



REBENA
Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 12, 2025, p. 263 - 275

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

Inclusão escolar e a necessária reflexão sobre princípios estruturantes da prática pedagógica

School inclusion and the necessary reflection on the foundational principles of pedagogical practice

Paulo Rogério Barbosa do Nascimento¹ Edineide Jezine Mesquita Araújo²

DOI: [10.5281/zenodo.16755784](https://doi.org/10.5281/zenodo.16755784)

Submetido: 25/02/2025 Aprovado: 20/07/2025 Publicação: 06/08/2025

RESUMO

Este ensaio trata da inclusão escolar e visa a compreensões e possibilidades pedagógicas. Parte da incongruência entre aspectos tradicionais da escola e o paradigma da inclusão. Expõe a necessidade de conceber uma escola na e para a diversidade — um espaço de encontro entre diferentes, de construção conjunta entre pessoas. Para isso, faz-se necessário, ao contrário da herança escolar moderna, restituir a dimensão estética, no sentido do sensível que há em cada um. A intersubjetividade e o reconhecimento de si, por si e pelo outro, são princípios pedagógicos decorrentes dessa compreensão.

Palavras-chave: escola; inclusão; estética.

ABSTRACT

This essay addresses school inclusion and aims to explore pedagogical understandings and possibilities. It begins by highlighting the incongruence between traditional aspects of schooling and the paradigm of inclusion. The text emphasizes the need to conceive a school *in and for* diversity—a space of encounter among differences, of joint construction among individuals. To this end, it becomes necessary to restore the aesthetic dimension, understood as the sensitivity inherent in each person, as opposed to the legacy of modern schooling. Intersubjectivity and self-recognition—both by oneself and through others—emerge as pedagogical principles arising from this perspective.

Keywords: school; inclusion; aesthetics.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. paulorogério.nascimento@urca.br

² Pós-doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa/PT (CAPES/FCT), com instância acadêmica na Universidade de Valência (Espanha, 2011). edjezine@gmail.com

1. Introdução

A escola é uma instituição datada que cumpre funções culturais, sociopolíticas e econômicas específicas em contexto histórico. Tem como horizonte a inserção das pessoas na cultura, e o conhecimento é a chave dessa inserção.

Considera-se a escola instituição referente na sociedade. A complexidade a alçou como cada vez mais necessária. A sua validade e permanência implica o fato de ser pensada na/para e pela coletividade.

Sabe-se que, historicamente, nem todos os segmentos sociais foram beneficiados pela escola. Neste ensaio busca-se compreender algumas configurações histórico-sociais que constituíram a escola como excludente. Este texto visa a compreender nuances da exclusão/inclusão de pessoa com deficiência desta instituição, assim como identificar/pautar implicações pedagógicas desse processo.

2. Alguns aspectos intrínsecos à historicidade da escola

Ao se falar em escola surge na mente uma ideia, uma imagem, uma significação; um constructo social elaborado e validado pela ação conjunta das pessoas em sociedade.

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. [...] A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos (Leontiev, 1978).

A escola, portanto, é algo de objetivo no mundo, que, partilhado entre as pessoas, se tornou parte dos hábitos humanos e ganhou importância para a estabilidade social. Os sentidos são diferentes compreensões sobre as direcionalidades formativas intrínsecas a este referente social. Significado e sentido dizem das adjectivações do humano e do social em contextos históricos (Asbahr, 2014).

A escola, como instituição humana, está na ordem daquilo que pode ser conservado e/ou renovado no âmbito das necessidades e imperativos sociais em cada tempo histórico. A escola não é estática em relação aos sentidos formativos que conduz. É interessante pensá-la enquanto “sendo” e, portanto, sempre passível de ser ressignificada, adquirindo sentidos sociais diferenciados, se necessário. Nesse sentido, autores como Dos Santos, Pontes e Moraes (2021) apontam que a ampliação do acesso à escola, antes restrita às classes dominantes, ocorreu impulsionada por transformações sociais e produtivas que exigiram sua democratização para a

classe trabalhadora — não por um ideal igualitário, mas com o intuito de formar sujeitos ajustados às demandas do sistema capitalista, o que justifica a maior atenção dada à etapa final da educação básica.

