

Universidade Regional do Noroeste do Estado do
Rio Grande do Sul
Editora UNIJUÍ

Contexto & Educação

Revista de Educación en América Latina y
el Caribe

ISSN 0102-8758

Ano XIV, nº 56 - Outubro/Dezembro 1999

Biblioteca UNIJUÍ

Contexto &: Educação / Universidade de
Ijuí. - v.1, n.1, (1986) - . Ijuí : Ed.
UNIJUÍ, 1986-.

Trimestral

14(56) Out./Nov. 1999.

CDU: 37(81)(05)

CONTEXTO & EDUCAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL: Mario Osorio Marques (Presidente, UNIJUÍ, Brasil), Pablo Antonio Amadeo Gentili (Argentina), Gaudêncio Frigotto e Eunice S. Trein (Brasil), Maria A. Ciavatta Franco (AELAC, Brasil), Edgar Cadima (Bolívia), Jorge Osorio Vargas (Chile), Marco Raúl Mejía Jiménez (Colômbia), Oscar H. Jara (Costa Rica), Ida Hernández Ciriano (Cuba), Guadalupe Teresinha Bertussi (México), Manuel Iguíftiz (Peru), Argentina Henriquez (República Dominicana), José Luis Rebellato (Uruguai), Jorge Jeria (U.S.A.).

EDITOR: Mario Osorio Marques

EDITOR ADJUNTO: Joel Corso

CAPA E PROGRAMAÇÃO VISUAL: Vilson M. Mattos

CONTEXTO & EDUCAÇÃO, aberta à livre-circulação de idéias e opiniões sobre temas relacionados com a educação, busca colaboração ampla e diversificada, sendo de inteira responsabilidade dos seus autores os artigos

Programa de Apoio a Publicações Científicas

publicados.

Redação, Administração e Editoração:

Editora UNIJUÍ

Caixa Postal, 560 - Fone: 0_55 332-7100 - ramais 217 e 612 Fax: 0_55332-9100

editora@unijui.tche.br

<http://www.unijui.tche.br/unijui/editora/>

Rua do Comércio, 1364

98700-000 - IJUI - RS - BRASIL

MCT

@CNPQ

!!!) FINEP

Impressão:

SEDIGRAF - Serviços de Editoração e Gráfica

Fone: 0_55332-7100 - ramais 262 e 263 Rua do Comércio, 1364

98700-QPO - IJUI - RS - BRASIL

Assinaturas, Vendas e Distribuição:

UNI LIVROS - Distribuidora Universitária de Livros

Fone: 0_55 332-8900,332-0261,332-0265,332-0284,332-0608 Fax: 0_55 332-7977 e (055) 332-0607

uniliv@main.unijui.tche.br

<http://www.unijui.tche.br/uniliv.html>

Rua do Comércio, 1330, 98700-000 - IJUÍ - RS - BRASIL-

SUMÁRIO

EDITORIAL

ALÉM DA VISÃO LIBERAL DE TOLERÂNCIA: UM PASSO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA QUE INCLUA O PORTADOR DE DEFICIÊNCIAS E DEMAIS EXCLUÍDOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Mônica Pereira dos Santos, doutora em Educação pela Universidade de Londres e professora-adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ; Brasil), e **Renato José de Oliveira**, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ; Brasil) e professor-adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ, discutem a importância de uma ética que estimule a integração social dos deficientes físicos.

NOSOTROS, OTRA REALIDAD

. **Carlos Lenkersdorf**, doutor em Filosofia pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM) e professor-titular e investigador de Linguística no Centro de Estudos Maias do Instituto de Investigações Filológicas, da UNAM, relata uma investigação acerca da cultura do povo tojolabal, no sul do México.

social rumo às convergências amplas e generosas. Em especial, para além do fechamento corporativista da categoria à parte dos dinamismos sociais e para além da submissão aos mecanismos de mercado na lógica neoliberal, necessitam os educadores, em consonância com os demais trabalhadores em luta por novas formas de democracia, construir suas propostas políticas amplas de educação.

Ijuí, dezembro de 1999.

