princípios que a concebem assim.

A regulação social tende, portanto, para a regulação orgânica e a imita, mas nem por isso deixa de ser composta mecanicamente [...] Mas basta que um indivíduo questione as necessidades e as normas dessa sociedade e as conteste - sinal de que essas necessidades e essas normas não são as de toda a sociedade - para que se perceba até que ponto a necessidade social não é imanente, até que ponto a norma social não é interna, até que ponto, afinal das contas, a sociedade, sede de dissidências contidas ou antagonismos latentes, está longe de se colocar como um todo (SKLIAR, 2003, p. 188).

Aqui se compreende propriamente a questão da invenção que foi descrita acima. Ela se

---

<sup>9</sup> “E é por isso que não há diferença na deficiência, mas sim corpos-incompletos, fragmentados, desumanos, absurdos”. (SKLIAR, 2003, p.188)

torna algo que confirma a própria normalidade enquanto natureza, para poder estabelecer a normatização e ordenação da sociedade. A existência das normas só tem justificção de ser no momento em que se comprove a existência da anormalidade, de algo que precisa ser corrigido.

Segundo Baudrillard,

Já não se trata de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, trata-se primeiro de produzi-lo. O Outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção. Poderia ser que o Outro, em sua alteridade radical ou em sua singularidade irredutível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso seja necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desaparecem progressivamente com o aumento potencial dos valores individuais e com a destruição dos valores simbólicos? (BAUDRILLHARD, 2002 apud SKLIAR, 2000, p. 113).

Na concepção de Skliar (2003), não existe um protótipo ou arquétipo biológico e cultural da deficiência. É preciso ter claro que se criou uma concepção de pensamento que força o entendimento da norma com uma existência ontológica, em que a identidade normal contivesse um desejo natural e milenar. Este é o primeiro equívoco ou um primeiro sinal de alerta “para não nos deixarmos convencer pela idéia de que a norma sempre esteve, efetiva e inevitavelmente, ali”. “O ‘aquilo ali’ representa uma espacialidade governada e o “ali” o delineamento do eu que produz monstros e inventa a necessidade de contê-los, executá-los, excluí-los, incluí-los, abandoná-los, medicá-los, embelezá-los, virtualizá-los, profaná-los, ironizá-los” (2003, p. 170).

Nos séculos XVIII e XIX, a psiquiatria conquistou sua autonomia, seguida de um prestígio inscrevendo-se no limiar de uma medicina compreendida como “reação aos perigos inerentes ao corpo social; discussão da origem orgânica ou psíquica das doenças mentais; proposição de terapêuticas físicas ou psicológicas” (SKLIAR, 2003, p. 170). Neste período, a loucura estava ligada às condições de malefícios para a existência ou, então, pelo menos como uma fonte de perigos. Cabia à psiquiatria compreender esta situação e indicar as soluções.

A partir disso a infância se torna objeto das tecnologias e dos dispositivos de globalização como normalização. Com a sua institucionalização se torna possível o desencadeamento de desordenamentos, de anormalidades, de formas de criminalização, etc (SKLIAR, 2003). Com esta possibilidade de perigo e ameaça, foram criados o carcerário e os institutos psicopedagógicos para aqueles que cometiam atrocidades, fundando um deslocamento de compreensão

e estrutura do binômio autoridade-coerção para o de persuasão-manipulação.

O estatístico francês Adolphe Quetelet (SKLIAR, 2003) contribuiu decisivamente para uma noção generalizada e imperativa da norma e do normal. Ele formulou o conceito de homem médio, afirmando que este homem abstrato era o resultado de uma média de todos os atributos humanos em um determinado país. Entretanto, esta ideia de Quetelet sobre o homem-médio não foi construída somente a partir de um substrato material, físico e objetivo, mas sim de uma mistura matemática de construções tanto físicas quanto morais. As implicações sociais dessa ideia são cruciais, pois o corpo de um homem em meio à mediocridade se torna o modelo de uma forma média de vida social.

O uso da estatística se transformou num movimento ideológico importante em países europeus e em especial na Inglaterra. Os primeiros profissionais da estatística eram também profissionais da eugenia. O mais renomado era Francis Galton (SKLIAR, 2003, p. 181), seu trabalho conduziu à noção atual de quociente intelectual (QI) e aos testes escolares. Ele revisou a curva de Bell e de Gauss para tentar representar graficamente a superioridade de um traço desejado e criou o que ele denominou ogiva. Esta é uma figura dividida em quatro partes com uma curva ascendente que expressa o traço desejado como maior, em relação a um desvio não-desejado. A partir desta, ele propôs o desenvolvimento de testes de inteligência para selecionar homens e mulheres brilhantes, destinados à reprodução seletiva.

As revisões realizadas por Galton representaram a tentativa de redefinir o conceito de ideal traduzindo-o para normal em relação à população geral. Também pelo fato de que a aplicação da noção de norma ao corpo humano criou a noção de desvio ou de corpo desviado. E ainda que a ideia de norma originou a ideia de uma variação normal do corpo através de uma orientação rigorosa da forma que o corpo deveria ser.

De acordo com Davis,

há aqui uma vinculação mais do que estreita entre o traçado da medida estatística humana e o desejo de melhorar a humanidade ou parte dela, justamente para que os desvios da norma minorem, sejam reduzidos, diminuam ou acabem por desaparecer (DAVIS apud SKLIAR, 2003, p. 181).

Skliar (2003) descreveu várias questões pertinentes à estatística. Dentre elas, que a eugenia se originou porque seu conhecimento mais significativo surgiu da suspeita de que a população pode ser normal. Os passos da construção estatístico-eugenésica seguiram a concepção da população como dividida entre normal e não normal. Da criação/determinação de um estado de normais e não-normais que é o objetivo da eugenia. E ainda da definição da posição do indivíduo que é corrigível e do incorrigível. Esses esforços eugênicos se destinaram ao melhoramento da raça humana.

Alguns eugenistas estudaram o componente estético das aptidões eugênicas, e outros não apenas endossavam as preferências culturais existentes, como se empenhavam ativamente em melhorar os padrões vigentes para que o gosto individual favorecesse a escolha do parceiro.

Até as principais figuras da eugenia, que limitavam a hereditariedade à herança biológica, definiam os seus movimentos como a busca de uma boa sucessão de genes ao considerar que todo e qualquer traço produzido pelos pais os tornava moral e medicamente responsáveis (SKLIAR, 2003, p. 183).

Os pressupostos das teorias eugenistas se encontram em Darwin, sobretudo, nas ideias de corpo capaz de perfeição e de aperfeiçoamento pela evolução. Segundo Skliar, as ideias de Darwin justificavam a questão da localização, distribuição e confinamento das pessoas deficientes e anormais num espaço evolutivo que estaria em sintonia com sua condição, mas que poderia ser superada pelos mais dotados por processo de seleção natural.

Este processo é que torna a naturalização, sob uma perspectiva de compreensão - a evolucionista, a normatização da normalidade. Segundo esta concepção, a identidade das pessoas é definida e nominada pelas qualidades físicas naturais. As formas e as expressões desviantes desta naturalidade normal são identificadas como ameaça da normalidade e, por isso, precisam ser tiradas do ambiente social normal, e colocadas em ambiente que conduzam à normalidade ou não permitam a intrusão na normalidade.

Mas estas conceituações eugênicas, sobretudo de Galton, foram sendo mudadas. E a última revisão cumprida por ele versou sobre uma forma de ideal de “ordem classificada hierarquicamente” determinado pelo império da norma, e “assim é complementado pela noção de

progresso, de perfectibilidade humana e pela eliminação do desvio, para criar uma visão dominante e hegemônica sobre aquilo que o corpo humano deveria ser” (SKLIAR, 2003, p. 185).

Essa disseminação do significado do normal acarretou uma mudança dramática em todas as pessoas cujos comportamentos podiam ser vistos como desviantes; em particular, modificou a vida e a experiência das pessoas com deficiências: os eugenistas tendiam a agrupar todos os traços que consideravam indesejáveis. Assim, os criminosos, os pobres e os deficientes podiam ser mencionados em um mesmo texto, com as mesmas palavras, sob o controle dos mesmos argumentos (SKLIAR, 2003, p. 185).

As normas se constituem na soberania das leis. Os desvios, as deficiências precisam ser corrigidas, adestradas, enclausuradas para que a anormalidade, a deficiência individual não se torne em deficiência da sociedade, da nação. Nisto se encontra a justificação de institucionalização da norma para que, além de um acolhimento, de uma possibilidade de evolução, possa ter um “instrumento de ‘defesa’ da sociedade” (FOUCAULT, 1997, p. 66).

O costume de falar sobre a existência natural das normas psicológicas, pedagógicas, psicopedagógicas, psiquiátricas, institucionais, dentre outras, “não nos permitiu entender absolutamente nada sobre o corpo deficiente” (SKLIAR, 2003, p. 169). Porém, o mais grave é uma exacerbação e concentração demasiada nas normas, que se esquece das dimensões da existência humana como o corpo, a sexualidade, o gênero, a raça, a idade, a religião, etc. Mesmo de forma aparente, vivemos num mundo normatizado, sem possibilidades de ação sobre este fato no seu todo. É preciso entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal, etc.” (SKLIAR, 2003, p. 168). É uma história que vem sendo construída há muito tempo, mas geralmente é omitida, ignorada, desentendida ou transformada num jogo de simulação do outro.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro com relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a esta identidade todas as características possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é *natural*, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista uma como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Essa normalização, em suas diversas formas, tornada legal, legítima e até mesmo institucional criou um grande campo de exclusão de seres humanos que não se enquadram em sua compreensão. Contra essa exclusão diversas compreensões educativas foram pensadas como

formas de inclusão dos excluídos. Este passo, importante, para a educação e para a vida em geral dos excluídos, é preciso ser bem compreendido para que ele, o incluir não seja uma forma implícita de excluir.

## **2.2 Identidade, Diferença e Diversidade**

Para refletir sobre o significado dos conceitos de identidade, diferença e também de diversidade, Ferre recorreu primeiramente ao dicionário, pois no seu entendimento estão envolvidas três palavras “que se relacionam entre si e produzem uma o significado da outra”, como acontece, por exemplo, entre “identidade e diferença”, ou confundindo-se entre si como o fazem “diferença e diversidade”. Segundo o dicionário consultado, a palavra “diferença” significa “a qualidade ou acidente pelo qual uma coisa se distingue de outra, ou variedade entre coisas de uma mesma espécie”. O diferente ou diverso é o contrário do idêntico. E “identidade” denota “o fato de ser uma pessoa ou coisa a mesma que se supõe ou se busca ou bem a circunstância de ser uma pessoa a que diz ser” (FERRE, 2001, p. 195).

De acordo com Ferre, a poesia tem “menos precisão”, mas também tem “mais profundidade e maior abertura” e, portanto, “maior aproximação à realidade da pergunta que a palavra identidade representa” (2001, p. 196). Ela corrobora esta idéia ao narrar: “Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade, não a tenho”.

Já, no âmbito político, há um significado fundamental no pensar a diferença, onde experiências culturais, comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. Assim, a diferença já não pode ser compreendida como um estado indesejável e até mesmo impróprio, mas está inscrita na história, com a qual é produzida de forma conjunta.

Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as culturas diferentes, é não ser o mesmo que o outro. Como sujeitos vivemos em sociedade, somos produzidos nas e

pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro, aquele que é diferente de mim, é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele (LOPES, 2002, p. 6-7).

O pensamento filosófico é a forma de compreensão mais aprofundada desta questão, pois analisa as diferenças “entre o mais interior de nosso ser, a intimidade e, talvez o mais exterior, a identidade”.

Na verdade, a diferença, o desvio, a inclinação até o não idêntico, que conforma a intimidade de cada um, nos afasta da identidade que os outros nos dão e, no mais íntimo de cada qual, talvez todos saibamos que não somos ninguém (FERRE, 2001, p. 196).

Essa ideia é compreendida pela asseveração de que, mesmo se opondo a estas considerações, a educação impõe a si mesma o dever de fazer de cada um de nós alguém com uma identidade bem definida pelos preceitos da normalidade. Então, os termos identidade e diferença serão empregados para falar destes conceitos como próprios da educação atual, na intenção de extrair algo das realidades que pretendem significar e também para dizer do que nela produzem uns e outros.