Durante a Modernidade (séculos 15 ao 18) a complexificação da sociedade, bem como a construção, transformação e acumulação de conhecimentos, deu-se como um processo acelerado e com aspecto revolucionário. Segundo Hobsbawm (2015), uma época que rompeu com o destino “divino” do mundo e que valorizou a subjetividade humana e a sua capacidade de conhecer e agir com maior domínio e poder de transformação da natureza e do social (ciência); uma época que foi de inflexão (considerando o Ocidente) quanto a mudanças dos regimes de governo, da economia, dos tipos de trabalho e das formas de relações trabalhistas.

Hobsbawm (2015) afirma que tudo isso ocorreu em meio a um processo de colonização (exploração) por parte dos europeus de outras regiões para além da Europa. Conseqüentemente, houve a crescente urbanização e a intensificação do comércio. Foi um processo lento, porém impactante, pois inaugurou uma espécie de nova ordenação do mundo, agora pretensamente já nas mãos das pessoas (do público). Em outras palavras, o servilismo, a monarquia e a igreja foram combatidos e construiu-se a noção de espaço público como algo a ser deliberado pelas pessoas de cada comunidade ou circunscrição territorial.

É a partir dessa atmosfera social que Alves (2018)³, ao organizar os textos de Condorcet⁴, demonstra a necessidade de instrução igualitária entre os homens a fim de excluir “[...] toda a dependência, ou forçada ou voluntária.” Para o autor, é possível instruir a coletividade para que possa se entender quanto àquilo que é comum, que é público. A escola é fundamentada numa condição republicana.

De acordo com Dubet (2003, p. 2), “A escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova e pela legitimidade das instituições republicanas”. Seriam princípios instituintes da escola tradicional: valorizar a subjetividade humana; integrá-la em um mundo em transformação; capacitar para o entendimento e a ação social; valorizar a razão/cientificidade; e universalizar a educação.

As decisões sociopolíticas passaram a ser alicerçadas a partir dos indivíduos (razão). A sociedade ensaiou regimes de poder compartilhado e exigiu instituições fortes, com

³ Condorcet (1743-1794) foi eleito para a Assembleia Nacional da França em 1781, redigindo o projeto para a educação pública, e, ainda, esboçou uma constituição. Seu projeto republicano de escola não foi adotado, porém influenciou a defesa e a constituição da escola nas democracias vindouras. O projeto não mereceu a atenção necessária devido à conturbada política francesa que se debatia entre os perigos eminentes e a disputa de poder entre a monarquia e os liberais. O documento, todavia, tem elementos de universalidade que até hoje estão sendo discutidos. Nem todos estão instituídos, embora haja esforços governamentais necessários no sentido de construir uma escola que seja para todos, sem discriminação (Alves, 2018).

⁴ CONDORCET, Marquês de. **Réflexions et notes sur l'éducation**. A cura di Manuela Albertone (Coll. “Istituto italiano per gli studi filosofici”, serie Testi, 7), 1983; CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 2008.

independência do sistema monárquico e clerical. Não é possível, portanto, pensar a escola, em seu início, fora deste cenário social, nada pacificado e em disputa.

Segundo Maamari (2009), a escola republicana e democrática não deveria ser extensão religiosa, econômica e/ou midiática, mas, sim, uma instituição à parte da noção de doutrinação, e que reconheça que acima de qualquer nação está a humanidade em geral. Apesar desta premissa, sabe-se das nuances históricas conformadoras da escola a partir de: localização geográfica, classe social, princípios eugênicos, motivos trabalhistas e questões econômicas, nacionalistas e religiosas. Destaca-se, ainda, a noção de ordenamento racional do mundo, tendo a escola como um dos pilares pela égide da Ciência.

A crescente industrialização impôs o rendimento como medida de otimização das atividades e dos resultados dos indivíduos em seus afazeres fabris. A reprodutibilidade da cultura colaborou para forjar o caráter nacionalista do homem moderno e assegurar o funcionamento das instituições. A escola tornou-se um dos principais meios de concretização desses intentos.

A otimização do aprender na escola é herdeira de um pensamento de época em que tudo na sociedade estava tendendo a ter conotação técnica/racionalizada – o elemento central para a busca da ordem e do progresso. Havia uma aposta na Ciência de que, pela capacidade de fundar uma verdade universal, poder-se-ia moldar a natureza física e social. Esse viés também contribuiu para a elitização da escola.

É complexo compreender esse estado de elitização da escola, pois, até então, a Europa era predominantemente rural. A urbanização inaugurou um novo momento social; gerou a migração e utilizou homens, mulheres e crianças como força de trabalho para a produção fabril. As lideranças sociais também foram forjadas na e pela escola, com privilégio inicial para as classes sociais mais abastadas e com poder político.

