

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE CARLOS SKLIAR

### SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF CARLOS SKLIAR

DOI: 10.18616/lendu.v6i2.7983

Zélia Medeiros Silveira<sup>1</sup>  
zms@unesc.net

#### RESUMO

O presente artigo, foi produzido a partir dos estudos realizados na disciplina Seminário Avançado, do PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) da UNESC. O mesmo problematiza a concepção de educação especial e inclusiva, a partir dos referenciais teóricos de Carlos Skliar, autor argentino, que se dedica as pesquisas na área da educação especial e inclusiva. De tal modo, Skliar, compreende a educação inclusiva como uma educação plena, significativa, justa e participativa, cujas pessoas sejam reconhecidas em sua singularidade, evitando que as mesmas necessitem se adequar aos padrões sociais estabelecidos como “normais”. Por isso, o debate sobre a educação especial, também deve contemplar a escola regular, comum, visto ser ela o espaço instituído para inclusão das pessoas com deficiência. É nesse sentido que se torna urgente questionar as bases teóricas em que está sustentado o currículo escolar e se o modelo da escola atual favorece a inclusão.

**PALAVRAS CHAVE:** Inclusão; Educação especial; Deficiência; Alteridade.

#### ABSTRACT

This article was produced based on studies conducted in the Advanced Seminar course of the Graduate Program in Education (PPGE) at UNESC (University of Southern Santa Catarina). It problematizes the conception of special and inclusive education, using the theoretical framework of Carlos Skliar, an Argentine author who focuses on research in the field of special and inclusive education. Skliar understands inclusive education as a complete, meaningful, just, and participatory education, in which individuals are recognized in their uniqueness, avoiding the need for them to conform to the social standards considered "normal." Therefore, the debate on special education should also include regular mainstream schools, as they are the established spaces for the inclusion of individuals with disabilities. In this sense, it becomes urgent to question the theoretical foundations on which the school curriculum is based and whether the current school model promotes inclusion.

**KEYWORDS:** Inclusion; Special education; Disability; Alterity.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e professora da Unesc.

## 1 INTRODUÇÃO

A disciplina Seminário Avançado, ministrada pelos professores Antônio Serafim Pereira e Janine Moreira no segundo semestre de 2020, oportunizou a discussão, de acordo com os objetivos apresentados no programa de ensino, de temáticas contemporâneas relacionadas às linhas de pesquisa do PPGE, abordando aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos desenvolvidos nas pesquisas dos professores e dos doutorandos do Programa.

A referida disciplina foi organizada a partir de seminários, apresentados pelos doutorandos, com participação dos professores do Programa, de acordo com a linha de pesquisa que constituía a temática abordada. Esses encontros possibilitaram o aprofundamento dos conceitos centrais dos textos, além da integração entre os conteúdos que perpassam as linhas de pesquisa do Programa, ampliando o debate sobre as investigações no campo da educação.

Um dos autores estudados nos seminários foi Carlos Bernardo Skliar, pesquisador argentino, que atua na área de educação especial, especialmente no que se refere à educação de surdos. Por essas razões, esse texto se propõe a refletir sobre as concepções de educação especial e educação inclusiva presentes nas escolas, problematizando-as a partir das obras de Skliar, principalmente nos textos: Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial (1997); A surdez: um olhar sobre as diferenças (1998); Pedagogia (improvável) da diferença (2003), bem como em alguns de seus artigos.

## 2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

É importante destacar que as pesquisas de Skliar priorizam o estudo dos problemas de comunicação das crianças surdas com os ouvintes, discutindo a surdez a partir de uma ótica sócioantropológica e histórico-cultural. Para ele, a educação para surdos deveria ocorrer por meio da língua de sinais. Desse modo, um processo educativo para crianças surdas que não ocorra por meio da língua de sinais não as considera como sujeitos, não atende as suas diferenças e muito menos promove a inclusão.

Do mesmo modo, é excludente um processo pedagógico que não atenda as características específicas das crianças com deficiências, considerando-as como objetos da intervenção educativa. A esse respeito Skliar ressalta que, se a pedagogia não se dispuser ao

diálogo e à conversação com os outros e entre os outros, irá priorizar a normatização para que esses outros sejam “quase” como “nós”, parecidos, mas nunca “idênticos”.