Mario Osorio Marques

Editor

ALÉM DA VISÃO LIBERAL DE TOLERÂNCIA: UM PASSO NA CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA QUE INCLUA O PORTADOR DE DEFICIÊNCIAS E DEMAIS EXCLUÍDOS NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

(Aceito para publicação em outubro de 1999.) *Mônica Pereira dos Santos*

Renato José de Oliveira

Resumo: *Este trabalho discute sobre as possibilidades de construir uma ética que represente um passo adiante em direção ao movimento de inclusão de grupos excluídos, com um enfoque especial aos portadores de deficiência. Começa de uma discussão sobre a maneira que a inclusão tem sido a borda dQ na literatura e associa isso à noção de reciprocidade, conhecido em termos filosóficos como evoluindo da "tolerância" para mutualidade e respeito. Termina com algumas considerações sobre o relacionamento entre inclusão dentro da ética da reciprocidade e suas implicações na prática e teoria educacional.*

Palavras Chave: *Inclusão, ética, tolerância, reciprocidade, prática e teoria educacional.*

Más allá de la Visión Liberal de Tolerancia: un Paso en la Construcción de una Ética que incluya al Portador de Deficiencias y demas Excluidos en la Escuela y en la Sociedad

Resumen: *Este trabajo discute sobre las posibilidades de construir una ética que represente un paso adelante, en dirección al movimiento de inclusión de grupos excluidos con un enfoque especial a los portadores de deficiencias. Comienza de una discusión sobre la manera que la inclusión ha sido abordada en la literatura y asocia esto a la noción de reciprocidad, conocido en términos filosóficos como evolucionando de la tolerancia para la mutualidad y respeto. Termina con algunas consideraciones sobre el relacionamiento entre inclusión dentro de la ética de reciprocidad y sus ampliaciones en la práctica y teoría educacional.*

Palabras clave: *Inclusión, ética, tolerancia, reciprocidad, teoría y práctica educacional.*

Beyond the liberal vision of tolerance: a step in the construction of an ethics which includes disabled people and the other excluded people in the School and Society

Abstract: *The present paper discusses the possibilities of building up an ethics which represents a step further towards the movement for inclusion of excluded groups, with a special focus on disabled people. It starts from a discussion about the way inclusion has been approached in the literature and links it to the notion of reciprocity, understood in philosophical terms as evolving from "tolerance" to mutuality and respect. It ends with some considerations about the relationship between inclusion within the ethics of reciprocity and its implications to educational theory and practice.*

Keywords:

Contexto e Educação	Editora UNIJUÍ	Ano 14	nº 56	Out./Dez. 1999	p.7-23
---------------------	----------------	--------	-------	----------------	--------

Inclusion, ethics, tolerance, reciprocity, educational theory and practice.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende discutir a proposta de construção de uma ética que ultrapasse os marcos da concepção liberal de tolerância, a partir do conceito de inclusão. Tal conceito tem sido, nos últimos anos, um dos temas mais presentes e controversos no campo da educação e, em particular, no setor da educação que se convencionou chamar educação especial.

Nossa discussão se iniciará com uma breve contextualização a respeito de alguns parâmetros pelos quais tem-se pautado a questão da inclusão em educação especial, enfocando, na seqüência, sua relação com o conceito de reciprocidade. Em seguida, analisaremos a reciprocidade em seu sentido filosófico, abrangendo sua evolução como conceito, desde seu sentido de "tolerância" até o sentido relativo ao de mutualidade e respeito, que, propomos, sejam suportes de uma ética que permeie as relações humanas e a construção social. O artigo se encerrará com algumas considerações a respeito do que as relações traçadas entre inclusão e reciprocidade podem representar em termos de renovação para o campo da educação em geral, a partir da perspectiva de construção da ética acima referida.

CONTEXTUALIZANDO A INCLUSÃO

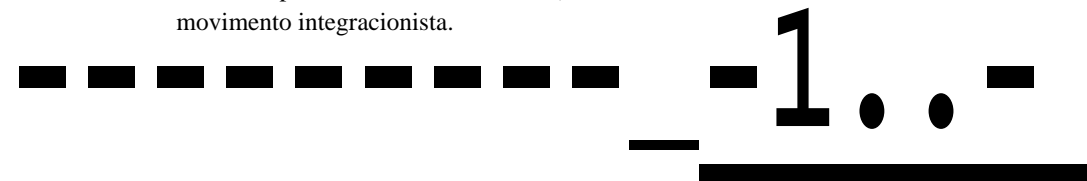
Ainda que indiretamente proposto há pelo menos cinquenta anos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o termo "educação inclusiva" adquiriu seu rótulo oficial nos anos 90. No campo da educação como um todo, o termo tem sido utilizado para expressar a adoção prática e organização pedagógicas que sejam o menos excludentes possível (ver, por exemplo, Booth, 1981). Em educação especial, o termo tem sido adotado para representar um novo paradigma, em contraposição ao movimento pela integração¹.