A crença de sustentação dos pilares da razão moderna de sociedade e, portanto, de escola, esteve amparada pela ideia de funcionalidade. A escola deveria servir para potencializar as pessoas a girarem a engrenagem social, pensada racionalmente. Em disputa a esse projeto de escola, havia a conotação de se preparar para se dedicar às humanidades (o âmbito reflexivo da sociedade) e/ou no sentido dos condicionantes de trabalho de uma determinada estrutura sociopolítica econômica, estatal e/ou privada.

Conforme Santos (2008), porém, a crença, perpassada na e pela Ciência e, conseqüentemente, o ordenamento escolar de uma racionalidade capaz de construir uma sociedade evoluída e uma vida melhor para todos, foram abalados. Este abalo está nas crises ambientais, na exploração do trabalho e na produção a partir da técnica científica de instrumentos bélicos. Exemplo disso foram as duas Guerras Mundiais e os diversos conflitos armados mais localizados, que sempre contaram com uma tecnologia científica em evolução.

Na análise de Santos (2008) são constantes as crises ambientais, migratórias e as segregações culturais, constituindo milhares de homens, mulheres e crianças em párias. O despenhadeiro que separa as crises humanitárias do mundo tecnológico de acesso às benesses da Ciência é muito profundo e alargado. O neoliberalismo econômico tem contribuído para a vigência dessas crises.

A escola tradicional caracterizou-se pela homogeneização das turmas e a noção de padrão de aluno possível de obter aprendizados. Por exigência social, esta escola veiculou conhecimentos em um processo gradativo de complexidade, eficiência e técnica científica. Esta tentativa de “perfectibilidade” e “homogeneização” do ser humano fez com que certas pessoas fossem assunto exclusivamente médico⁵ e não pedagógico (Mazzotta, 2017).

Com isso, diversas pessoas com deficiência não vivenciaram o âmbito escolar, uma vez que não se enfrentou de pronto o projeto universalizante da escola republicana projetada por Condorcet (Alves, 2018). Essa escola configurou-se como elitizada, calcada no ordenamento, na disciplina, na racionalização, na Ciência e na burocratização, colonizada pelo nacionalismo, pelas religiões e pelos diferentes tipos de empregabilidade (superiores e inferiores, intelectuais e/ou braçais, assim como as burocráticas/protocolares).

Januzzi (2017), ao considerar a trajetória escolar desde o Brasil Colonial e as fases posteriores, constata a existência de poucas escolas. Ocorreu a desassistência das regiões interioranas e o alto número de analfabetos, além da demora em constituir um sistema escolar. Instituições fundadas para atender educacionalmente um número muito reduzido de pessoas cegas e surdas não foi extensível a todo o território, que sempre possuiu elevado número de pessoas com deficiências.

É necessário compreender o paradigma da inclusão escolar e a possibilidade de ele ser um pressuposto contemporâneo do “sendo” ou do “ainda não” abandonado processo de configuração de uma escola republicana, democrática e com traços de universalidade⁶.

3. O paradigma da inclusão escolar: breve contextualização histórica e sua fundamentação sociocultural

O objetivo, neste tópico, é fazer uma breve incursão histórica relativa às pessoas com deficiência na sociedade. Na sequência, tentar compreender o paradigma da inclusão escolar e

⁵ Algo imperfeito da natureza, a ser corrigido ou banido da convivência social. Essa tendência surgiu no século 18, conforme os estudos de Foucault (2005). O autor cunha o conceito de biopoder, ou seja, uma visão específica do humano biológico como pressuposto para administrar a ordem social, excluindo-o, tratando-o e/ou inserindo-o na lógica da produção de bens e serviços.

⁶ Para manter viva a noção de uma constante busca por certa estabilidade social, em vez de nos rendermos a um suposto relativismo de tudo, onde nada mais agrega, e o sentimento e construção comunitária do mundo que compartilhamos perde suas forças e deixa espaço para outros tipos de ordenamento do mundo, como antecipou Aldous Huxley no clássico “Admirável Mundo Novo” de 2014.

algumas questões sociopolíticas, econômicas e pedagógicas decorrentes deste processo, para, somente após, ensaiar, teoricamente, justificativas e possibilidades para esta relação.