Na educação, a diferença pode ser compreendida como o outro da igualdade, da mesmidade. No entanto, em seus diversos contextos, ela caracteriza-se por conceitos completamente distintos que requerem que a busca da inclusão das diferenças produza condições de igualdade de acesso e de permanência destas nos diferentes espaços sociais. Para Lopes, há uma distinção conceitual que não pode ser confundida, entendendo que “a diferença é o oposto de o mesmo, que o oposto da igualdade é o diverso” (2002, p. 7).

Educar na diversidade, respeitando a diversidade de cada um, aceitando e respeitando as diferenças a partir da igualdade entre os seres humanos, têm sido frases vazias, porque elas revelam um eufemismo e são adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação atual. Para Ferre (2001), a realidade tem sido compreendida como um mundo onde os seres humanos diferentes dos demais são caracterizados por refração da normalidade. Por isso, delineia as implicações das presenças diferentes:

E mesmo que seja possível que cada um de nós ou cada uma de nós ao menos produzamos sempre com nossa presença alguma perturbação que altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso

que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos;... e, talvez, vice-versa (FERRE, 2001, p. 198).

Ferre questiona com profundidade a compreensão do conceito de identidade pelo fato desta “não estar nem na sociedade nem no mundo dos sonhos” (2001, p. 200). Também se interroga sobre a experiência de ser, existir e subsistir em um mundo, com um corpo, sentimentos e uma vida real e mesmo assim ser olhado e ter de se ver como algo “invivível”. A autora ilustra essa realidade com expressões semelhantes a: “Por que é que deixam estas crianças viverem?” (S.I.C.)<sup>103</sup> e tantas outras que finalizam por indagar: “Que fazemos contigo?”.

A compreensão da sociedade atual, proveniente das concepções modernas, é uma grande composição que está aberta a novas interpretações, novas formas de viver e de compreender os modos de vida sem ser somente uma classificadora das pessoas por sua diversidade. Esta realidade que vai se delineando permite entrever aberturas e torna possível pensar e concretizar uma nova forma de sociedade que respeite a heterogeneidade e, conseqüentemente, compreenda que a anormalidade é uma das possibilidades de ser entre tantas, em nível de natureza, de racionalidade, de anormalidades e de deficiências.

Uma das formas de compreensão que se vislumbra é partir de conceitos que manifestam um novo modo de ser, que encontramos nos termos identidade, diferença e diversidade. Esses conceitos tornaram-se centrais no debate contemporâneo da antropologia, da educação e, sobretudo, da filosofia. Essa centralidade nas ciências nem sempre tem resultado prático, pois não raro os debates das humanidades citadas enveredam-se a palavras de ordem, vazias e desprovidas de constructo intelectual, social e educacional.

Após a virada lingüística, se torna impossível tratar de palavras certas ou erradas em si, uma vez que com ela vem à tona a ‘pluralidade dos modos da linguagem humana e, ao mesmo tempo, os critérios para o emprego correto das palavras, porque é correto o uso da palavra que é aceito como tal que uma comunidade lingüística o emprega (...)’ Em suma, a linguagem se torna movimento em constante fluxo, seus jogos não são redutíveis uns aos outros, nem também a uma metalinguagem unificadora (SKLIAR, 2005, p. 77-78).

---

<sup>3</sup><sup>10</sup> S.I.C. = Segundo Informações Coletadas.



As possibilidades de pensar a educação nos termos de uma nova compreensão da sociedade pressupõem a compreensão da racionalidade e da linguagem, que estão na base da estrutura que se procura superar. Uma forma de análise e, portanto, de ciência que principia na modernidade e tem seu apogeu no Iluminismo, através da busca de uma transparência total de todos os conhecimentos, é a razão. Este processo tem sua direção num a priori de uma racionalidade universal e unificadora.

A razão é a condição para a humanidade alcançar uma maioridade, uma maturidade de ser e agir, segundo a intenção essencial do Iluminismo. A tematização desta compreensão, que teve seu destaque central no campo filosófico, tinha como meta uma concretização social. O resultado esperado seria uma sociedade esclarecida de todas as suas dimensões, de um ordenamento e de um funcionamento mecanicista que vislumbrava a possibilidade de superação, até mesmo de qualquer deficiência. Assim, o Iluminismo, como o apogeu da racionalidade, manifestou que:

O sucesso da raça humana em direção a uma moral universal e à auto-realização intelectual e ao progresso baseado em uma razão científica, universal, educadora que, baseado em métodos universais, igualmente aplicáveis a todas as nações e culturas e de uma educação de massa, equipara os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis e bons trabalhadores (SKLIAR, 2005, p. 72).

É justamente contra essa forma sistemática e universal de compreensão da humanidade, sobretudo nos termos de uma marginalização da anormalidade, que se levantam as formas de pensamento contemporâneas, justificadas em conceitos como diversidade e diferença. A ênfase dada a estas concepções está na condição de pensar sobre o outro, o diferente, aquele que era colocado à marginalidade.

O pensamento da *différance* tem em Derrida (2004) sua maior profundidade, expressão e extensão. A forma intraduzível deste conceito, para vários autores, está no fato de marcar uma distinção de compreensão com aquilo que seria simplesmente a diferença no sentido de uma dialética com o conceito de identidade. Derrida não permanece na compreensão que suporia uma nova ordenação destes conceitos, mas procura entrever um outro sentido para este conceito. E é somente nesta novidade que “o outro” pode aparecer e ser compreendido enquanto tal.

A diferença pode ser compreendida da seguinte forma:

A diferença é composta pelos binarismos que aprisionam e normatizam. A diferença se produz pelo conhecimento do outro e coloca condições na relação, uma relação de estar com o outro, lado a lado, de fazer dele uma analogia do mesmo. A diferença é reconhecida, aceita, tolerada e respeitada. A diferença tematiza o outro, tornando-o faces do mesmo. As diferenças são cores, gêneros, idades, classes de único mesmo (SARAIVA apud SKLIAR, 2005, p. 52).

Segundo Derrida, a *differance* não se enquadra na conceituação, propriamente, daquilo que é a diferença, porque ela

permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, lingüísticos ou mesmo humanos. Existe a *differance* desde que exista traço vivo (DERRIDA, 2004, p. 33).

Para Derrida, a *differance* é um conceito que procura manifestar o duplo movimento daquilo que diferencia e difere, sem estar preso a uma única dimensão e a uma limitação em termos de uma oposição ou de uma distinção. O significado do conceito derridiano pretende esclarecer o duplo movimento de ser ao mesmo tempo diferente e dessemelhante e, também, diferente e retardado. Para Saraiva, esta significação marca a distinção de sentido da diferença e *differance*. A primeira é “oposição e distinção” e a segunda é “heterogeneidade”. “A diferença é fixa, a *differance* é movimento” (SARAIVA apud SKLIAR, 2005, p. 52).

O uso do conceito de diferença toma o sentido da terminação derridiana de *differance*. É a partir dele que se buscará o entendimento dos conceitos de alteridade, diversidade e diferença na e pela educação.

Os enunciados sobre a questão da diversidade, na configuração dos imaginários sociais sobre a alteridade, foram abordados de forma ampla e profunda no texto *Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade* por Duschatzky e Skliar (2000). Esta obra é um questionamento das bases das concepções que trabalham com o diferente, a alteridade e as formas de inclusão em suas diversidades possíveis. Dentre as interrogações que procuram esclarecer as relações entre as formas de ser da humanidade, encontram-se:

Será verdade que novas retóricas são novos discursos, outros modos de nomear? Que, por exemplo, o chamado à tolerância vem romper uma história construída sobre a violência frente ao outro? (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 163).

Neste texto, Duschatzky e Skliar (2000), se propõe a examinar as retóricas sobre a diversidade e sugerir que se tratam, em algumas ocasiões, de eufemismos que aliviam as consciências ou produzem a ilusão de que estão ocorrendo transformações culturais justificadas no uso de conceitos modernos. Logo, ela aponta para a necessidade de um exame das representações que se referem à alteridade e aos estereótipos, que transformam a todos em congregados de determinados discursos e práticas culturais que tem um sentido político correto mas em termos de sensibilidade são confusas.

Duschatzky e Skliar (2000) informaram que os meios de comunicação propiciam a reminiscência até mesmo de fatos que horrorizam, e que certamente estão impregnados de pragmatismo. Valendo-se do significado retirado do Dicionário Básico de Filosofia, encontra-se a explicação de que “O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria” e que deste modo “considera que devemos dar mais importância às conseqüências e feitos da ação do que a seus princípios e pressupostos” (Japiassú, 96 p. 219). Partindo desta concepção pragmatista, destacam-se as mudanças de conceitos, de práticas, de formas de agir e de pensar.

Para Duschatzky e Skliar (2000), a diversidade pode ser enunciada sob três formas que configuram os imaginários sociais sobre a alteridade ao apresentarem ideias sobre o outro. Primeiramente, o outro como uma fonte do mal que existe; segundo, o outro como um sujeito completo de um grupo cultural e, por fim, o outro como alguém que precisa ser tolerado. Dentre essas três formas de compreensão do outro, a primeira tem marcado a questão social e de convivência geral na sociedade do século XX, como o século mais mortífero da história tanto pelos conflitos bélicos, quanto pelos genocídios sistemáticos.

Não é apenas na eliminação física que se realiza o ato de expulsão. A civilização desloca a violência externa à coação interna, mediante a regulação de costumes e moralidades. Esta regulação precisa ser analisada no contexto do aumento das cadeias sociais de interdependência e, de acordo com Foucault, no marco dos dispositivos de construção de sujeitos e de regimes de verdade.

A modernidade estabeleceu estratégias de regulação e de controle da alteridade que podem surgir como discretas variações numa mesma narrativa. Dentre tantas, constam a demonização do outro; a contínua e perversa localização do lado de fora e do lado de dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas; as oposições à totalidade de normalidade através da lógica binária; e também a fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis.

Bauman (1999) mostra claramente a racionalidade geométrica da modernidade como determinante de toda a estrutura de pensamento da sociedade. Esta forma tem na matemática o protótipo de ciência para todas as áreas que pretendem alcançar resultados claros e evidentes, capazes de aceitação em nível social.

Partindo de Bauman é possível afirmar que a anormalidade “é o refugio da modernidade” (1999, p. 23). Quem se encontra nesta circunstância é considerado como “resto” pelo fato de desafiar a ordem, de causar uma flexibilidade capaz de fragmentação não unitária da racionalização e da classificação que permite nomear, catalogar em formas de grades geométricas. Os anormais são “a mistura desautorizada de categorias que não devem se misturar” (BAUMAN, 1999, p. 23). A divisão fundamental deste pensamento é a mesmidade como fundamento da unicidade. A outridade como individualidade que difere ou que não é passível de catalogação é relegada ao *locus* de refugio. O outro é simplesmente um eu mesmo, abarcado pelo conceito universal de Eu do cogito cartesiano, sem que seja possível uma diferença do outro como outro.

É a partir do conceito de diferença, segundo Derrida, que o outro pode ser pensado sem ser tematizado ou classificado. Isso ocorre porque tematizar o outro é torná-lo um objeto de conhecimento, o que não permitiria que ele fosse ele mesmo, mas que fosse apenas um enquadramento conceitual. Esta forma foi a base de todas as exclusões da anormalidade, da deficiência. “Daí que o mesmo já não pode seguir sendo o mesmo, mas se inscreve na difference e torna-se Outro” (DERRIDA, 2004, p. 34). A nomeação por catalogação e classificação por hierarquização é negar a identidade própria de cada Outro, tornando-o compreensível num campo de mesmidade que enquadraria todos que não são eu na categoria conceitual outro. A

possibilidade de pensar o outro enquanto outro já não pressupõe que o ponto de partida seja o eu em sua mesmidade.