O
C
O
M
P
R
E
S
S
O
E
D
I
T
O
R
I
A
L

Para os propósitos deste artigo, a definição que se adota é a de que a inclusão, entendida em seu sentido mais amplo como processos de aumento da participação e diminuição da exclusão acadêmica/educacional, social, cultural e política (Booth, Ainscow, 1998) dos indivíduos, representa hoje o ponto mais atual de um movimento histórico de luta por valores humanistas e ideais democráticos. Esse movimento, pode-se dizer, partiu de um momento histórico marcado pela exclusão total de certos grupos minoritários de indivíduos sendo continuado, hoje, por todas as formas teóricas e práticas de combate aos diferentes modos de exclusão. Nesse sentido, a integração, vista também como um processo que não se limita às suas disposições organizacionais voltadas apenas para a provisão de serviços, mas, principalmente, vista em seu aspecto relacional, de interação entre os indivíduos envolvidos no processo, é parte importante da proposta de inclusão, da qual não deve ser desvinculada, sob o risco de que a inclusão se transforme apenas num ato de inserção acrítica e não participativa de excluídos em dada arena social (educação, comunidade, associações, etc. . .). Como dizem Booth & Ainscow (1998, p. 1-2):

"Nosso interesse em inclusão e exclusão é parte de um envolvimento muito antigo com o entendimento e a tentativa de solução de barreiras à aprendizagem, vivenciadas pelos alunos. Nós ligamos estas preocupações com o compromisso de aumentar a participação dos alunos na, e reduzir sua exclusão da escola regular. Ambos temos sido criticas a respeito de qualquer concepção limitada do campo da 'educação especial', envolvendo-nos com o desenvolvimento de escolas que sejam mais capazes de responder à diversidade de todos os estudantes, ao invés de se concentrarem num grupo de alunos caracterizados como tendo necessidades educacionais especiais ou como sendo deficientes."

A inclusão, então, entendida dessa forma, tem tido uma trajetória própria, marcada acima de tudo pela possibilidade de diferentes interpretações conceituais (a exemplo da discussão integração/inclusão, conforme o mencionado acima) e conseqüentes diversidades práticas. No campo da educação especial "tradicional" (ou seja, relacionada mormente com os portadores de deficiência), essa luta tem-se traduzido no movimento integracionista.



Hoje, no entanto, e principalmente após a *Declaração de Salamanca* (1994)², a educação especial passa por uma *revisão* conceitual dramática e sua redefinição dentro da perspectiva de inclusão está sendo imprescindível:

"Dentre as 200 milhões de crianças às quais se nega acesso à educação por todo o mundo, um número significativo delas têm necessidades educacionais especiais. No passado, educação especial era definida em termos das crianças com uma variedade de dificuldades físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Durante os últimos 15 a 20 anos, tornou-se claro que o conceito de educação para necessidades especiais *teve* que ser ampliado para incluir todas as crianças que, por qualquer *motivo* que fosse, não *estivessem* conseguindo se beneficiar da escola. (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 15 - versão oficial inglesa)"

A *Declaração*, assim, deixa claro o "*novo*" contingente de pessoas a serem contempladas pela "*nova*" educação especial:

"O princípio orientador desta diretriz [de ação] é o de que as escolas *deveriam* acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Tal deveria incluir crianças portadoras de deficiência ou com altas habilidades, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças providas de populações remotas ou nômades, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos marginalizados ou em situações de desvantagem". (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 60 - versão oficial inglesa)

Dessa maneira, parece-nos explícita a relação entre a "*nova*" educação especial e a proposta de uma educação inclusiva: ambas se fundamentam no ideário da Educação Para Todos, oficialmente expresso em *Declaração Internacional* na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, em 1990. Se, conforme reza a referida *Declaração Mundial*, a educação *deve* ser

u
m
a
s
ó,
d
e
q
u
al
id
a
d
e
e
p
ar
a
to
d
o
s,
c
a
b
e
a
o
s
si
st
e

mas educacionais se organizarem para estarem sempre aptos a oferecer esta educação, com qualidade, para todos. Isso implica, sem dúvida, *rever* todas as formas de provisão de serviços educa-

,~
U> <: U :J O
W cn J:l cn O q: I- .
X~
W Z I- '-, Z IO :JU o

cion
ais e
ressi
gnifi
cá-
Ias
dentr
o da
escol
a,
inclu
sive
a
educ
ação
espe
cial
"trad
icion
al".
Foi
exata
ment
e o
que
fez a
*Decl
araç
ão
de
Sala
man
ca.*
I
mpli
ca,
aind
a,
ident
ificar
que

práticas educacionais, sutis ou diretas, são excludentes, para saber-se que práticas representariam um *movimento* real de inclusão. Logicamente, a cada exclusão identificada, caberá ou caberão diferentes propostas de inclusão. É por isso que fica sem sentido falar, por exemplo, de uma única forma (ou mesmo da "melhor" forma) de inclusão, como também fica sem sentido referir-se à inclusão apenas em referência a um ou outro grupo de alunos:

"Nesta visão mais abrangente, inclusão e exclusão estão tão ligadas a participação e marginalização em relação a raça, classe, gênero, sexualidade, pobreza e desemprego quanto estão às preocupações tradicionais em educação especial com aqueles alunos categorizados como tendo baixo rendimento, comportamentos desviantes ou como sendo incapazes" (Booth, Ainscow, 1998, p. 2).

Se, por um lado, a relatividade da inclusão como conceito e processo fica explícita, permanecem, no entanto, algumas questões de ordem bem prática: como garantir que a inclusão se inicie sem que seja por uma obrigação meramente legal? Como assegurar que ela se verifique como crença e se expresse no plano das atitudes de cada indivíduo? Pois, sem isso, será mesmo possível garantir uma implementação "honestas" da proposta de inclusão?

Talvez seja difícil chegarmos a respostas imediatas a perguntas que implicam tão fortemente o processamento histórico e social de uma proposta desse porte. Tal processamento leva, no mínimo, um bom tempo, se é que podemos falar num momento final. Podemos, no entanto, fazer uma análise histórica sobre a questão³ e chegar a certas percepções, como resultado dessa volta ao passado, que nos parecem dignas de pontuação.

Numa revisita histórica, é possível identificar, por exemplo, certas peculiaridades de princípios à proposta de inclusão, seja ela como for na sua tradução em prática. Entre tais peculiaridades,

identificadas principalmente na análise histórico-teórica do conceito de inclusão, podemos mencionar o quanto as práticas relativas aos excluídos têm avançado de um sentido de exclusão total para um sentido de participação social com base em direitos humanos cada vez maior. Uma análise desse tipo mostra que, no mínimo, a exclusão já foi muito mais explícita do que nos dias de hoje, além de nos permitir dizer, com certa segurança, que os processos de exclusão que verificamos hoje são de outra ordem, talvez muito mais sutil, do que o que se verificava até o início do século XX. De qualquer forma, não se pode negar que, quanto aos direitos humanos, verifica-se hoje uma melhora notável ao se organizarem as práticas sociais do que jamais houvera na história. É essa mesma consideração pelos direitos que nos fornece o gancho para analisar o uso (prático e teórico) de duas outras noções que vêm sendo adotadas em conjunto com a consideração crescente pelos direitos humanos: as de reciprocidade e respeito.

Uma análise em torno dessas noções se torna primordial em função do argumento que aqui pretendemos desenvolver: o de que uma redefinição ética é necessária e urgente, se a proposta de inclusão for, de fato, adotada na construção de novas formas de relacionamento e convivência intra e inter-social. É que, se por um lado a consideração pelos direitos humanos e a conseqüente implicação de respeito e reciprocidade entre cidadãos tem-se tornado cada vez mais visível, também outra "ética" (ou, melhor dizendo, uma antiética), a qual não seria exagero chamar de uma perversão social, parece estar, paradoxalmente, cada vez mais em evidência.

Retomemos a *Declaração de Salamanca* como exemplo:

"O desafio a ser encarado pela escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar efetivamente todas as crianças, incluindo as que sofrem sérias desvantagens ou deficiências. O mérito de tais escolas não está apenas em serem capazes de prover uma educação de qualidade a todas as crianças; seu estabelecimento é um passo crucial no auxílio à mudança de atitudes discriminatórias, à criação de comunidades

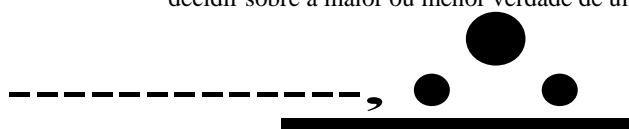
receptivas e ao desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Uma mudança na perspectiva social é imperativa". (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 60 - versão oficial inglesa)

Por esse trecho, a "antiética" à qual nos referimos fica implicitamente clara. Se há uma necessidade cada vez mais premente de instituir-se com tamanha força a proposta de uma educação que atenda com qualidade a todos, é porque tem-se verificado que tal não vem ocorrendo, apesar de todos os esforços declarados em documentos oficiais nos últimos cinquenta anos. É como se houvesse dois caminhos: num, a possibilidade de percebermos os avanços no sentido de um mundo mais justo e democrático ao reconhecermos oficialmente essas necessidades, a expressarmos em documentos internacionais e as fundamentarmos nos direitos. Noutro, o predomínio cada vez mais patente de critérios mais e mais economicistas⁴ para pautar as práticas sociais, o que, por sua vez, contradiz (sabota) todo o ideário democrático que a humanidade vem esforçando-se por reconhecer e respeitar. Mas quais são as raízes histórico-filosóficas desse esforço? Eis a questão que discutiremos a seguir.