Historicamente, a pessoa com deficiência foi compreendida de diferentes maneiras e sofreu atos e consequências diferenciadas. Constam ações de infanticídio, significações místicas e de isolamento social. Para alguns, essas pessoas eram monstruosidades e, por parte de outros, curiosamente, havia o cuidado para com elas, justificado, inclusive, por meio de conotações místicas. Para além disso havia, ainda, a exploração da pessoa com deficiência em divertimentos e espetáculos bizarros (Silva, 1987; Piccolo; Mendes, 2012; Valencia, 2014).

Para Vergara (2002), no âmbito da Igreja as pessoas com deficiência na Idade Média passaram de “maus espíritos” a pessoas merecedoras de caridade. De acordo com Piccolo e Mendes (2012, p. 32), há uma história ainda não contada que é a das pessoas deficientes naturalmente integradas em suas famílias camponesas e articuladas ao cotidiano. Isso levanta a hipótese de que nem tudo era abandono e maus tratos, mas há fragilidade de elementos para estudar a época e enxergar dignidade social para as pessoas com este estigma social.

No século 17, conforme Mazzotta (2017), a pessoa com deficiência foi definida pela e na linguagem a partir de um contraste entre normalidade e anormalidade humanas, ato considerado arbitrário social pela área médica. A Medicina contribuiu para pensar o diagnóstico e tratamento de deficiências, e, também, para classificá-las. Essas pessoas, portanto, não estavam no rol das preocupações pedagógicas da escolarização que se iniciara, mas, sim, sob a égide da eugenia social.

A área médica, por sua especificidade, sempre compreendeu a deficiência como má formação ou lesão do organismo. Essa condição dificultava e/ou incapacitava o sujeito para determinadas funções do cotidiano social, o que contribuiu para a fase de institucionalização da pessoa com deficiência, por exemplo, a criação dos manicômios (Mazzotta, 2017).

A desinstitucionalização de caráter médico das pessoas com deficiência ocorreu no século 20, quando se compreendeu que as escolas especiais poderiam ser o suporte para integrá-las na sociedade. A ênfase médica de diagnóstico e tratamento passou, aos poucos, a conviver com os conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia. Esse movimento ficou conhecido como de “integração da pessoa com deficiência” (Mazzotta, 2017).

Na segunda metade do século 20 começou-se a questionar as tentativas de normalização do indivíduo deficiente, especificamente a ideia de que a pessoa com deficiência deveria mudar e se ajustar ao social, ou seja, integrar-se socialmente, o que jogou a responsabilização na deficiência. Em outras palavras, o estigma da incompetência acompanhou as pessoas com deficiência.

Entendida a limitação na ótica da integração, passou-se a propor a inclusão. É importante pensar que a inclusão escolar, tal como se está vivendo, é algo intrínseco a

mudanças relativas à compreensão ética e moral da vida individual e social. É uma forma radical de perceber o outro para além da ótica da medicalização e/ou integração social.

Nesse rumo, Dubet (2003) relativiza a crítica à instituição escola quando o contexto social não passa por tentativa de compreensão mais alargada e de reformas no pensamento e no fazer. Pode-se afirmar, como no Evangelho, que a constatação, ou a fé sem obras, não faz um bom cristão. Neste caso, a contextualização, as compreensões contemporâneas e as modificações paradigmáticas e estruturais da escola são as obras necessárias.

Um exemplo é o estudo de Diniz (2007), que apresenta breve histórico da luta de pessoas deficientes para compreender o fato de que a deficiência também é definida pelo ambiente (contexto social). Essa luta enfatizou que a política, a economia, o urbanismo e a discriminação social, têm relação direta com a limitação da participação social da pessoa deficiente. Segundo Mazzotta (2017) e Diniz (2007), tencionou-se o paradigma médico pela sua tendência segregacionista.

Questionou-se, com isso, o paradigma da integração em prol de um paradigma de âmbito cultural e socioeducacional inclusivo, o que significou desnaturalizar os tipos de relações que a sociedade mantinha com as pessoas com deficiência. Dessarte, tem sido necessário, entre outras ações, o suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento da pessoa com deficiência a fim de que ela possa participar do mundo social, cultural e político de maneira efetiva.