Assim, a relação com o Outro só pode acontecer perante a perda de todas as categorias, perante uma irreduzível relação com a *difference*. Para relacionar-me com o Outro devo colocar-me frente a ele em completo abandono. Frente ao Outro devo ficar perplexo, espantado, abismado. Mas será possível essa relação irreduzível e sem limites, essa relação que não quer conhecer, nem tematizar o Outro? Será possível retirar da relação com o Outro toda e qualquer violência, toda e qualquer tentativa de reduzir o Outro ao mesmo tempo? O Outro é o único que posso querer matar e o único que me diz “não matarás”. O assassinato do Outro é um exercício de poder lá onde já o não alcança. Não posso matar o Outro não porque se me oponha uma força, mas por não poder alcançá-lo (SARAIVA apud SKLIAR, 2005, p. 52-53).

Dessa forma, os modos de descrever a alteridade são configurações de reapresentação que dissipam os conflitos e que delimitam os espaços com relativa calma. No entanto, se a cultura é um território de diferenças que precisa de constantes traduções, o problema crítico é identificar quem traduz a quem e através de que significados. Essa representação é carregada de eufemismos, melhores ou piores, como formas de denominar a alteridade. Mas essas formas não são neutras e geram consequências na vida dos denominados como sendo *os outros*.

A modernidade estabeleceu uma lógica dualista a partir da qual denominou e inventou o componente negativo. Assim, as oposições dualistas sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e a dependência hierárquica do segundo, que não existe fora do primeiro, mas dentro dele como sua inversão negativa. De acordo com Rutherford (apud DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000), a lógica binária atua como se realizasse rompimento e projeção, pois o centro expulsa as ansiedades, contradições e irracionalidades sobre o termo subordinado, satisfazendo-o com as antíteses de sua própria identidade. O outro reflete e representa aquilo que é familiar ao centro, porém é projetado para fora de si.

Uma questão significativa do discurso colonial, de apropriação, é a sua relação com o conceito de fixação na construção e invenção da alteridade. A fixação é um modo de representação, de certa maneira paradoxal, pois supõe rigidez e uma ordem imutável, mas também degeneração. Dessa forma o estereótipo, que é uma de suas principais estratégias discursivas, termina sendo uma modalidade de conhecimento e identificação que varia entre o que está num lugar conhecido e algo que deve ser repetido.

Para a alteridade fazer parte da composição da diversidade cultural, ela necessita desistir dos traços que a identificam e ser como os demais. A estratégia na qual a alteridade é utilizada para definir melhor o espaço próprio proíbe formas híbridas de identidade, desautoriza a alteração e nega o exercício indevido do lugar que corresponde à normalidade. Isto expressa que:

Necessitamos do outro, ainda que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar, ou garantir, ou preservar aquilo que somos nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância, etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos (LARROSA e FERRE apud DUSCHATZKY; SKILAR, 2000, p. 166).

Para Zizek (apud DUSCHATZKY E SKLIAR, 2000), a fantasia ideológica de que fora do social há alguém que estabelece o problema, representa um artifício que consiste em deslocar as problemáticas sociais, econômicas, políticas e culturais para um conflito que ocorre na sociedade, a qual é idealizada como um todo harmônico para alguns que são considerados os corruptores da estrutura social. Esta prática consiste em desfazer a heterogeneidade social, sintetizando em uma pessoa os antagonismos econômicos, políticos, sociais e morais. Seria como reduzir a um objeto a complexidade dos processos de constituição do social e das experiências humanas de modo que o culpado afastasse a perplexidade das misérias terrenas e possibilitasse uma sensação de orientação.

Essa operação ideológica dissimula uma contradição que é constitutiva de toda estrutura social. No entanto, alguns são obrigados a assumir as impossibilidades, quando na verdade é a sociedade que não tem capacidade de alcançar sua identidade por sua natureza conflitiva.

Na educação, este mito se constituiu como um suporte básico e, a partir de então, o sistema educativo adotou oposições binárias, assentando de um lado, o legítimo e, de outro, o ilegítimo. A promessa educacional pretendia eliminar o negativo, o conflitivo, o "mau" aluno, o que fala "mal", o que tem estilos de vida diferentes, etc. O compromisso assumido foi de que tudo o que não estava bem seria desfeito.

O resultado de "o outro como fonte de todo mal", para Adorno (apud DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000) assumiu formas violentas ou excludentes que resultaram numa tentativa de descartar o componente negativo. Desse modo foi definido que:

Assim o sentido comum se tornou indesejável frente ao pensamento elaborado; a metáfora, só um de linguagem frente à rigorosidade explicativa da dedução; a emoção, desvalorizada frente à razão; a emoção reprimida frente ao decoro das formas corretas de comunicação, a estética uma mera aparência frente à solidez certa da racionalidade; a sexualidade, pecaminosa, frente ao olhar prejudicioso da moral (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 168).

Na perspectiva de “os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural”, as culturas representam comunidades homogêneas em crenças e estilos de vida. O estudo das culturas primitivas deu origem ao mito do modelo cultural que sustenta que cada cultura se funda em um padrão que concede sentido pleno à vida de todos os seus membros. Esta constância cultural supõe que todos vivem do mesmo modo numa determinada conjuntura, embora sejam pessoas diferentes.

Cada sujeito assume identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas tivessem sido estruturadas independentemente das relações de poder e hierarquia. O mito da coerência interna supõe que cada cultura é harmoniosa, equilibrada e auto-satisfatória. Esta idéia se assenta na conjectura de que as diferenças são irrestritas, integrais e que as identidades se estabelecem a partir de referenciais únicos da etnia, do gênero, da raça, da religião, etc.

Para Bhabha, a diversidade cultural é a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que são protegidas pela ilusão de uma identidade constante. Ele critica a noção de diversidade quando é usada no contexto do discurso liberal para referir a importância das sociedades plurais e democráticas. Afirma ainda que com a diversidade surge uma "norma transparente", construída e administrada pela sociedade, e que esta cria uma falsa estrutura normativa que contém a diferença cultural, ou seja "a universalidade, que paradoxalmente permite à diversidade, mascara as normas etnocêntricas" (apud DUSCHATZKY E SKLIAR, 2000, p. 169).

Não há nada irreduzível que faça dos grupos somente raças ou etnias; na verdade, são os processos de comunalidade que operam mediante padrões de ação configurando os sentidos de pertencimento dos sujeitos. Assim, ao mesmo tempo em que proclamam as diferenças com os outros, funcionam silenciando distinções e conflitos internos. A radicalização desta postura conduz ao exagero da alteridade ou ao fechamento na diferença. Deste modo, permaneceriam invisíveis as relações de poder e conflito e se dissolveriam os laços que relacionam os sujeitos e os grupos sociais.

Segundo Duschatzky e Skliar (2000), as diferentes formas que a educação, pensada a partir da diferença e da diversidade assumem, correspondem às diversas formas de responder a essas perguntas. Uma, é alicerçada na lógica do capital humano e supõe que a educação seja ingresso imprescindível para que todos desenvolvam habilidades favoráveis para sua empregabilidade. Embora a escola demonstre ser capaz de preparar para a concorrência, ela não tem demonstrado aptidão suficiente para aprofundar-se nas culturas e nas línguas dos alunos que compõem a alteridade escolar. Há uma relação parecida entre o conceito de diversidade e de igualdade. A idéia de diversidade, aceita temporariamente, conduz à assimetria de posições e à perda de identidades híbridas. Já a igualdade resulta em uma pressão etnocêntrica para todos serem brancos, alfabetizados, saudáveis, de classe média, etc.

Walzer (apud DUSCHATZKY E SKLIAR, 2000) destaca que a tolerância na modernidade é compreendida como um assimilar individual e reconhecimento do grupo em que está inserida. A conquista da cidadania significou um avanço em termos de direitos humanos, mas o princípio deste reconhecimento se sustentou na igualdade e não na diferença. Dessa forma, a cidadania tem sua possibilidade pela condição de indivíduo igual e não ocorreu pela condição de sujeito diferente.

Segundo os autores determinados grupos tiveram o reconhecimento mediante a validade de práticas religiosas, educativas e de agrupamento, em geral. Esta circunstância resultou na tolerância, mas os diferentes grupos sociais e culturais, embora procurem constituir-se em sujeitos políticos, nem sempre alcançaram sua inclusão nas políticas públicas. A autora adverte:



Como vemos, a tolerância não está isenta de ambigüidades, porém, sobretudo, a pergunta é se a tolerância expressa uma utopia de profundo reconhecimento da alteridade e se este é o cenário que possibilita a reconstrução dos laços de solidariedade social (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 174).

A polêmica em torno do discurso da tolerância não supõe reivindicar seu oposto. Da mesma forma, debater com os limites do discurso da tolerância não implica de nenhum modo reivindicar a intolerância. A reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno como um paradoxo. Por um lado, a tolerância convoca a aceitação da existência de diferenças e, por outro, nessa admissão, se caracteriza uma contradição, pois, ao aceitar o diferente como princípio, também deveria aceitar os grupos cujas características são os comportamentos anti-sociais ou opressivos.

Forster (apud DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000) suspeita da tolerância por seu princípio suavizador ao afirmar que este fato pode isentar de tomar posições e assumir responsabilidades. A tolerância enfraquece as diferenças discursivas e encobre as desigualdades. Quanto mais polarizado se apresenta o mundo, mais repercute o discurso da tolerância e mais se toleram formas inumanas de vida. Ela consagra a ruptura da perversão e valoriza os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente.

A tolerância tem intimidade com a indiferença. Portanto, pode tornar-se mecanismo de esquecimento e contribuir para eliminar as memórias do sofrimento. O discurso da tolerância pode transformar-se numa falta de memória que não conduz ao questionamento e tenta impedir o incômodo. Trata-se de um comportamento descomprometido, mas também desprovido de negatividade, que desdenha o confronto por ineficiência.

A tolerância pode representar a ausência do diálogo e, portanto, do vínculo social, que quase sempre seria conflituoso. Ela priva os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e ao Estado, enfim, da responsabilidade institucional de assumir a realização dos direitos sociais. A alocação da tolerância, nas políticas públicas, poderia representar o discurso da incumbência das responsabilidades, diante da disponibilidade das boas vontades individuais ou locais.

Faz-se necessário saber onde começam as indiferenças e onde terminam as convergências da aceitação da postura e do pensamento do outro. Aqui, nesse dilema volta-se à questão da

tolerância, porque com ela podemos evitar a contestação, mas, por outro viés, podemos reconhecer que não somos tão egoístas, concedendo permissão à existência do outro. Neste sentido poder-se-ia fazer referência a que:

Devo faltar ao outro como parte, como comunhão, mas não devo faltar ao compromisso com o outro. O outro, completamente outro, se manifesta como uma certa ausência. É impossível conhecer o outro e só pela tentativa já o torno outro. Minha relação com o outro deve-se pautar numa ética de acolhida, de escuta à questão do outro (SARAIVA apud SKLIAR, 2005, p. 51).

O princípio de "o outro como fonte de todo mal" conduz a muitos tipos de fobia em relação às diferentes posturas, como o sexismo, o racismo, etc. O discurso multiculturalista tende a atrelar os sujeitos a apoios de identidade, o que significa condenar a ser somente o que já é e a fazer desistir de ter vinculação com um grupo.

Duschatzky e Skliar (2000) encerram a abordagem das três versões dos enunciados da diversidade na configuração dos imaginários sociais sobre a alteridade questionando a possibilidade de educar na diferença. Ele expressa a seriedade deste questionamento por meio da crença de que:

Felizmente, é impossível educar se crermos que isto implica formatar por completo o outro, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento e a sensibilidade. Porém, parece atrativo, pelo menos para muitos, imaginar o ato de educar como o ato de deixar à disposição do outro tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é em algum aspecto. Uma educação que aposte em recorrer a um itinerário plural e criativo, sem padrão nem regras rígidas que encerrem o trajeto e enfatizem resultados excludentes (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 176).

Essa compreensão necessitaria estar presente nas universidades de formação de professores e de profissionais da educação onde na maioria das vezes são estudados textos que produzem a ilusão de normalidade dos que os lêem ou estudam e a polarização no outro da perplexidade e da culpabilidade. Não há espaço para refletir sobre o que os estudos destes escritos produzem nos professores, e vão sendo aceitas demarcações que nos conduzem, de acordo com Magris, a nos colocarmos "sempre do lado da outra parte" (apud FERRE 1997).