ÉTICA, TOLERÂNCIA E INCLUSÃO

O conceito liberal da tolerância como pacto que permite aos homens viver em sociedade sem que a mútua agressão prevista por Hobbes - que no limite levaria ao *bellum omnium contra omnes* (guerra de todos contra todos) - seja praticada tem, sem dúvida, raízes no pensamento de Locke. Para este, a convivência social é possível porque o pacto celebrado entre a coletividade e o indivíduo é de natureza recíproca e não do tipo mando-obediência.

A partir dessa filosofia política, Locke desenvolve suas concepções acerca da tolerância, detendo-se na questão religiosa mas examinando-a sob um ponto de vista ético. À medida em que o único juiz capaz de decidir sobre a maior ou menor verdade de uma



dada fé religiosa é Deus, nenhum governante tem o direito de fixar por meio de uma lei a crença de seus súditos e punir os que se recusam a segui-la. Eticamente falando, o monarca que determina a religião dos súditos se equipara à divindade, arrogando-se o direito de decidir sobre o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto. Nada mais natural nos Estados absolutistas em que os reis se dizem de direito divino, mas nada mais estranho ao Estado liberal (cuja essência do poder reside em um parlamento livremente eleito pelos cidadãos) defendido por Locke. Entretanto, o que se passa na microesfera do indivíduo, da convivência cotidiana?

"Homem nenhum se queixa do mau governo dos negócios de seu vizinho. Homem nenhum se irrita contra outro por um erro cometido ao semear seu campo ou ao casar a filha. Ninguém corrige um pródigo que consome seu patrimônio nas tabernas ... Mas, se algum homem não frequenta a igreja, se ali não adapta exatamente a sua conduta às cerimônias habituais, ou se não leva os filhos para serem iniciados nos mistérios sagrados desta ou daquela congregação, isto causa imediatamente um tumulto" (Locke, *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*. Apud Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 250)

Segundo Locke, como a intolerância em relação à diferença de fés parece colocar um hiato intransponível entre os homens, é a impessoalidade das leis que celebra o pacto de não-agressão, se impondo como dique que contém os ímpetus destrutivos, tornando os diferentes em crenças iguais em direitos. Esse pressuposto se acha ligado à visão de que é impossível tratar de outro modo a diversidade de opiniões, valores, interesses, etc. que marcam o comportamento humano nas sociedades complexas da modernidade.

Seguramente essas concepções liberais representaram um avanço significativo contra os abusos e arbitrariedades cometidos pelos poderosos e seus próximos contra as liberdades individuais. Todavia, trata-se de um pacto construído sobre a negatividade: o respeito pelo outro não ultrapassa os limites da legalidade jurídica e, no máximo, da condescendência. Como, nos dias de hoje, o

OLBRECHTS-TYTECA
PERELMAN
1996, p. 250

ideário político liberal parece impotente frente à explosão dos conflitos étnicos, raciais, religiosos, etc. e a benevolência em relação ao diferente é pouco capaz de orientar as ações dos homens no sentido da construção de uma convivência mais harmoniosa, o que fazer? Insistir na negatividade que prevê *não* desrespeitar o outro para *não* ser desrespeitado, cair no vale-túélo do relativismo ético ou buscar a construção de uma nova ética, alicerçada sobre uma visão positiva da tolerância?