Essa necessidade social foi referendada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, na Declaração dos Direitos Humanos, como sendo um marco deste processo. Em seu artigo 26 consta que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Como num efeito cascata, após 1948 ocorreram inúmeras convenções, fóruns e encontros nacionais e internacionais a fim de debater, ratificar e assegurar o cumprimento das exigências explícitas na Declaração dos Direitos Humanos. Conforme Hunt (2009), a história dos Direitos Humanos é complexa porque, a partir de um direito, é necessário desenvolver, coordenar e acompanhar a instituição de dispositivos que devem surgir como necessários para

assegurar o Direito Universal. Não é, portanto, somente uma questão de declaração, mas, sim, de afirmação e consecução⁷.

Nesse sentido, no século 21 a legislação educacional brasileira passou a assegurar que temas relativos à inclusão escolar passassem a fazer parte do processo de formação dos professores da Educação Básica nas Licenciaturas, não mais sendo uma formação à parte. A Educação Especial, portanto, foi deslocada para a escola regular com o intuito de ocorrer um trabalho pedagógico colaborativo entre professores especialistas em Educação Especial e o professor da sala de aula regular. Considerou-se, ainda, a adequação ambiental/estrutural da escola para proporcionar o acesso de pessoas com deficiência aos seus espaços, além da necessidade de aquisição de materiais para a obtenção de aprendizados específicos.

Diniz (2007, p. 94) define o aluno com deficiência como aquele que

[...] apresenta necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade e genericamente são chamadas pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas. Subdivide-se em: pessoas com deficiência mental, visual, auditiva ou física e com múltiplas deficiências; pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas) e altas habilidades (superdotados).

Para Mantoan (2015, p. 29), incluir é não deixar ninguém alijado do ensino regular em suas diferentes etapas de vida. Deve-se proporcionar as garantias estruturais e o aprendizado de acordo com as especificidades das deficiências, bem como a progressão do aluno que convive com o fracasso escolar. É necessário que o aluno aprenda e possa vivenciar sua identidade, tendo à sua disposição as devidas adequações metodológicas.

Carvalho (2018, p. 29), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a inclusão escolar não se refere especificamente a pessoas com deficiência. Ela diz respeito a todos que, historicamente, têm ficado de fora do processo escolar. Essa ótica é o deslocamento da culpabilização do indivíduo deficiente para encarregar a coletividade da sua responsabilidade para com o mundo humano partilhado.

A igualdade, no caso da inclusão, é um conceito social e político que diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas (uniformização). Todas as pessoas são seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas, e por direito de cidadania devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas as exigências biopsicossociais individuais. Decorre daí a necessidade de equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito, na

⁷ Infelizmente, no Brasil, há o histórico legislativo de definir o direito e exigir que o mesmo seja cumprido, descolado temporal e estruturalmente das condições efetivas para assegurar este direito. É uma exigência do tipo consertar o pneu do ônibus com o próprio ônibus em movimento. Isto causa inúmeros traumas sociais, uma vez que, mesmo querendo fazer, há uma geração de professores que passou e passa por limites de tensão psíquica e física no movimento de dar conta da legislação, num deserto de condições formativas, sociais e materiais.

escola, buscando-se ultrapassar seus limites, até porque se desconhece a extensão da potencialidade humana (Carvalho, 2018, p. 10).

Esta mudança de paradigma social e educacional, portanto, remete-nos a pensar a escola e as intercorrências desse processo na contemporaneidade.

4. A relação escola e inclusão da pessoa com deficiência: aspectos pedagógicos

Quando da mudança de paradigmas sociais e educacionais, há, conseqüentemente, um momento de mais impacto nas instituições, até que as respostas ainda não efetivadas para as demandas advindas sejam coletivamente construídas. A seguir analisa-se aspectos desse processo. Também se ensaia possíveis contribuições pedagógicas para pensá-lo, melhor compreendê-lo e objetivar a escola inclusiva.

É importante manter cautela para não idealizar certa perfectibilidade da escola no sentido de que todos atingirão níveis de excelência no processo de Educação, aprendizagem e desenvolvimento (embora isto não possa ser perdido de vista – é o horizonte que mantém a todos em marcha). O fato é que as variáveis intervenientes são inúmeras. A peculiaridade das deficiências é diversificada, o que implica pensar os processos avaliativos de maneira que o sujeito seja o parâmetro do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Carvalho (2018) destaca que as instituições de Educação Especial também evoluíram em seus paradigmas de ser e atuar. Estas instituições agregaram conhecimentos que não devem ser desmerecidos. O autor reconhece que, às vezes, conforme a gravidade e o grau de necessidade da deficiência que alguma pessoa apresenta, é necessário que ela usufrua desse conhecimento historicamente acumulado por essas instituições, considerando a multidisciplinaridade formativa de suas equipes.