A autora explica que os educadores são dominados por saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, de modo que não é permitido compreendê-lo, conhecê-lo e "nem adivinhá-lo". A presença do outro sobre o que se fala, para quem se estuda, do

qual alguma coisa se conhece e dentro do conjunto do qual nada se sabe se dá pelo fato de que a sua presença real é praticamente nula.

...não podemos nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e vermos em seu olhar, só nos resultaria possível perceber, escutar e adivinhar o outro, abrindo nossos sentidos e fazendo pensar a nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua possível presença. Isto é, refletindo sobre a ilusão de normalidade que nos impede conhecer-nos, refletindo sobre o fato de que se olhamos para fora, onde o outro não está porque está em mim, nunca o conheceremos... (FERRE, 2001, p. 198-199).

A questão central de justificação de um pensamento que permite compreender o outro na sua diferença é estabelecer claro a base de compreensão para que essa relação possa realmente acontecer. A base não pode ser um pensamento da identidade que procura, a partir de uma identidade dada, procurar incluir o diverso como uma forma de não excluir. Esse pensamento se manifesta excludente porque não permite ou não aceita a identidade do diferente enquanto tal.

No entendimento de Hall (2005), essa compreensão de sujeito que é ao mesmo tempo de sociedade tem como vantagem o contexto pós-moderno. Aqui a diferença se manifesta através da várias formas, também como diversidade.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, p. 12, 2005).

Essa construção da subjetividade pós-moderna entendida na e pela diferença permite que se compreendam os outros na sua dimensão de identidade própria e também que não se vive toda a vida uma única identidade. Essa concepção permite pensar que o sujeito considerado anormal também pode mudar sua identidade, uma vez que reconhecido pela sua diferença, e que possa, outrossim, construir uma identidade ao longo de sua vida.

A forma como Hall (2005) descreve o contexto pós-moderno revela que, na compreensão do sujeito, incidiu o fundamento ontológico e ao mesmo tempo biológico que permitiu classificar os seres humanos segundo um princípio organizador, como o da modernidade, que pode ser exemplificado pelo *cogito*. Não apenas uma diversidade se manifesta como forma de compreender o ser humano em suas diversidades, mas a própria diferença se coloca como base de

compreensão. No entanto, no contexto da globalização, esta intenção pode ser apenas uma forma de fazer emergir algumas diversidades que anulam outras. Esse é o risco a ser evitado numa pedagogia que se justifica na diferença, que não permaneça como teoria da inclusão, mas que contribua na problematização de formas na qual todos façam parte da educação com suas diferenças aceitas e respeitadas.

### **3. IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO**

A organização através de regulações do espaço e do tempo constitui-se numa estratégia que emprega o currículo como um recurso capaz de manter a pretensa ordem da escola. Sua ampla aceitação faz com que os questionamentos sobre novas possibilidades de estruturação educativa enfrentem resistências justificadas na validade das práticas até então adotadas.

Há muitos dados a serem superados para que ocorra um reordenamento temporal e espacial que considere a diferença como um dos componentes fundamentais para ampliar as oportunidades do direito à educação de todos.

#### **3.1- Compreendendo o significado e a posição da palavra currículo**

O termo currículo apresenta uma variedade de definições que se modificaram de acordo com as tendências e os paradigmas educacionais hegemônicos. Para Oliveira e Machado (2007), há algumas que facilitam a compreensão do significado e da complexidade das adaptações necessárias para uma Educação Inclusiva.

Para Oliveira e Machado (2007) “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere* significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas idéias principais: uma de seqüência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”. As autoras destacam a

contraposição de duas definições mais comuns pela apresentação da formal, como um plano previamente delineado a partir de fins e finalidades e da informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano. Sob um ponto de vista são focalizadas as definições curriculares pertinentes ao “conjunto de conteúdos a ensinar e ao plano da ação pedagógica”. Do outro aspecto são percebidas as definições curriculares relacionadas ao “conjunto de experiências educativas e ao currículo como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo” (PACHECO, 1996 apud OLIVEIRA; MACHADO, 2007, P. 37).

Oliveira e Machado (2007), a partir do entendimento da crítica que o autor supracitado realiza sobre posição e não sobre a noção de currículo, compreende que a construção deste é um desafio constante, assim como é o percurso da implementação das adaptações curriculares. Suas trajetórias se definem na prática e, portanto, devem ser graduais, uma vez que a dificuldade da implantação revela-se na mesma proporção da resistência à implantação da inclusão.

### **3.2- O currículo como elemento determinante do espaço e do tempo na educação**

O currículo funcionou como o principal instrumento da escola na fabricação da Modernidade. Através da invenção do currículo a escola se organizou e atuou idealizando novas formas de vida relacionadas ao espaço e ao tempo. Pelo seu uso a escola assumiu uma posição inigualável na organização de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e de novos significado espaciais e temporais. Portanto, foi pelo currículo que a escola colaborou decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para a afirmação de novas articulações entre ambos. Para Veiga-Neto (2002, p. 164): “Isso foi tão mais decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo seu eixo central quanto ela mesma tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade.”

Em relação aos aspectos temporais, o currículo sempre produziu rotinas e ritmos para o cotidiano de todos que de alguma forma se vincularam à escola. Ele também contribuiu para o entendimento de que o tempo é redutível ao espaço e que, portanto pode

ser pensado em função deste, na medida em que passou a ser visto como contestador do mesmo.

Em termos espaciais, o currículo funcionou - e certamente ainda funciona - como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os outros; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu - e ainda contribui - para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Em termos de análise restrita do currículo os "outros" foram pensados sob o ponto de vista da epistemologia, pois a distribuição dos saberes se distinguiu como o elemento mais aparente no currículo. O currículo atuou na distribuição dos saberes ao realizar sua disposição, hierarquia, graduação e classificação pela atribuição de valores. Assim foi estabelecido o fundamento para que a distribuição dos saberes realizada pelo currículo produzisse a nova geometrização para o mundo. Deste modo Veiga-Neto (2002, p. 165), esclarece que: “A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada”.

A espacialização dos saberes buscou o desconhecido e o assentou no espaço disciplinar no qual se constitui o currículo, de modo que nada pudesse se colocar fora do seu alcance e do seu domínio. Foucault (2001) e Bauman (1998) argumentaram que a partir do conhecimento sobre o desconhecido, do enquadramento/inclusão disciplinar do que estava de fora, não ocorreu uma absorção para fazer a indiferenciação, mas para originar novas fronteiras e uma nova categoria que não promoveu a inclusão. Resultou numa inclusão excludente que teve por objetivo aumentar o controle sobre o outro.

O entendimento da relação do currículo com a crise da modernidade provocou a busca de explicações sobre o planejamento, a organização e a implementação dos currículos, de modo que eles pudessem dar melhores respostas às mudanças do mundo contemporâneo. Estas são questões importantes de ordem da engenharia curricular.

Isso implica problematizar acerca de como o currículo poderá - ou deverá - responder a essas mudanças e às novas demandas que elas colocam para nós. Além disso, o exame do(s) currículo(s) poderá fornecer indicações sobre os rumos dessas novas configurações sociais, econômicas, políticas, culturais, etc (VEIGA-NETO, 2002, p. 166).

O interesse pela arquitetura curricular, nesta circunstância, é maior do que pela engenharia curricular. A prioridade decorre da preferência pela descrição, pelo exame e pela problematização das relações entre o currículo e as ressignificações do espaço e do tempo que ocorreram na chamada Pós-Modernidade. O questionamento de Veiga-Neto (2002, p. 166) versa sobre: "que tem a ver a organização curricular da educação escolarizada com as transformações espaço-temporais que estão ocorrendo no mundo contemporâneo?".

Assim uma premissa afirma que:

O currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade (VEIGA-NETO, 2002, p.167).

A outra premissa requer o entendimento de que:

“O mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que até a há pouco ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exacerbação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade etc” (VEIGA-NETO, 2002, p.167).

A primeira questão assenta alguns impasses no campo do currículo para os quais têm sido pensadas determinadas alternativas no âmbito da engenharia curricular. Os temas transversais servem de exemplos de opções. Eles são uma invenção para tentar resolver e recuperar, pelo uso da interdisciplinaridade, a pretendida unidade do mundo que teria sido desfeita pela contemporaneidade. Desse modo cada tema transversal funcionaria como um aglutinador de saberes que hoje estariam dissociados entre si e do próprio mundo.

A segunda questão apresentada refere-se à posição do sujeito nesse espaço que foi pensado como homogêneo. Nesse sentido o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, de acordo com Veiga-Neto, “subjeter-nos como sujeitos centrados, para os



quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogêneo quadriculado e hierarquizado” (2001, p. 181). Assim a identidade foi, por muito tempo, apreendida como atributo da “alma” de um sujeito pensado como unitário e estável.

Na medida em que “a geometria do mundo” aludiu às transformações, não há, no entendimento de Veiga-Neto (2001, p. 181), “sentido pensar num sujeito centrado, coerente e estável, dono de uma identidade única e perene”. A razão dos mecanismos envolvidos nos processos de diferenciação identitárias não se modificou na passagem para a pós-modernidade. Embora as perguntas culturais sejam cada vez mais variadas, multifacetadas, parece que se está a cada momento exposto a novas práticas sociais e a grupos e situações culturais muito diversos. O parecer é de que a diferença esteja cada vez mais presente. Desse modo é possível que sejam assumidas identidades diversas. Numa pós-modernidade cada vez mais mutante, fluída e nômade as identidades também se apresentam em transformação.

O currículo relaciona-se com esta questão pela possibilidade de descobrir vinculações entre o caráter transitório das identidades culturais e a organização curricular. Neste estudo importa a preocupação com a organização, em que cada sala de aula, cada turma, passou a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações minimamente duradouras. Esses não-lugares não ensinam civilidade, pois reduzem a convivência. Veiga-Neto (2002, p.183) questiona: “Se a sala de aula está se tornando um não-lugar, quais serão as consequências disso em termos do papel da educação escolarizada em um mundo cada vez mais anisotrópico?”.

Para Veiga-Neto, a não-lugarização da escola fez com que ela se tornasse “algo bem diferente daquilo que os idealizadores da Modernidade pensaram que ela deveria ser” (2002, p. 182). A partir das novas práticas curriculares ocorre um distanciamento dos preceitos da pedagogia moderna que pretendia fazer da escola um lugar de aprendizado igualitário no tempo e disciplinado no espaço. Nesse sentido, pondera que:

A questão não é lamentar um suposto desvirtuamento do modelo que o iluminismo pensou para a educação e para a escola. O que me parece mais produtivo é termos

clareza acerca do atrelamento daquele modelo a certas condições historicamente datadas e já deixadas para trás. Importa - também e talvez mais ainda - compreendermos o quanto e de que modo àquelas condições mudaram e continuam mudando. Uma tal compreensão é condição necessária -ainda que certamente insuficiente- para que se possa colocar a escola e seus muito dispositivos - entre os quais, o próprio currículo -, de alguma maneira a serviço de um maior equilíbrio tanto na distribuição da justiça social quanto no acesso aos seus recursos que o mundo pode nos oferecer (VEIGA- NETO, 2002, p. 183).

### **3.3. Abordagem curricular comumente designada aos educandos denominados com necessidades educacionais especiais**

O currículo opera na distribuição dos saberes e na fundamentação da compreensão do espaço e do tempo, pois se constitui num elemento capaz de estabelecer a autorização da distribuição dos conhecimentos e do ordenamento do funcionamento da escola. A autora considera que:

A maneira como os homens ocupam o espaço sugere muito mais do que um simples arranjo de corpos e objetos. Às vezes de forma sutil, outras mais explicitamente, a construção e organização do espaço transcende a mera dimensão física, revelando valores sociais de acesso e permanência ou de exclusão de determinados grupos estigmatizados (FERNANDES, 2007, p. 53).