Autores pós-modernos, como Maffesoli, apontam que a sociabilidade construída sobre as bases do liberalismo político clássico se desfaz em ritmo acelerado, dando lugar a um *ideal comunitário* que, resgatando a passionalidade, permite aos indivíduos conviver e resistir à opressão de um existir que reflete os desmandos de uma razão instrumentalizada, autoritária e burocrática. Se, por um lado, o autor aponta com clareza o esgotamento da negatividade que apenas modera os apetites dos lobos hobbesianos⁶, por outro aposta que o relativismo que recusa todo e qualquer *dever-ser* (normatividade) ou *dever-fazer* (interferência sobre o existente no sentido de transformá-lo) é o caminho inexorável da humanidade:

"Ao contrário do que se passa no quadro do contrato social ou do ideal democrático, o mundo não mais precisa se transformar ou se aperfeiçoar, a sociedade e a História não precisam mais ser feitas. Muito pelo contrário, os ambientes natural e social são aceitos pelo que são, basta acomodar-se neles, e tentar, de uma maneira ecológica, deles tirar o máximo possível de benefícios. É nesse sentido que se pode compreendê-los como sendo, no sentido estrito do termo, uma matriz que é causa e efeito do ideal comunitário." (Maffesoli, 1995, p. 49)

Essa posição, de forte conotação pirronista⁷, entende que é possível extrair proveitos "ecológicos" (não no sentido preservacionista clássico, mas no sentido de um bem viver o aqui e agora) justamente em um momento em que a violência, tanto simbólica quanto física, recrudesce em todo o planeta, ameaçando a vida nas mais diferentes dimensões.

Qpondo-se à negatividade da ética liberal (Oliveira, 1998) e ao relativismo sustentado por certos autores pós-modernos, uma ética que busque redimensionar o conceito de tolerância pode representi.l.r um avanço para a formação do homem, dentro e fora da escola. Tal redimensionamento passa pela perspectiva de compreensão da alteridade do Outro (seja ele quem for) e não apenas pela constatação de que existem diferenças entre os indivíduos.

No caso específico da educação escolar e particularmente no que tange à inclusão do aluno portador de deficiências, compreender implica não tomar esse Outro como inferior (ou superior - por ser ele portador de altas habilidades ou "superdotado") aos alunos considerados normais pelos padrões vigentes na sociedade. Ao contrário, é preciso vê-lo como alguém que pode e deve fazer parte da relacionalidade comum a todos os que se acham envolvidos no processo eclucativo. Compreender, portanto, significa ter disposição para trocar com esse Outro, ensinando mas também aprendendo coisas novas.

~~ toda educação é sempre um momento de troca - e não simplesmente a transmissão-recepção de saberes e valores - essa cjisposição deve existir, tanto nos professores quanto nos demais alunos que convivem com o portador de deficiências, corl!~_alg() que transcenda o espírito de caridade ou de benevolência. Esse Outro, ser que nos apavora e, muitas vezes, nos causa até repugnância, é tão humano quanto aqueles que a natureza ou a Providência Divina incluíram no rol das pessoas normais. f:real f~aldade não reside nele, mas na normalidade identitária que tomando a si mesma como espelho do que é belo e correto segrega o "anormal" pela exclusão direta ou pela exclusão dissimulada presente em toda tolerância que se funda sobre a boa vontade.

A construção de uma ética não-segregacionista (tanto no âmbito

d ce eiro lugar, para chegar-se ao processo de compreensão da
a o alteridade do Outro antes mencionado, é preciso
ls primeiramente
e au
d ra
u ⁸s
c)
a b
ç na
ã ãs
o œ
s
e é
s p
c to
o ad
l re
a em
r f
as
q e
u fr
a á
n ca
t ip
o lo
,n
n t
o ma
ad
d sa
a s
a
e l
x gE
t um
r m
a ap
- sr
e i
s dm

o ,« u< « u :J Cl
W 01 t, d 01 O Q:1
~ :> W ~
I- '-, Z rO ::J U o

e para o lugar ocupado por ele. Sob que ótica, por exemplo, o portador de deficiências vê anormalidade? Como avalia seus diferentes? No que se refere a visitar o lugar do Outro (seja ele quem for), bastante significativa é a alegoria citada por Perelman (1987, p. 249): "sentado na borda da banheira em que o dono toma banho, um gato pergunta a outro gato: 'por que é que eles não se lambem como toda a gente?'" .6 inversão de posição com o Outro não implica abrir mão da própria identidade, mas significa dar um passo necessário ao desenvolvimento da sua inserção em um processo argumentativo, cuja espinha dorsal é formada pela pluralidade das opiniões e pelas controvérsias.

Em vista disso, um segundo passo para a construção de uma ética alicerçada no respeito e na reciprocidade para com o Outro, consiste no resgate do valor das opiniões, desprestigiadas no curso d~ p-~samento ocidental em função da busca obsessiva das verdades. Conforme a tradição platônica, a opinião (*doxa*) representa o caminho do erro ou, no máximo, das meias-verdades. Assim, o grande ideal dos filósofos e dos cientistas tem sido sempre chegar às melhores e mais completas teorias, as quais refletiriam "as verdades que Deus já conhece desde toda a eternidade" (Perelman, 1979). A própria palavra "teoria" significa "olhar de Deus" e parece se colocar de frente aos homens como um absoluto que, uma vez alcançado, faria inevitavelmente as opiniões divergentes se curvarem frente à verdade inexorável que habita a mente divina.