Consoante Carvalho (2018), a obrigatoriedade de matrícula na escola pública regular não permite opções, o que é uma noção redutiva da complexidade da questão. É preciso, todavia, atentar para uma das críticas apontadas à escola regular, no sentido de que, historicamente, ela tem rotulado pessoas como “deficientes”. Compreende-se, portanto, que é difícil prometer a Pedagogia como saída para questões que são de ordem multidisciplinar.

Existe, também, o outro lado da questão, pois por muito tempo o professor ou a escola encaminharam alunos para diagnósticos médicos. Daí a aferição de laudos médicos que autorizavam o encaminhamento do aluno a uma escola de Educação Especial. O problema é justamente quando este processo passa a ser frequente e, de certa forma, naturalizado, como tendência de homogeneização (discutível) das turmas nas salas de aulas regulares.

Acredita-se que todo o esforço no sentido da inclusão escolar deva considerar as dimensões intrínsecas na relação entre uns e outros. Essa relação deve ser humanizada, o que não se resume em adaptar e integrar, mas, sim, permitir que o indivíduo faça parte do contexto, sentindo-se embarcado, como leciona Levinas (1987). Isso significa que se faça alguém entre outros, o que vai além das relações educativas escolares, chamando a sociedade, como um todo, à responsabilidade.

A coletividade socializada e sensível quanto às singularidades das pessoas, deve desenvolver uma relação de menos estranhamento. Isso significa potencializar o desenvolvimento da receptividade, da afetividade e do acolhimento, que estão na base da possibilidade de estabelecer algum tipo de comunicação mais profícua. Trata-se, portanto, de abrir ao outro a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

5. Ensaio de possibilidades

Encontra-se em Hermann (2014) um constructo coerente como base de resistência possível desse tensionamento vivido pela escola. A autora chama a atenção para o fato de que a discussão ética contemporânea está justamente em como fazer esta abertura ao outro – as singularidades. Em outras palavras, é como estabelecer uma convivência com mais coerência entre normas/valores universais e as singularidades dos sujeitos e das culturas.

Estudos de Hermann (2014) sobre a ética contemporânea colocam a questão da alteridade – um movimento de abertura ao outro – como partilha de sentidos úteis para a vida social, aprendizagem e desenvolvimento das pessoas. Para Arendt (2007), o esforço de compreensão mútua e da realização de novas sínteses individuais e coletivas de entendimentos acerca de um mundo que é comum a todos, é um pressuposto necessário dessa relação com o outro⁸.

A relação com o outro, primeiramente, não é um método (a não ser na ótica comercial do *coach*). No entendimento de Hermann (2014), antes ela é estética, uma vez que o conjunto do comunicar, do sentir íntimo e relacional, não necessariamente transposto em linguagem, é algo que está sempre na relação e se estabelece antes do aprofundar dessa relação. Esta é uma dimensão inapreensível do humano, mas que estrutura e impacta a subjetividade e a intersubjetividade. Compreende-se, em Hermann (2014), que a sensibilidade e a imaginação

⁸ Ao compreender Schütz (2018), percebe-se que há o mundo da vida predado, no qual o indivíduo se habitua com e a partir da relação com os outros e sua singularização. Da mesma forma, o autor coloca a possibilidade humana de não somente adaptar-se a um mundo predado, porém, também interpretá-lo e nele agir. Este entendimento mais ativo e propositivo do ser humano é um aprendizado específico e que se coaduna com o conceito de política de Arendt (2007), que considera o aprendizado do diálogo num confronto de aproximações e estranhamentos como possibilidade de iniciar algo novo no mundo, na sociedade, na cidade, na comunidade.

são componentes-chave do canal de aproximação, acolhimento e consequente inter-relação e coeducação entre diferentes.

Nisto tudo enfatiza-se a dimensão do sensível que há em todos os docentes e discentes. Nessa dinâmica há o desejo de adentrar o que é o outro, o que é impossível, mas também está a necessidade de se obter o reconhecimento a partir do outro, de fazer parte, de ser escutado (pelas diversas linguagens possíveis), de saber-se não ser invisível e descartável nas relações conformativas, ativas e de convivência no mundo social (Honneth, 2003).