Sob esta perspectiva os educandos com necessidades especiais inicialmente foram privados de acesso e permanência na educação comum. A sua gradativa inserção na escola, seja pelo paradigma da integração ou da inclusão, ainda tem recorrido ao atendimento diferenciado. Embora atualmente contestadas, as adaptações curriculares ainda são consideradas por muitos autores e educadores como mais adequadas de serem implementadas, pois não exigem a reestruturação do que foi instituído até então sobre o currículo. Considerando estes dados serão apresentados mecanismos que ainda tem subsidiado muitas práticas pedagógicas denominadas como inclusivas.

O Seminário de “Educação Inclusiva no Brasil: Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro”, ocorrido em 2003, promovido pelo Banco Mundial em parceria com a Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro / Instituto Helena Antipoff, fundamentou os estudos de

uma equipe de professores coordenados por Rosana Glat até a elaboração de uma obra que vem sendo considerada como importante para conduzir o processo inclusivo dos educandos com necessidades educacionais especiais. Este seminário teve a participação de um grupo diversificado de profissionais que atuavam em posições de gestores e técnicos da Educação Especial de secretarias estaduais e municipais de Educação, técnicos do Ministério de Educação, de uma agência internacional e de professores universitários que discutiram sobre currículo. Foi relatado por Glat (2003, p. 4) que “as discussões foram dinâmicas, embora o grupo tenha tido dificuldade em focalizar o seu tema específico”. Pensar no currículo e tê-lo contextualizado em experiências diárias se apresentou como um desafio a ser superado para vincular a teoria e a prática na reorientação e nas implicações desta tarefa.

As análises apresentadas neste documento iniciaram pela consideração de que a educação inclusiva requer que sejam realizadas mudanças no currículo para resolver os casos de exclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais, seja pelas adaptações curriculares e/ou pelas modificações simplificadas do currículo.

No Brasil a adoção de um currículo para a escola inclusiva foi oficializado a partir das medidas da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde então, as adaptações curriculares figuraram como um modo de atendimento das necessidades específicas de aprendizagem de muitos educandos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial oferecem um conjunto de instruções sobre a inclusão e afirmam que esta determinação:

(...) implica uma nova postura da escola comum,...,portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC/SEESP, 1998).

As adaptações curriculares poderão ser feitas por restrições quando não houver condições de aprendizagem de todos os conteúdos estabelecidos ou ampliações para abranger aspectos da vida prática que possibilitem maior autonomia. Estas adequações são destinadas aos educandos considerados como incapazes de se beneficiarem do currículo organizado para todos aos educandos. Elas são consideradas, por alguns autores, como indispensáveis para concretizar a

inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. De maneira geral elas envolvem:

Modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 36).

As adaptações curriculares não-significativas ou de pequeno porte deverão ser propostas pelo professor para aumentar as possibilidades de participação e aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A sua prática não demanda a autorização de qualquer outra instância política, técnica ou administrativa. Elas são as mais simples de serem realizadas, mas não são menos importantes.

Trata-se, por exemplo, de experiências com novas organizações e grupamentos de alunos, para a realização de tarefas; alterações na ênfase, ordem e prioridade atribuída a objetivos e conteúdos estabelecidos no planejamento inicial, adequando-os à diversidade de pessoas e situações encontradas; adaptações e inovações nas estratégias didáticas e nos materiais normalmente utilizados pelo professor; aumento ou diminuição do tempo previsto para a consecução de determinados objetivos e para a realização de certas atividades (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 43-44).

As adaptações curriculares significativas ou de grande porte envolvem ações da competência e pertinência do interesse político-administrativo superiores, pois exigem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, entre outras. Elas devem ocorrer em três níveis do planejamento educacional, ou seja, no projeto político-pedagógico da escola ao referendarem as políticas públicas de Educação, no currículo ou plano de ensino elaborado pelo professor e nas mudanças de atitudes individuais, também organizadas pelo professor.

As adaptações curriculares ou pedagógicas, pela análise de Oliveira e Machado (2007), permitem a eliminação ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativas e de conteúdos para facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Também sugerem modificações no número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar, na definição do sistema de trabalho cooperativo entre os professores do Ensino Regular e do Ensino Especial e dos ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série. Além disso, podem encaminhar ajustes na promoção de um aluno de uma série para outra, mesmo que não tenha vencido o plano de ensino

da classe anterior. Conseqüentemente, as adaptações curriculares são modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, seja no currículo como um todo, ou em determinados aspectos das práticas educativas.

As decisões curriculares que ocasionam as adaptações devem envolver a equipe da instituição. O compromisso com aspectos que são do âmbito da escola como um todo não pode ser transferido isoladamente para as ações do Estado, do diretor, do coordenador, do orientador pedagógico, ou do profissional como psicólogos, médicos e fonoaudiólogos. Glat (2003) registrou a advertência de que a transformação do papel e das atividades do professor só pode ser alcançada com o envolvimento dos gestores ou lideranças da escola e do sistema escolar para dar suporte de recursos materiais e humanos. No entanto, na maioria das escolas, a responsabilidade de realizar as adaptações curriculares tem incidido sobre os educadores especiais ou sobre os professores. Entretanto os estudos das representações sociais do professor da Educação Especial, de (OLIVEIRA; COSTA, 2003 apud OLIVEIRA; MACHADO, 2003, p. 38-39), apresentaram dados de uma pesquisa que identificou fatores críticos nos cursos de formação de professores nesta modalidade de educação. De acordo com Oliveira e Machado (2007), os destaques recaíram sobre a falta de um debate para chegar a um consenso que permitisse operacionalizar a construção do currículo necessário para a inclusão.

As autoras concluíram também que o currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares necessárias às práticas de inclusão na escola. Esta circunstância tem sua problemática expandida à medida que não se realiza a formação e capacitação continuada, em nível externo e interno das escolas, para dar condições de atender às necessidades de todos os alunos. Segundo elas os estudos deveriam proporcionar competência para realizarem o aprofundamento teórico-metodológico que permitisse a sua transformação num professor com capacidade de refletir e ressignificar sua prática pedagógica para atender à diversidade dos educandos, uma vez que se considera que da aptidão do professor dependerá a reorganização didática do currículo.

(...) Em todas as questões que se referem a currículo de formação de professores, percebemos a tonalidade da incompletude. Não há respostas fechadas quanto à dicotomia entre as perspectivas de inclusão e a manutenção da exclusão diária e

contumaz. Ou quanto ao atendimento às classes heterogêneas, via atividades diversificadas. Certamente, não se constrói um currículo de forma apriorística, através de planilhas rígidas e objetivos estereotipados. Ele é vivo, produto de uma construção coletiva, vivenciado no cotidiano da educação. Há muito que fazer, portanto, para que o "fazer pedagógico" dos professores que trabalham com alunos portadores de necessidades educativas especiais possa ser aperfeiçoado (OLIVEIRA; ABREU apud OLIVEIRA ; MACHADO 2007, p. 39).

Para Glat (2003) a aquisição de conhecimentos constitui-se no auxílio fundamental para transformar o currículo tradicional num currículo inclusivo. O trabalho integrado entre a educação comum e a educação especial deveria garantir que não houvesse substituição da aprendizagem em sala de aula, mas que o trabalho pedagógico fosse qualificado pela articulação das exigências curriculares com as necessidades de adequação requeridas pelos educandos através do apoio especializado.

Conforme Glat e Blanco (2007), aqueles educadores que defendem as adaptações curriculares afirmam que o desenvolvimento do currículo único, sem adaptações para atender às diversidades, pode aumentar as práticas excludentes, sob a forma do descaso, do abandono e também da denominação dos educandos com "dificuldades de aprendizagem". Argumentam que é fundamental a concepção da escola inclusiva flexível para acolher a todos, também pela oferta das adaptações curriculares. Logo, asseguram que as adaptações curriculares não criam "vários currículos", e que este continua sendo único. Então considera que:

O ponto mais relevante é que a inclusão educacional seja um aspecto estruturante ou tema transversal na elaboração do currículo. Este é um primeiro requisito para que as adaptações curriculares ocorram. Há ainda alguns outros requisitos, mais precisamente três: a predisposição política para a inclusão, expressa nos textos legais vigentes; um novo paradigma em Educação, que tenha como pressuposto o respeito à diversidade como condição para a inclusão de todos os indivíduos socialmente excluídos (por gênero, etnia, religião, cultura, ou por apresentarem necessidades especiais); e a preocupação com a integração plena, sócio-afetivo, desses indivíduos (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 40).

Os outros requisitos apresentados pela autora serão comentados de modo conciso pra destacar a lógica que perpassa a defesa das adaptações curriculares. Assim será descrito sobre os recursos legais de sua implementação, do desafio de desenvolver o novo paradigma da educação de modo que abranja até mesmo as necessidades especiais e da integração sócio-afetiva.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, orientada pela L.D.B. nº 9394/96 e apregoada nos documentos legais do MEC, ressaltam a importância das práticas inclusivas no

cotidiano da escola e da inserção, no projeto político-pedagógico, de adaptações curriculares, compreendidas como medidas pedagógicas que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O projeto político-pedagógico deve ser orientado pelo documento dos “Parâmetros Curriculares: adaptações curriculares” – “estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. No entendimento de Oliveira e Machado (2007, p. 41), ele indica aspectos fundamentais para uma Educação Inclusiva expressos nos seguintes aspectos:

Atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos; Identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; Adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos; Flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos; Possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1998, p. 32).

Sob o ponto de vista do Paradigma da Inclusão já não se trata de realizar adequações exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais ou outras condições intrínsecas. Os ajustes realizados deveriam beneficiar a todos os que se afastam do desempenho aguardado pela escola, a partir da denominação dos “culturalmente diferentes” ou “culturalmente desfavorecidos” em relação à cultura dominante. Esta contextualização educacional implica também no rompimento de fronteiras entre a Educação Especial e a Educação Regular pelo desenvolvimento de um movimento educativo conjunto. O currículo, para Oliveira e Machado (2007), deveria contribuir no desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Para Glat e Blanco (2007), a ênfase e a responsabilidade pela aprendizagem deveriam ser deslocadas dos alunos e dirigidas para os procedimentos de ensino. Assim muitas das mudanças requeridas não se relacionariam exclusivamente à inclusão dos que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que: “Elas fazem parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes”. (BRASIL, 1994).

O ensino realizado num contexto educacional de estatísticas de repetência, fracasso e evasão apresenta maior desafio aos alunos com dificuldades e necessidades específicas que muitas vezes se agravam pelo fato dos professores não terem formação para trabalhar com a diversidade. A dificuldade maior reside na implementação do modelo da inclusão, sobretudo, aos casos de alunos com graves distúrbios de conduta, déficits cognitivos e /ou de comunicação, ou seja, “de alunos difíceis de ensinar até mesmo por bons professores” (GLAT, 2003, p. 05).

A avaliação institucional e pedagógica da aprendizagem finalizou os aspectos apontados pelo grupo como indispensáveis para pensar o currículo da escola inclusiva. Foi preconizado que seus critérios e seus métodos deverão ser indicados com clareza a partir do projeto político pedagógico da escola e do planejamento curricular do professor, o que significa “monitorar o processo de aprendizagem e a apropriação de conhecimento dos alunos”. Para a autora a “avaliação no currículo inclusivo deve ser flexível, porém objetiva” (GLAT, 2003, p. 08).

No entanto, para Glat (2003), a identificação das necessidades requer que os sistemas educacionais modifiquem suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos e se organizem para construir uma escola que dê conta das especificidades de todos.

Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (GOMES, 2007, p. 22).

O entendimento da integração sócio-afetiva dos indivíduos finaliza os dados apontados por Oliveira e Machado (2007), ao prever que os alunos com necessidades especiais devem ser incluídos nas turmas de ensino comum para que sejam desenvolvidos processos de equiparação de oportunidades de convivência social que possibilitem até mesmo o compartilhamento de vivências afetivas. (lutas de movimentos sociais)

### **3.4. Indagações sobre a presença da diversidade no currículo escolar**



Há muitas questões que precisam ser consideradas para que o currículo seja reorientado e, conseqüentemente, as práticas educativas vislumbrem a adoção de uma racionalidade compatível com as necessidades e as possibilidades de todos os educandos. Assim, o uso dos conceitos da identidade, diferença e diversidade ganharam destaque neste estudo ao definir tais características humanas como elementos fundamentais de uma nova perspectiva de inclusão. Ou seja, que a educação passe a ser repensada a partir da crítica de sua padronização de comportamentos e de exigências em vista da obtenção de resultados que desconsideram a individualidade. Geralmente o termo relativo à diversidade é que tem sido referenciado em relação às práticas educativas, mas esse conceito também precisa ser indagado pelo coletivo dos educadores. A autora apregoa que:

Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos (GOMES, 2007, p. 17).