Desvelar o plano engendrado por Deus para regular a natureza e a vida social tem-se colocado, portanto, como a meta maior do conhecimento humano. Haverá, porém, um "véu" a ser retirado e um conjunto de verdades definitivas a ser encontrado? No campo das ciências físico-matemáticas essa concepção sofreu abalos significativos com o advento das geometrias não-euclidianas e das mecânicas não-newtonianas, mas o que dizer das ciências humanas e, em particular da ética? Batendo-se contra as visões dogmáticas que se sustentam sobre aquilo que julgam ser evidências irrefutáveis. Perelman (1997. p. 365) salienta:

t
r
a
n
s
p
o
r
t
a
r
-
s

U
C
U
W
O
I
X
N
O

al

U
N

"A rejeição do absolutismo significa, acima de tudo, a rejeição do critério da evidência. Mas significa, ao mesmo tempo, a reabilitação da opinião. Se não se admite a validade absoluta do critério da evidência, já não há, entre a verdade e a opinião, diferença de natureza e sim de grau. Todas as opiniões ficam mais ou menos plausíveis, e os juízos que fundamentam essa plausibilidade não são, por sua vez, estranhos a toda controvérsia. Já não há saber objetivo e impessoal ou, o que equivale ao mesmo, garantido por um espírito divino. O conhecimento se torna um fenômeno humano, do qual o erro, a imprecisão, a generalização indevida nunca estão inteiramente ausentes. O conhecimento, sempre perfectível, é sempre imperfeito."

Esses comentários refletem um humanismo que não delega ao divino a responsabilidade pelos assuntos humanos nem tampouco, se refugia no ceticismo ou no irracionalismo e, deste modo, permite pensar que uma ética cujo objetivo seja ultrapassar a negatividade deve ter por base a controvérsia e o diálogo. Sem dúvida, é um caminho difícil de trilhar, incômodo e muitas vezes angustiante. Mas não será ele mais promissor no que tange ao reconhecimento da alteridade do Outro? Não estará sendo a explosão da violência, registrada nos dias de hoje, alimentada porque cada credo religioso, cada ciência, cada concepção política e cada concepção ética se arvora em única e legítima possuidora das verdades eternas?

Se os pontos acima levantados forem considerados no debate acerca da inclusão e da exclusão, dentro e fora da escola, o Outro poderá ser visto como interlocutor, como alguém que tem algo relevante a dizer, e não como estranho. Tal perspectiva combate simultaneamente as posturas que recusam sua fala, buscam assumir integralmente ou então preservá-la na redoma de cristal de uma alteridade incomunicável. Portanto, uma ética que pretenda ultrapassar a negatividade deve propor, para ambas as partes, a dialética da identidade e da alteridade, dialética essa tomada no sentido de um grande diálogo que permita ir além das barreiras do preconceito, da superioridade física, mental e/ou cultural, da procura e do culto às verdades absolutas, da boa vontade e da pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi discutido anteriormente, achamos importante retomar alguns pontos fundamentais acerca das relações entre as perspectivas de inclusão e de construção de uma ética que ultrapasse os limites formais da tolerância.

Como pontuamos na primeira parte, a proposta de inclusão pode ser interpretada de diversas formas, entre as quais a que denominamos "perversa", por atribuir às características "economicistas" uma importância prioritária. Essa forma "perversa" e antiética inverte os ideais democráticos e o ideário de educação para todos, à medida que, em nome do barateamento da provisão educacional, limita o processo de inclusão à mera recolocação de excluídos, ou não-segregação dos que estejam em vias de serem excluídos. Ao fazê-la dessa maneira simplista, desconsidera o aspecto básico de transformação/elaboração das atitudes dos indivíduos envolvidos no processo: profissionais, famílias, alunos, comunidades. Essa transformação está ligada, entre outras coisas, ao entendimento do novo papel da educação especial, que essencialmente deixa de estar relacionada apenas com portadores de deficiências, passando a contemplar todos os grupos de excluídos e a democratizar o seu conhecimento especializado, à medida que o utiliza em todas as situações em que a exclusão se verifique.