Nas suas obras, Skliar revela preocupação com a escola regular e com a educação especial, especificamente com o seu público comum. Afirmar que a educação tem se preocupado com obsessão pelos “diferentes”. Pautada nessa obsessão pelo outro, a escola contemporânea busca ampliar a compreensão sobre o ato educativo, sobre o educar, sobre o aprender, e por consequência, repensar a linguagem construída neste contexto.

As práticas pedagógicas inclusivas, da forma como estão materializadas nas escolas, visam aproximar a pessoa com deficiência da normalização<sup>2</sup>. A ideia de inclusão, portanto, sustenta-se na busca por normalizar as formas de comunicação, de comportamento e atitudes, compreendendo a deficiência como uma patologia. Sendo a deficiência uma patologia, essa/ela deve ser tratada e medicalizada. Nesse sentido, a pessoa com deficiência é compreendida como portadora de uma lesão, de uma falta, de uma perda, sendo necessário medicalizá-la com vistas a sua normalização. No processo de normalização, a escola utiliza diferentes dispositivos, como o encaminhamento do aluno desviante aos profissionais da área da saúde, apelando para a reeducação desses sujeitos.

Se considerarmos a conjuntura da educação nacional brasileira, as definições legais e pedagógicas sobre a educação especial, percebemos que, embora existam inúmeros documentos regulatórios que assegurem a inclusão das pessoas com deficiência na escola, na realidade essa prática está muito distante. Comenta-se com frequência que um dos principais fatores impeditivos desta inclusão é a falta de preparo dos profissionais da educação. Contudo, colocar a “culpa” do fracasso escolar no professor é uma questão que se repete há décadas no cenário educacional e me parece ser uma resposta bastante simplista, ou seja, se a inclusão escolar não acontece porque o professor não está preparado, então a solução é investir tanto na formação inicial (regulamentações legais para os cursos de formação de professores), quanto na formação continuada e o problema estará resolvido. Não se questiona a concepção de deficiência, diferença e inclusão presente nas legislações e propostas pedagógicas, bem como no ambiente escolar e no imaginário do professor e de toda sociedade.

---

<sup>2</sup> Refere-se ao processo que visa estabelecer normas e padrões aceitáveis que regulam o comportamento dos indivíduos em determinado contexto. A ideia da normalização vem da palavra “normal”. “Norma significa esquadro, aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo”. (OLIVEIRA; SZYMANSKI, 2021, p. 131)

Skliar problematiza essas soluções “milagrosas” e diz que as mudanças não se fazem e se resolvem exclusivamente a partir dos ministérios, secretarias ou universidades, pois o mesmo sistema político, cultural e educacional que exclui não pode propor a inclusão, a não ser que seja para continuar controlando os indivíduos. De acordo com Skliar (2006), uma boa parte da educação brasileira continua a ser colonialista, no sentido de impor somente uma possibilidade de língua, de aprendizagem, de inteligência e de corpo. Para Skliar, esse é um problema da educação no seu conjunto, e não da educação especial em particular.

Contudo, Skliar (2006) também registra que a educação especial na atualidade atravessa uma profunda crise, desencadeada por “múltiplas causas e cujas consequências ainda não se pode interpretar totalmente” (p. 5). Um dos grandes questionamentos é em relação do que é ou não é educação especial, ou seja, a base na qual se justifica uma educação para determinados sujeitos.

Na tentativa de problematizar essa questão, Skliar reflete se a mesma é considerada especial porque atende sujeitos “especiais”, neste caso, alunos com deficiência, ou porque possui uma ideologia e uma arquitetura diferente da educação comum, ou é especial porque faz “menção ao caráter menor e especial tanto dos sujeitos quanto das instituições” (2006, p. 6). Continua ainda dizendo que, se o critério para constituir como educação especial é a deficiência, não se está “falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica” (SKLIAR, 2007, p. 6), e ainda não se está “construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico”. [...] “então não se trata de uma escola, mas de um hospital” (SKLIAR, 2006, p. 6).

Aliado a esse modelo de educação especial, segundo o autor, existe uma obstinação pelo modelo clínico-terapêutico dentro da educação especial. Por modelo clínico-terapêutico o autor compreende “toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica” (SKLIAR, 2006, p. 7).