Para realizar essa verificação é fundamental ter consciência de que a construção do currículo está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Por isso o questionamento sobre a diversidade poderá fornecer indicativos do currículo e de suas lógicas de organização espacial e temporal. É significativo retomar que para Veiga-Neto (2002, p. 165) “...o currículo contribuiu - e ainda contribui para fazer do outro um diferente” e ressaltar o questionamento de Gomes (2007, p. 40), quando sugere pensar: “É possível a inclusão das diferenças sem a superação da rigidez da estrutura espacial e temporal da instituição escolar?” E também: “Que indagações a diversidade traz aos currículos?” Essas são algumas averiguações pertinentes ao desafio proposto.

O currículo para uma escola inclusiva não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais, mas implica, sim, em uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do alunado da escola. Independente da composição da turma, o professor deve ser capaz de preparar e coordenar as atividades de sala de aula, imprimindo às mesmas uma dinâmica mais compatível com a realidade social e menos enfadonha para os alunos (GLAT, 2003, p. 20).

Glat e Blanco (2007) destacam-se como defensoras das adaptações para alunos com deficiências ou demais necessidades especiais, mas também sinaliza a necessidade de uma nova

forma de concepção curricular que dê conta da diversidade do alunado. No entanto, compromete o professor a realizar as adequações em relação à realidade social e à necessidade de tornar o currículo mais atraente. Essa recomendação indica que os desajustes da rigidez do currículo não foram considerados como tarefa comum à escola, mas que, mais uma vez, foram considerados como responsabilidade dos educadores. A diversidade precisa ser analisada sob o ponto de vista de que todos precisam estar comprometidos com as mudanças necessárias para que esse conceito, mais difundido em relação à inclusão, de fato, promova mudanças de concepções e de práticas educativas.

A proposição de Gomes é de que “mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo” (2007, p. 17). A primeira verificação dessa ação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, mas que essa afirmativa também encerra uma contradição, uma vez que ela se faz presente no cotidiano escolar de todos os níveis de ensino, mas que continua sendo negada ou trabalhada de modo paliativo. As práticas curriculares dificilmente são analisadas para facilitar a aceitação da diversidade e compreender a heterogeneidade requerida nas práticas educativas.

Na sequência das averiguações, foi destacado que é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta, pois há uma relação estreita entre o modo de ver e agir com o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas. Gomes (2007) enfatizou também que a escolarização é um dos recortes do processo educativo mais amplo, pois durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas diferentes. Nas interações contínuas entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, são construídos os conhecimentos, valores, representações e identidades. O desenvolvimento biológico e o domínio das práticas culturais do meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Esse último dado, enquanto uma experiência que atravessa toda a sociedade e toda a cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade.

Os currículos e as práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a se aproximar do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização.

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (GOMES, 2007, p. 19).

Há uma tensão nesse procedimento por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, pois permanece a tendência nas culturas de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando estranhamento e, até mesmo, rejeição em relação ao diferente.

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada (GOMES, 2007, p. 19).

A relação existente entre educação e diversidade assenta o terceiro desafio a ser inquirido. Trata-se de compreender o conceito de diversidade e qual diversidade se pretende que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo. Gomes (2007, p. 19) defende que “a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades”. Ela faz parte do acontecer humano. Portanto, necessita fazer parte da educação. Tais discussões poderão ajudar a aprofundar as reflexões sobre a diversidade, pois a relação entre currículo e diversidade é complexa e vai além do elogio à diferença ou da visão negativa de discriminar os ditos diferentes.

A diversidade pode ser entendida numa perspectiva biológica e cultural, pois os seres humanos apresentam diversidade biológica, ou seja, mostram diferenças entre si. No processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, determinadas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas. Isso fez com que passassem a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória.

A perspectiva cultural revela que todo ser humano se constitui por meio de um processo complexo, no qual somos semelhantes enquanto gênero humano, e diferentes enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura.

Somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes (GOMES, 2007, p. 22).

Ao discutir a diversidade cultural é preciso lembrar que ela acontece junto da construção de processos identitários. A diversidade e a identidade, enquanto processo, não são inatas, são construídas pela aproximação e dependem das relações dialógicas. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Desse modo, a diversidade precisa ser entendida numa perspectiva relacional, ou seja, sob o entendimento de que as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros.

Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. GOMES (2007, P. 22).

Para Gomes (2007) o currículo pode ser considerado um discurso com narrativas que reúnem noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade e dos diferentes grupos sociais. Os conteúdos realizam definições de legitimidade, das formas de reconhecer a validade, da qualidade, da moral, do grau de beleza e da autorização das vozes do currículo, enfim, o currículo define todos os dados que se desejar.

Sob a ótica da linguagem essas relações encontram-se atreladas à produção de significações que distinguem determinados significados em prejuízo de outros, em posicionamentos específicos de poder, formando o currículo e produzindo identidades e diferenças. Isso abre para o campo do currículo e para outros, certamente, a possibilidade de

examinar como as diferenças são representadas e como os significados aí contidos envolvem-se na construção de sistemas de identificação. Evidencia, ainda, a necessidade de questionar as dimensões discursivas que informam as práticas curriculares em termos de toda forma humana que compõe o grupo de educandos.

Segundo Silva (1995), o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esse dado requer o entendimento do currículo como prática cultural, como relação social, não podendo ser pensado fora das relações de poder. Portanto, o currículo é produzido a partir das relações desiguais de poder entre os grupos sociais. Estabelecer o conhecimento como um imperativo é supervalorizar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Assim mesmo quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma lista de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa. Mesmo coisa como uma lista de conteúdos não teria propriamente existência se não se fizesse nada com ela. Como tal, o currículo não diz respeito apenas a idéias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiência, a prática... Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também de vê-lo como “fazendo coisas para as pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser isto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (SILVA, 1995, P. 194).

O currículo também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas sobre o indivíduo e a sociedade, então participa do processo de constituição dos sujeitos em geral e, até mesmo de modo particular. Sendo assim, as informações contidas no currículo trazem consigo noções sobre grupos sociais que podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais que podem apenas ser representados ou até mesmo excluídos de qualquer representação. Para Silva (1995, p. 195) “além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas”.

A produção do conhecimento, a seleção e a legitimação do currículo está atravessada pela diversidade que, além de ser incluída como um tema nos currículos, também deverá estar nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar. Pode-se lembrar que:

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (SILVA, 1995, p. 195).

Essa perspectiva de currículo poderá auxiliar no questionamento da noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando a pensar sobre a tensa e complexa relação entre essa noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual os educandos encontram-se imersos.

A teoria crítica do currículo contribuiu para aumentar a compreensão sobre as relações entre conhecimento, poder e identidade social e, desse modo, sobre as múltiplas formas em que o currículo está centralmente envolvido na produção social. As teorias da reprodução social mostram como a distribuição desigual do conhecimento, por meio do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução da desigualdade social.

O conhecimento e a cultura não podem ser reduzidos à categoria de coisas, pois a sociedade não é estática e os indivíduos não são passivos. Ao contrário, para Silva (1995, p. 193), “o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, a produção, ao fazer algo com coisas”. Noutro sentido, o caráter produtivo do currículo se opõe a sua concepção como coisa”. O currículo é também uma relação social, uma vez que a produção do conhecimento envolvida nele se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Uma relação social também no sentido de que aquele conhecimento, que é visto como uma coisa, foi produzido pelas relações sociais e de relações sociais de poder.

Segundo Glat (2003, p. 09), “o currículo é o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver”. Transformar o seu entendimento exige estudar sobre seu significado, sua posição e sua importância na modificação das relações homogeneizadoras. O domínio de sua complexidade teórica associada com o que foi denominado por Gomes (2007, p. 41) como “práticas educativas transgressoras”, poderão levar os professores a defender que o direito à educação será pleno à medida que seja assegurado o direito à diversidade. Essa “transgressão” proposta sugere “posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação”. Certamente uma atitude de resistência poderá contribuir com a superação do

cumprimento do dever ético e das determinações das leis e das políticas públicas da educação inclusiva, em busca do imperativo de conhecer novos conceitos recomendáveis na/pela educação.

### **3.5. Pela compreensão das manifestações de poder no currículo escolar**

Para compreender o destaque dado à diversidade na educação é indispensável examinar as configurações de dominação e de exclusão em torno da implementação desse conceito na educação e de sua relação com o currículo. Ressalva-se que conceitos de identidade e de diferença, embora tenham sido apresentados no capítulo anterior, ainda são pouco divulgados e as considerações sobre a sua importância também se encontram restritas aos interessados no estudo deste assunto.

Nesse sentido, retoma-se inicialmente, mesmo que de modo conciso, as contribuições de Foucault para refletir sobre as relações de poder que se observa na educação. A trajetória do autor define temas pertinentes ao estudo que se deseja concluir temporariamente por se ter consciência de que a ele se recorrerá nas tentativas de implementar no cotidiano as problematizações propostas nesta pesquisa.

A primeira fase da escrita de Foucault foi nomeada Arqueologia do saber e tratou das relações de poder. As obras, “História da Loucura”, “O nascimento da clínica” e “As palavras e as coisas” iniciaram seus escritos. A segunda foi conhecida como Genealogia em que Foucault começa a refletir sobre o poder. Na terceira fase Foucault aborda a subjetividade. “A História da Sexualidade”, “O uso dos prazeres” e “O cuidado de si” expuseram este aspecto.

A Genealogia apresenta como tema fundamental que o poder produz a individualidade, pois o sujeito resulta do poder e do saber. Assim, todos os sujeitos recebem e exercem a intenção do poder nas relações sociais. Os estudos sobre as relações de poder e saber se transformam num instrumento capaz de problematizar as relações entre as pessoas e a verdade. Na verificação dos dados de exclusão, percorrido neste estudo, constata-se a dificuldade de superar o entendimento

de que os denominados como educandos com necessidades especiais tenham a capacidade de abandonar a postura passiva em relação ao poder e ao saber vigente na sociedade e na escola. Entretanto, as manifestações contrárias à dominação, realizadas especialmente pelos movimentos sociais, sinalizam a necessidade de que haja novas compreensões sobre as verdades, até então compatíveis com a negação de muitas características humanas e a predominância da dominação pelo poder e pelo saber. O descaso tem sido ressignificado pela união de experiências e ações das pessoas que se organizam em comunidades ou pela iniciativa de familiares, seja individualmente ou, muitas vezes, com auxílio de profissionais da educação e da saúde.

Nessa linha são escritas as obras “Vigiar e Punir”, “História da Sexualidade” e “A vontade de saber”. “Vigiar e Punir” e “História da Sexualidade” focalizam o desejo do conhecimento como um dado inerente a todo o ser humano. Essa ideia poderá conduzir a muitos questionamentos, pois em relação aos nomeados como educandos com necessidades especiais talvez ela nunca tenha sido devidamente considerada. A tendência normalizadora faz com que sejam recusadas muitas possibilidades desses educandos e assim se desconsidere a sua capacidade pela negação do compartilhamento social dos saberes que não são priorizados na educação. A qualidade na educação inclusiva apresenta-se sob a determinação legal de que é responsabilidade do educador fazer com que todos aprendam. Tal enfoque também suscita o retorno ao pensamento foucaultiano, uma vez que se sabe que a estrutura educacional, em geral, confirma o sucesso educacional daqueles que estão predispostos a triunfar socialmente.