Hermann (2014) tematiza a necessidade de se colocar em questão aquilo que talvez tenha ficado diminuído pela tradição racionalista, que seria justamente a dimensão do sensível. Seria, todavia, restituir o tema da estética na formação humana a partir de uma noção mais alargada da vinculada à apreciação da obra de arte. Seria a estética compreendida como manifesta em/por diversas vivências do cotidiano, o que implica o reconhecimento do corpo e do sensível como forma de ser e estar no mundo, indissociável de outras dimensões que os atravessam.

É importante a posição de Hermann (2014) ao considerar que a dimensão estética não deve, necessariamente, ficar presa ao subjetivismo. A vivência estaria mais no plano do jogo, que ganha sentido (é tornado um sentido) tanto por quem se mostra e joga quanto por quem assiste. Todos, portanto, jogam e têm a possibilidade de não deixar os sentidos de vivência particularizados, e, sim, contemplá-los à luz da interpretação. Temos, desse modo, a estética como um princípio pedagógico necessário de ser considerado no processo de inclusão escolar.

6. Considerações Finais

O paradigma da inclusão escolar das pessoas com deficiência é um contraponto à escola tradicional. Coloca em pauta outros pressupostos teórico/práticos configuradores da escola contemporânea. Ele mexe com a organização política da escola assim como com a compreensão e a organização pedagógica que a perpassa.

Esta necessidade social gerou um tensionamento entre uma escola que vinha sendo e outra escola a ser pensada. Isto significa não se desfazer da herança escolar histórica, mas pensá-la considerando aqueles pontos que destoam quanto a acolher, trabalhar e desenvolver as pessoas na/com e para a diversidade. Exige, portanto, um exercício interpretativo histórico desta instituição em diálogo com o que está posto como desafio na contemporaneidade.

O desafio contemporâneo, entre outras questões, é como enfatizar o encontro entre uns e outros para aprendizagens mútuas, colaborativas e criativas; é como ressaltar a intersubjetividade como maneira de ser, estar e aprender no mundo e sobre o mundo. Pré-requisito para isto é acolher, relacionar-se, comunicar-se, colocando-se como abertura ao outro.

Neste sentido, é necessário desenvolver uma cultura do fazer-se humano entre outros, como uma intencionalidade universal (necessário manter o horizonte alargado). Que se possa validar valores e normas sociais coerentes com o bem comum. Que as singularidades e as culturas, ao serem compreendidas, dialoguem quanto a requisitos mínimos de valorização humana da coletividade.

Essas considerações, na contramão de um mundo veloz, caótico e competitivo, parecem soar ingênuas. Desacreditar da possibilidade de agir em prol de uma sociedade mais humana e inclusiva, porém, seria desistir daquilo que em nós ainda pode potencializar as relações humanas em termos de aprendizagens, desenvolvimento e convivências mais equânimes e justas, com princípios de universalidade. Assim sendo, compreende-se que a estética, como dimensão do sensível, da relação, da abertura ao outro, da comunicação e reconhecimento de si, para si e do outro, está colocada como um possível e necessário princípio pedagógico para pensar e estruturar a escola inclusiva.

Referências

ALVES, G. (coord.). **Escritos sobre a educação pública**: Condorcet. Tradução e notas Maria Auxiliadora Cavazzotti e Lígia Regina Klein. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. 171 p.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

DOS SANTOS, Josimar Barbosa; PONTES, Edel Alexandre Silva; MORAES, Eduardo Cardoso. Formação humana e seus condicionantes socioeconômicos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. e135101623539-e135101623539, 2021.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JANUZZI, G. M. **Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação** – outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 175 p.

- HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 765 p.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.
- HUSLEY, A. **Admirável mundo novo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora: Biblioteca Azul.
- HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 284 p.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 306 p.
- MAAMARI, A. M. A fundamentação filosófica da escola republicana. **Revista Contexto & Educação**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, ano 24, n. 82, p. 59-81, jul./dez. 2009.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista de Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 91 p.
- SCHÜTZ, A. **A construção significativa do mundo social**. Trad. Tomas da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 560 p.
- SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.
- VALENCIA, L. A. **Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos**. 2014. Disponível em: <https://rebelion.org/docs/192745.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- VERGARA, J. Marco histórico de la Educación Especial. **Estúdios sobre educación**. Navarra, Espanha: Universidade de Pamplona, 2002. p. 129-143.