Skliar ainda reitera a necessidade de a educação especial definir com clareza seu papel dentro da medicina e da pedagogia, ou se existem combinações entre as estratégias terapêuticas e pedagógicas.

Ao que Skliar questiona: “existe uma contradição evidente entre os modelos educativos e modelos clínico-terapêuticos?” (SKLIAR, 2006, p. 7), responde que sim, pois o clínico-terapêutico apresenta uma concepção de sujeito incompleto ao invés da “versão da diversidade que oferece, ou melhor, deveria oferecer o modelo sócioantropológico da

educação” (SKLIAR, 2006, p. 7). Do exposto, resultam duas formas de pensar a educação especial: uma seria a necessidade de “completar” o sujeito e a outra seria o aprofundamento das questões que se referem à diversidade cultural.

Com efeito, definir os sujeitos como incompletos somente faz sentido em uma concepção etnocêntrica de ser humano.

O homem seria homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. [...]. De fato, duas pessoas com idênticas deficiências, e que vivem em sociedades diferentes, possuem, obviamente, trajetórias de desenvolvimento diferentes. (SKLIAR, 2006, p. 8).

Um aspecto importante a ser considerado é que, para Skliar, a deficiência é uma condição instituída socialmente. “O cérebro dos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao déficit”. (SKLIAR, 2006, p. 8). Skliar, em concordância com as ideias de Vigotski (1997), acredita que todo defeito pode ser compensado, desde que o contexto social possibilite as mediações necessárias ao aprendizado das crianças com deficiência de acordo com suas peculiaridades.

Ao abordar essa questão, Skliar põe em xeque o modelo clínico-terapêutico, principalmente quando utilizado pela pedagogia. Focar nos defeitos e não nas possibilidades dos sujeitos remete ao fracasso da educação especial enquanto proposta de educação inclusiva. Nas palavras do autor, o modelo clínico-terapêutico obstina-se em lutar contra a deficiência. “Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro” (SKLIAR, 2006, p. 8). Dizendo isso, Skliar questiona se o mais importante para a educação especial é trabalhar com a reeducação ou com a compensação.

Além disso, continua Skliar, como consequência do foco nos déficits e não nas possibilidades da criança com deficiência, ocorre uma baixa expectativa por parte da escola e dos professores em relação à aprendizagem dos sujeitos “especiais”. Ancorada na ideia de limitação dos sujeitos, a educação especial justifica o fracasso escolar das crianças, ou seja, os baixos resultados, como consequência das limitações dos alunos e não do seu projeto educativo. Assim, os estudantes devem aprender a superar a deficiência para “ser igual aos demais, em vez de jogar, repetem, em vez de mover-se, exercitam-se”( SKLIAR, 2006, p. 9).

No entanto, o fracasso escolar é resultante de múltiplas questões: sociais, políticas, socioculturais e de um modelo pedagógico que reproduz a ideia de um sujeito homogêneo que deve ser capturado pela escola para que possa se normalizar. Outra questão a considerar é a falta de reflexão educativa sobre a educação especial. Segundo Skliar, o fato de a educação especial não fazer parte do debate educativo é a demonstração clara de sua discriminação.

Posto isso, não se trata apenas de assegurar o direito à educação das crianças com deficiências, mas que isso deve ser discutido a partir de “uma educação plena, significativa, justa, participativa; sem restrições impostas pela beneficência e a caridade; sem a obsessão curativa da medicina [...]” (SKLIAR, 2006, p. 10), evitando que se discuta a educação especial a partir da perspectiva das crianças “normais”.

Essas reflexões são fundamentais quando discutimos a inclusão das crianças na escola, visto que na educação especial, amparada por um modelo médico e eurocêntrico, as crianças com deficiência são consideradas mais em seus déficits do que em suas possibilidades. Nesse modelo, deficiência é sinônimo de fratura, de incompletude. Vistas como “problemas”, o ato pedagógico tende a centrar-se na reeducação das crianças.