Nestas obras também foram estudadas as práticas discursivas e não-discursivas que, gradativamente, instituem e determinam a posição dos sujeitos em todas as situações sociais. Essas determinações implicam em verificar as práticas da educação para designar o domínio sobre todos os educandos, e em especial sobre aqueles com as denominadas necessidades educacionais especiais. Os lugares ocupados na escola, conseqüentemente, vão delineando as posições sociais e, assim, aos que não correspondem às exigências da escola atualmente são oferecidas oportunidades de um currículo diferenciado dos demais educandos. Essa é uma prática que pode ser um indicativo da descrença na capacidade de tais educandos e, que também deixa transparecer o desinteresse de, conjuntamente, estabelecer o reordenamento dos fundamentos educativos da inclusão.



Em suas obras Foucault defende que se vive em meio a uma sociedade fundamentada nas relações de poder. Assim, uns exercem o poder sobre os outros e também sobre os fatos que envolvem as pessoas. Subentende-se, então, que haverá sempre a submissão em relação ao saber e ao poder dentro de uma delimitação espacial e temporal. Portanto, todos estão passíveis de serem submetidos ao que se denomina como práticas ou relações de poder. Foucault também defende que não há os que têm poder e os que apenas sofrem o exercício do poder. Há relações de poder. Este dado tem muita significação, pois em muitas situações da Educação Comum e da Educação Especial, práticas que parecem estar atendendo às necessidades dos educando são mecanismos de poder que encobrem as reais necessidades de mudanças.

A escola não foge da lógica de poder e saber da organização da sociedade. Na verdade, ela retrata o modelo da sociedade. Assim torna-se difícil fundamentar um novo discurso sobre a capacidade dos que, de acordo com a tradição sempre foram julgados como incapazes, uma vez que a exclusão se mantém em razão das repetições discursivas que enfocam os sujeitos com necessidades educativas especiais como passíveis do desmerecimento das qualidades reconhecidas à maioria dos educandos.

Os discursos também formam os sujeitos e, conseqüentemente, os sujeitos estão atrelados aos discursos. Desse modo, desde que a educação se preocupou com os denominados inicialmente como excepcionais, depois portadores de deficiência e atualmente, com o conjunto de educandos com necessidades educacionais especiais, que abrange também os portadores de deficiência, há um discurso que se alinha de acordo com as leis e com as políticas públicas vigentes. A mudança de discurso requer um novo entendimento filosófico e paradigmático, pois se observa que, passado tanto tempo da adesão às determinações inclusivas, ainda há muito que avançar para consolidar um entendimento de que distintas identidades, variadas diferenças individuais e os incontáveis aspectos da diversidade precisam ser priorizados para que a educação atenda à necessidade de todos os educandos. Portanto, o resgate da crença na possibilidade de que todo o ser humano está predisposto a aprender implica em repensar o currículo sob o ponto de vista de que muitas vezes ele não tem sido adequado até para os educandos sem as denominadas necessidades educativas especiais.

Mesmo com as determinações da inclusão, quando se afirma que a escola teria de se adequar às condições dos educandos, ainda prevalece a responsabilidade da aprendizagem sobre o educando, o que mostra que não houve a mudança paradigmática pretendida a partir da inclusão. Quando o aluno não aprende o que é determinado aos demais se recorre às adaptações do currículo e de métodos de ensino. Assim, enquanto muitos estudiosos ainda apontam para a implementação das adaptações curriculares, é possível, a partir das contribuições de autores como Skliar, Silva, Veiga-Neto, Lopes, a defesa de posicionamentos que se valem da crítica de Foucault para refletir sobre a necessidade do questionamento do currículo.

Por meio de Foucault entende-se melhor como aconteceu a organização do espaço e do tempo por intermédio do que ele denominou como poder disciplinar. O autor partiu do entendimento de que é mais apropriado vigiar do que punir aos que se eximem do poder. Dessa perspectiva é possível apreender também que a prática da exposição, da eliminação e da segregação agora poderiam ser exercidas pela normalização, pois resultaria num procedimento que tentaria resgatar a potencialidade dos que até então oneraram a sociedade que agora vivenciava o fortalecimento do capitalismo e que, portanto, exigia que todos produzissem a partir do adequado desempenho de suas tarefas. Assim, a organização do espaço e do tempo exigiu da escola o poder de disciplinamento do corpo na intenção de que todos os sujeitos fossem obedientes e úteis na sociedade moderna. A escola também foi encarregada de treiná-los para que se obtivesse desempenho satisfatório de todos.

Neste estudo a subjetividade não será abordada, mas mesmo assim ela suscita o pensamento sobre o disciplinamento desencadeado pela organização do tempo e do espaço como regulador das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, como um artifício que contribui para manter a normalização e negar a manifestação das subjetividades. A hierarquização proporcionada pelo currículo também contribui para o exercício do poder disciplinar. Assim, enquanto o currículo se mantém como um instrumento que dificilmente é discutido em favor dos denominados com necessidades educativas especiais, ele já não corresponde às necessidades dos denominados como “normais”. Há uma sustentação para essa posição de resistência diante da necessidade de verificar que a sustentabilidade à homogeneização, oportunizada pelo currículo,

nega a oportunidade de que as diferenças sejam consideradas. Mesmo com a inclusão, tal discussão não tem sido priorizada, pois exigiria o questionamento dos valores que são defendidos pela escola por meio do currículo escolar instituído para atender aos interesses da dominação dos estimados como inferiores e que, portanto, deveriam se adequar aos demais educandos.

A partir dessa contextualização que se origina do conhecimento inicial de Foucault será buscada a contribuição de Silva (1999), uma vez que ele assegura que as identidades são construídas na relação com as diferenças. Tal explanação tem a intenção de suscitar a avaliação de que a crítica ao currículo conduziria também ao julgamento do fato de que as diferenças continuam sendo desconsideradas. Segundo o autor, para pensar sobre a diferença é necessário pensar também sobre a identidade.

A visão pós-estruturalista do currículo poderá possibilitar um novo juízo para fundamentar a construção de uma proposta curricular que priorize a educação inclusiva ao entender o currículo como uma prática cultural e de significação.

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 1999, p. 27).

O conhecimento ocorre na relação social e através dele os processos de significação produzem as identidades e por consequência as diferenças em conexão com as relações de poder existentes. Assim, o currículo pode ser entendido como uma representação formal dos conceitos que estão na sociedade e que são repetidos nas instituições escolares como saberes fundamentais.

O reconhecimento dos referenciais que servem para produzir a inclusão de alguns saberes e de determinados indivíduos traz consigo a potencialidade de incluir a uns e excluir a outros. Portanto, o currículo produz medidas que realizam a classificação que determina o sucesso ou o fracasso na escola.

A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o *cânon* curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 1999 p. 199).

Pelos argumentos apresentados é possível afirmar que a abordagem pós-crítica do currículo poderá auxiliar no exame cuidadoso e detalhado sobre o currículo para que novas ações surjam a partir da crítica dos elementos essenciais à inclusão.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), as inclusões políticas de inclusão “só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço.” Esta afirmação faz referência ao espaço físico e ao espaço simbólico.

É nesse sentido que, para finalizar este capítulo, se volta à questão do currículo, uma vez que para a educação ele representa o grande dispositivo de ordenamento dos seus elementos para realizar o governo, ou seja, a materialização do poder através do domínio dos educandos pela rigidez do espaço e do tempo. A igualdade de acesso à escola não garante a inclusão e, muitas vezes, promove a exclusão. Portanto, o currículo não pode mais ser concebido como elemento de menor importância nas discussões da inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As exigências da educação inclusiva têm conduzido os educadores ante a necessidade de enfrentar novas reivindicações da função social da escola. Assim as atribuições relativas ao ensino e à aprendizagem têm solicitado da educação a consolidação de uma inclusão sem exclusões. A presente pesquisa – *Ensaio de contraposição à norma pela adoção da Pedagogia da Diferença* – procurou testemunhar a falta de clareza e de objetividade sobre a concepção de uma cultura escolar que viabilize transformações na educação pelo questionamento da homogeneização.

O objetivo desta pesquisa foi buscado através de uma revisão bibliográfica sobre o desafio da pedagogia diante das exigências decorrentes de orientações inclusivas e da necessidade de contrapor as práticas de normalização para contribuir com o debate sobre o paradigma da inclusão. A definição dos aspectos fundamentais do objetivo ocorreu por inspiração na leitura de Skliar (2003), “Pedagogia da Diferença: E se o outro não estivesse aí?” Eles se justificaram pelo fato de que este tema é muito complexo e exigiu uma abordagem ampla que viabilizasse a seleção de dados adequados à estruturação de um estudo que permitisse justificar a urgência e a prioridade da implementação da Pedagogia da Diferença. Neste sentido foi imprescindível considerar que a educação precisa reconstruir referenciais sob o ponto de vista da aceitação das diferenças como essencial à educação em geral.

A abordagem histórica possibilitou a constatação de que pelo uso do poder sempre ocorreu a discriminação e, conseqüentemente, muitos seres humanos ocuparam posições de

subalternidade no decorrer de toda a organização social. No entanto, esta situação de desigualdade, que comumente foi compreendida como passiva de aceitação, foi elucidada sob o ponto de vista de que todos têm possibilidade de reagir à dominação estabelecida a partir da norma. Obviamente que, quando a referência recai sobre sujeitos com as denominadas necessidades especiais, se trata de uma situação que tem muitos desdobramentos, mas o embasamento de que todos exercem poder despertou a observação de que está havendo novas conformações sociais nas quais as minorias têm sido beneficiadas pela adesão frente à defesa de direitos historicamente negados.

Diante da observação dos dados anteriores a educação não pode mais permanecer indiferente à constatação da necessidade de ressignificar sua prática de imposição da norma, uma vez que até mesmo o contexto social já proporciona mostras de mudança de sua postura. A educação precisa incorporar um processo, mesmo que seja longo e gradativo, de reversão de uma narrativa de exclusão constituída a partir da homogeneização a fim de que adote um novo sentido à prática de exclusão, que iniciou na sociedade e se estabeleceu de modo muito ordenado na educação. Segundo Skliar (2003, p. 168) “existe, sim, o poder e o saber da invenção de uma norma”. O distanciamento da educação das repetições conceituais que fortalecem a normalização só irá se consolidar por ações teóricas e práticas que eximam os educandos de muitos insucessos da educação estruturada a partir da normalidade.

Este estudo também analisou a Declaração de Salamanca, pois ela se constitui num referencial que comprometeu, e por consequência inspirou, a legislação brasileira. Ocorreu que mais uma vez os países signatários, como o nosso, se viram diante de determinações dos organismos internacionais, ou seja, subjugados pelas decisões e orientados por concepções que sugerem procedimentos que comprometem os educadores através de recomendações. Entretanto, essa declaração não possui caráter inovador para problematizar a exclusão.

A análise dos paradigmas da educação possibilitou averiguar que as dificuldades em suas transições se explicam também pela falta de vínculo da teorização com a prática pedagógica. Além do mais, por muito tempo este tema se conservou reservado à Educação Especial e, mesmo que tenha passado por modificações, prevaleceu o enfoque da normalização. Esta é uma situação

que precisa ser pensada sob o ponto de vista de que hoje a Educação Comum e a Educação Especial têm de assumir uma tarefa que se fundiu no atendimento das denominadas necessidades educativas especiais, pois a exclusão permeia todo o ensino. As adequações de acessibilidade são tarefas restritas à Educação Especial, mas a pretendida inclusão é tarefa de todos os envolvidos na educação.

O entendimento das possibilidades de estabelecer mudanças pedagógicas, através de novos modos de relação com a diferença, reforçou a crença de que as transformações ocorrem, especialmente, a partir de ações do cotidiano escolar. No entanto, a formação docente, na maioria das vezes não se constitui num processo adequado e a formação continuada além de escassa dificilmente contempla a problematização da exclusão. Destaca-se a pertinência de afirmar que a educação ainda tem tarefas básicas a serem cumpridas para criar, a partir de cada realidade, as condições para a escolarização de todos.