Isso implica que a referida transformação esteja ligada ao grau de informação das pessoas a respeito do significado ético das propostas de educação para todos e de inclusão. Mas, além da informação, a transformação implica, também, o engajamento concreto no processo de inclusão em todos os sentidos: nas salas de aula, nas discussões com colegas de trabalho, no bate-papo cotidiano, nos círculos religiosos, esportivos, etc.

Tal engajamento é condição *sine qua non* para se fazer a ultrapassagem do conceito liberal de tolerância, à medida que o Outro (o excluído) passa a ser considerado alguém importante para

a mútua construção de um mundo mais fraterno e harmonioso e não apenas alguém com quem devemos conviver por razões meramente humanitárias. O humanismo, em seu sentido mais rico ~ pleno, supera o humanitarismo, pois representa um movimento de integração e de inclusão de todo e qualquer ser humano nos diferentes contextos da vida social. A ética que se propõe a ir além dos marcos do liberalismo moderno é fundamentalmente ontológica e relacional: ela compreende o ser do homem como totalidade aberta à troca de valores, opiniões, crenças e experiências de vida e não como entidade fechada em si mesma. Em resumo: Implica a reciprocidade.

Se, como já dissemos, toda educação é um processo de troca, toda relação que se estabelece na escola deve, à luz do redimensionamento ético aqui discutido, resgatar a possibilidade da construção mútua de valores e atitudes no lidar com o Outro. No caso da relação professor-aluno, por exemplo, é muito comum encontrarmos, no aluno, uma série de visões preconcebidas ou estereótipos a respeito deste ou daquele professor, os quais certamente interferem na qualidade das trocas: por vezes o aluno se subordina à ou se rebela integralmente contra a imagem que tem do professor. Por outro lado, também é comum encontrarmos professores que mal entram em sala de aula e já selecionam os alunos que vão ter sucesso ou fracassar.

Opondo-se a essas visões, o redimensionamento ético em discussão permite ver o Outro como um ser de múltiplas dimensões. Independentemente das capacidades mais visíveis que são priorizadas como condições para se estabelecer um diálogo, existem outras formas de estabelecê-la, as quais não se baseiam apenas nas capacidades, mas no fato do Outro ser alguém cuja simples presença já é uma porta aberta ao processo educativo como troca que certamente traz ganhos para ambas as partes. Assumir tal postura ética é um processo de despojamento de idéias preconcebidas a respeito do que possa ser o Outro. Não é um processo fácil, mas trabalhoso, porque mexe com uma série de aspectos cristali-

zados (morais, políticos, sociais, culturais) que precisam ser desfeitos para serem refeitos, já que toda construção é sempre um fazer-desfazer-refazer recíproco de concepções, práticas e formas de existir.

NOTAS

- ¹ Ainda que alguns autores tracem essa distinção entre integração e inclusão (Mantovani, 1997; Werneck, 1997), outros discordam que essa seja, de fato, uma distinção necessária (Santos, 1995; Carvalho, 1998).
- ² Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha. Entre outras coisas, a Conferência e a conseqüente *Declaração* reafirmam os princípios aprovados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990, Jomtien, Tailândia) no âmbito da educação especial.
- ³ Ver, por exemplo, Mazzota (1995).
- ⁴ O termo "economicismo" foi utilizado por Santos (1997, 1998a e 1998b), para enfatizar a priorização do aspecto econômico da globalização. Essa, entendida pela autora a partir de duas possíveis leituras, uma humanista e outra economicista, quando exacerbada nesse aspecto economicista, gera práticas "pseudo-inclusivas" e antiéticas.
- ⁵ Segundo destaca Aurelio (1998), o próprio Locke mantém níveis nada desprezíveis de intolerância em suas formulações a respeito da liberdade de credo religioso. Para o pensador inglês, não é possível, por exemplo, tolerar o catolicismo (pois os católicos são súditos de um único monarca, o papa) nem o ateísmo, já que os ateus - não crendo no valor dos juramentos - não podem respeitar as leis e as convenções jurídicas.
- ⁶ No entender de Hobbes, *homo omni lupus*, ou seja, todo homem é um lobo para o seu semelhante.
- ⁷ Em fins do século IV a. C., a corrente céptica, iniciada na Grécia helenística por Metróodoro de Quio (que sustentava ser ignorante em relação à própria ignorância) foi desenvolvida por Pirrón de Elis, o qual pautava sua filosofia no triplice encadeamento: a impossibilidade do conhecimento da realidade (distinguir o verdadeiro do falso) determina a impossibilidade dos juízos de valor (distinguir o justo do injusto) a qual, por sua vez, determina a suspensão de todas as crenças, a passividade (ataraxia) e a indiferença (adiaphoria) em face do existente.