A partir desse entendimento a pesquisa fundamentou a revisão de informações que possibilitaram compreender melhor a pressuposição de que as ações educativas trazem potencialmente a capacidade de incluir e de excluir. Tornou-se possível constatar que muitas afirmações do senso comum da educação precisam ser superadas, ou seja, as significações da proposta inclusiva têm de ser devidamente conhecidas para que sejam caracterizados os ideais que atendam às necessidades de todos os educandos, e, conseqüentemente, possam dar sentido a todas as diferenças humanas. Deste modo, a Educação Especial não pode mais se constituir num sistema à parte, mas sim numa modalidade de educação que deve assumir a posição de apoiadora das concepções que fundamentam práticas democratizadoras. Isto implica em conhecer determinações legais e ainda em ter a capacidade de contextualizá-las em relação ao que se efetiva no cotidiano, pois a confrontação de teoria e prática demonstra que a aceitação da visão normalizadora permanece tão arraigada que as demais exigências educativas se sobrepõem às solicitações da educação inclusiva.

Foi julgado adequado apreender as considerações sobre a produção das diferenças para demarcar que a educação se vale de representações, uma vez que interage pelo uso de elementos constitutivos de todas as pessoas. Igualmente se tornou apropriado entender que ela contribui

com a permanência da idealização das imagens do eu, do outro, do igual, do diferente e do diverso.

Para tanto os conceitos de “igualdade” e de “diferença” precisam ser transformados em ícones, com a finalidade de repensar criticamente a educação e a escola como um sistema cultural, o lócus para nos tornarmos mais humanos. A instituição escolar é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes, e apresenta-se intimamente ligada à transmissão ideológica (FERREIRA, 2003, p. 128).

O enfoque da alteridade foi explanado sob o ponto de vista da identidade, da diferença e também da diversidade. Verificou-se que seus ensinamentos contribuem de modo pontual para perceber a representação dos educandos quando os conceitos são empregados para romper com a superficialidade das relações. Os fundamentos da diversidade complementaram os desdobramentos das relações educativas pelo seu caráter abrangente e também por ganhar um enfoque especial como fundamento apoiador da inclusão. Neste sentido, destaca-se que a conciliação destes conceitos poderá desencadear um pensamento filosófico que aprofunde a crítica sobre as diferenças. A identidade, a diferença e a diversidade têm estreita relação com a aceitação da igualdade de direitos de todas as pessoas, portanto são elementos que, se observados devidamente, poderão contrapor a norma pelo entendimento da possibilidade de estabelecer novas relações com o paradigma da diferença.

As palavras que fazem referência ao outro, e, conseqüentemente, ao respeito que a ele é devido, precisam servir de suporte sem caráter moralizante, mas como elemento que colabore na formação de uma nova cultura que se estabeleça por inspiração da escola para suplantarem gradativamente a justificativa da tolerância com aqueles que não correspondem aos padrões da normalidade.

As ações empreendidas com a finalidade de educar estão diretamente relacionadas às normas vigentes e aos valores compartilhados pelos indivíduos no contexto de determinada sociedade, de determinada cultura e tempo histórico. Se as regras do mundo social já estão prontas quando nascemos, a vida que vivemos na relação com os outros nos convida a mudá-las, e nós de fato as mudamos. Mesmo que não percebamos, mesmo que apenas as gerações seguintes sintam os efeitos da nossa intervenção (FERREIRA, 2003, p. 129).

A proposição de Skliar (2003, p. 209) de que houvesse “uma pedagogia para poder (mos) ser reféns do outro” implicou a compreensão de que: “Vale que nos



reformemos a nós mesmos”. Uma nova postura frente àquele que denominamos como outro exige o desapareço de situações confortáveis que vão se estabelecendo pela conservação da norma. O argumento de Larrosa (2001, p. 289) pode ser acrescido a esta idéia por defender que, diante das exigências de mudanças na escola e na sociedade, uma “possibilidade surja, talvez, do interior do impossível de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade”. A partir de ações coletivas ou individuais cada educador terá de adotar posturas que resultem em atitudes que potencializem as possibilidades de inclusão do ser humano sob a sua responsabilidade.

Ao optar pela abordagem do currículo para finalizar a pesquisa foi possível antever as dificuldades que seriam enfrentadas na conciliação de proposições teóricas e dos impedimentos da prática educativa que se apoia na manutenção da ordem. A centralidade deste processo evidencia a norma e, de tal modo, a proposta da educação inclusiva tem enfrentado muitas resistências para que a estrutura educacional seja transformada, uma vez que há uma tendência para manter a posição dos considerados anormais para garantir a normalidade dos demais.

O currículo possui inúmeras definições e este fato levou à opção de verificar o propósito de sua criação. Ele teve como finalidade determinar o modo como se dariam as relações educativas em analogia com o tempo e o espaço na escola. A rigidez da estruturação educacional continua dificultando as ações da Educação Inclusiva, seja pela dificuldade de viabilizar as intervenções na organização espaço temporal, seja para justificar as ações que rompem com a repetição das práticas normalizadoras. A constatação de que muitos educandos não acompanham o rendimento dos demais desvela a concepção de que a cientificidade ancora a defesa de que a escola não tem o compromisso de garantir o sucesso a todos os educandos, uma vez que a sociedade realiza uma seleção que será confirmada pelos resultados até então apresentados nos meios educativos.

As adaptações curriculares apresentam-se como o recurso prioritário numa estrutura que mantém muitas práticas excludentes, pois na maioria das

circunstâncias ainda representam a opção de atendimento dos educandos com as denominadas necessidades educativas especiais. O estabelecimento da discussão e da proposição da renovação do currículo para que abandone gradativamente a concepção normalizadora é uma tarefa que se apresenta como muito desafiadora, mas com potencialidade para questionar uma estrutura estabelecida desde que a escola assumiu a tarefa de determinar o que deve ser aprendido, a partir do ordenamento das relações espaciais e temporais. O estudo sobre o currículo se impõe como um dos alicerces para compreender os entraves da educação inclusiva e orientar as mudanças que democratizem e humanizem o currículo.

A pesquisa considerou também o que foi apresentado numa entrevista na qual declarada a oposição à idéia de que as transformações devam acontecer na ordem da mudança textual e legal, da mudança curricular, da mudança de representações e, por fim, da mudança de identidades educativas. Essa defesa pode ser confirmada pela declaração de que:

Talvez seja a hora de inverter essa trajetória e fazer com que o que interesse realmente sejam as mudanças das identidades — as formas como nos vemos e vemos os outros, as formas em que nos definimos e nomeamos aos outros. E, a partir daí, sim, produzir mudanças nas representações, no currículo e no nível textual e legal (SKLIAR, 2003, p 03).

*“Por uma pedagogia que se contraponha à norma através de novas relações com o paradigma da diferença”* foi um tema que se enriqueceu, de maneira especial pela leitura de Skliar, (2003): *“Pedagogia da diferença: E se o outro não estivesse aí?”* Trata-se de uma obra permeada de indagações atuais da Pedagogia que, segundo o autor, não foi elaborada para que fosse lida, mas para que fizesse a leitura de quem a lesse. A partir das reflexões foi possível compreender a importância de um tema que ainda não foi suficientemente estudado, mas que tem sido distinguido como de relevância para a educação.

Na tentativa de encenar uma Pedagogia da Diferença ocorrerão alguns questionamentos: E se fosse eu que estivesse aí? E se eu estivesse na condição do denominado com necessidade educacional especial? Será que educadores especiais têm o conhecimento necessário em relação àquele que é denominado como o outro? Há no meio educacional conhecimento suficiente sobre a predominância dos modelos normalizados a serem seguidos?

E, assim, esta dissertação tornou-se realidade a partir de investigações que dão indicativos de que uma nova realidade educacional pode ser estabelecida pela problematização das questões sociais, culturais, filosóficas e pedagógicas dos fundamentos da Educação Inclusiva. Para finalizar poder-se-ia dizer que o ensaio de contraposição à norma pode se organizar em cenas cotidianas que concretizem a adoção da Pedagogia da Diferença.

É sobre esse caráter constitutivo e produtivo do poder e da disciplina, tema que ainda não foi incorporado nas discussões escolares de forma substancial, que as escolas precisam se dedicar, para que se viabilize a possibilidade de rever alguns de seus papéis e então assumir conjuntamente a inclusão.

## REFERÊNCIAS

BAUMANN, Zigmunt. **O mal estar da Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Editor, 1999.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Editora FTD, 1997.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais) Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara, **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

DERRIDA, Jacques. **Políticas da diferença**. In: DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. **Os nomes dos outros: Reflexões sobre os usos**

**escolares da diversidade.** Revista Educação e Realidade. UFRGS: Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163 a 178, 2000.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: **Revista quadrimestral de Ciência da Educação** /Centro de estudos Educação e Sociedade, Campinas: Editora CEDES, v. 23, número 79, ago. 2002.

FABRIS, Elen. H.; LOPES, Maura. Corcini. **Quando o “estar junto” transforma-se numa estratégia perversa de exclusão.** Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.html>>. Acesso em: 03 mar. 2008.

FERNANDES, Edicléia M.; ANTUNES, Katiúscia C.V.; GLAR Rosana. **Acessibilidade ao Currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta.** In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** LAROSA, Jorge e SKLIAR Carlos, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História Geral,** São Paulo: FTD, 1997.

FERREIRA, M<sup>a</sup> Luísa. Caputo. **Aspectos de Intervenção na Área da Educação Física Escolar e a Política Inclusiva.** p. 121 a 132. In: **Educação Especial. Do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade de saber.** 1990.

\_\_\_\_\_. **História da loucura na idade clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** Revista Brasileira de Educação Especial. Rev. bras. educ. espec. vol.12 no.3. Sept./Dec. 2006.

GARCIAS, Gilberto de Lima. **De “monstros” e outros seres humanos: pequena história sobre defeitos congênitos.** Pelotas: Educat, 2002.

GLAT, Rosana; BLANCO Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**. GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Seminário de “**Educação Inclusiva no Brasil: Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**”, ocorrido em 2003, promovido pelo Banco Mundial em parceria com a Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro / Instituto Helena Antipoff.

GOMES, Nilma L. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília, DF, 2007.

GONZÁLEZ, J. A. F. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

HUGO, Victor. **O Corcunda de Notre-Dame**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

JUPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KANT, Immanuel, **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: política e poética da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Maura Corcini. **Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar**. 2002. Disponível em: <[www.humanas.unisinos.br/siapla](http://www.humanas.unisinos.br/siapla)>. Acesso em: 15 mar. 2008.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: A trajetória da Arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

OLIVEIRA, Eloísa de; MACHADO Kátia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz, 1999.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora USP, 1994.

RIBEIRO, Maria Luísa Sprovieri; BUMEL, Roseli Cecília de Carvalho. Perspectivas da Escola inclusiva: Algumas reflexões. In: **Educação Especial. Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da . **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. Rio de Janeiro:

Espaço , 1997.

\_\_\_\_\_. **Documento de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e Diferença: a perspectiva de estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: Impertinências.** In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação /Centro de estudos Educação e Sociedade, Campinas: Editora CEDES, v. 23, número 79, ago. 2002.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre. Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 24, dez.1999.

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

\_\_\_\_\_. (org.). **Derrida & a educação.** Minas Gerais: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_, Carlos. **As armadilhas de um sistema de exclusão.** 2003. Disponível em:<[www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor\\_2003/Cad\\_05/EntCarlosSkliarFdg.html](http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_05/EntCarlosSkliarFdg.html)>. Acesso em: 15 nov. 2007.

SOUZA, Regina Maria de; SKLIAR, Carlos. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação.** In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; Krug, A; SIMON, C. (orgs). Utopia e democracia na educação cidadã. Ed. UFRGS, 2000.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Sílvio. **Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro.** In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação. V. 79. São Paulo: Cedes. 2002.

VALÉRY, Paul. **Eupalinos ou o Arquiteto.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governabilidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.** In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

\_\_\_\_\_. **Incluir para excluir.** In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: política e poética da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **De geometrias, currículo e diferença.** In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação /Centro de estudos Educação e Sociedade, Campinas: Editora CEDES, v. 23, número 79, ago. 2002.

VEIGA-NETTO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade.** EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista quadrimestral de Ciência da Educação /Centro de estudos Educação e Sociedade, Campinas: Editora CEDES, v. 28, número 100, oct. 2007.