Em virtude disso, são treinadas em vez de educadas, são levadas a reproduzir tarefas mecânicas e descontextualizadas em vez de elaborar e compreender os significados. Além disso, não se percebe na escola especial uma discussão sobre as concepções de ensinar e aprender, sobre o seu currículo, assumindo uma posição “neutra” e acrítica na condução de suas ações pedagógicas. Nas palavras de Skliar, “talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares constituam adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado”. (2006, p. 12).

É inegável que a forma de conceber a inclusão escolar está pautada em um modelo médico que, historicamente, define a deficiência, assim como a pessoa com deficiência, por categorias como: fraqueza, incapacidade, anormalidade e, para se integrar na sociedade, precisa ser curada/tratada e medicalizada. Desse modo, quando se nega as particularidades do outro, priva-o à liberdade de sua existência, nega-se sua alteridade.

O termo alteridade significa, de acordo com dicionário Michaelis (2020, p.??), “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro”. Já o dicionário online Significados (2019) define alteridade como o estudo das diferenças, uma expressão da qualidade ou estado do que é o outro, do diferente. Há, portanto, o reconhecimento do outro como um ser singular, porém, se existe por um lado o reconhecimento das diferenças na

construção da identidade dos sujeitos, por outro, existe a exclusão e a criação dos “outros” que são vistos como corpos desviantes e, por isso, são negados, invisibilizados e precisam ser tratados.

Partindo desse ponto de vista, a diferença é negativa e deve ser evitada.

A alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas própria (SKLIAR, 1999, p. 17).

Com isso, quando se fala de uma pessoa com deficiência, os demais aspectos de sua vida sociocultural passam a ser ignorados, como sexualidade, gênero, religião, raça, etc. Assim, as singularidades, os aspectos pessoais e profissionais da pessoa com deficiência não são percebidos. Notadamente, a deficiência costuma ser caracterizada como uma desgraça para a pessoa com deficiência, uma infelicidade para a família e um sacrifício dos profissionais que trabalham com ela (SKLIAR, 1999).

Ademais, há uma busca incessante de disciplinar o sujeito a fim de torná-lo um “corpo útil” e de negar sua alteridade. Essa tentativa de domínio acontece por meio de várias estruturas e instituições, como famílias, prisões, conventos e escolas. Desse modo, é necessário discutir a concepção de inclusão escolar das pessoas com deficiência, se busca de fato o seu desenvolvimento como pessoas e cidadãs, ou busca enquadrá-las nos padrões institucionalizados.

É nesta lógica que, muitas vezes, a escola, em nome da suposta inclusão, oferta as mesmas atividades e recursos às crianças com deficiência daquelas sem deficiência. Isso ocorre pois há na escola a crença de que todos são iguais e que, portanto, devem realizar as mesmas tarefas para que não haja discriminação. Ou seja, a crença na normalização é gritante e rege muitas vezes as práticas pedagógicas realizadas na escola. Ser diferente não é permitido em um contexto em que a padronização é a única resposta possível.

Essa forma de compreender a deficiência leva o “desviante” a uma representação negativa sobre o seu corpo e sua identidade. Como visto, segundo Skliar (1999), a deficiência representa para a sociedade a perda, seja da visão, da comunicação, da mobilidade, da inteligência, etc. Dessa maneira, a pessoa com deficiência é isolada, vive em meio à solidão e ao silêncio. Pratica-se o controle dos corpos, das mentes, da linguagem, na tentativa de torná-los semelhantes ao “padrão” existente, preparando-os assim, para serem mão de obra barata no

mercado de trabalho, legitimando a crença sobre sua “incapacidade”. Portanto, o sistema educacional segue os interesses ditados pela economia, formando indivíduos para o mercado de trabalho, que sigam os padrões impostos pelos grupos hegemônicos, sendo ágeis, produtivos e, por consequência, gerem mais lucro.

Com a crença na deficiência como impossibilidade, alguns documentos regulatórios nacionais que orientam a educação inclusiva nas escolas adotam termos como “criança especial”, que sugerem fragilidade, justificando sua matrícula em uma instituição de ensino “especial”, visto que não se enquadram no padrão desejável para assumir com competência as demandas exigidas em profissões mais conceituadas socialmente.

É por isso que, segundo Skliar (1999), a educação especial apresenta um discurso mais voltado à “caridade, beneficência e a medicalização do que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas” (SKLIAR, 1999, p. 17). Por meio desse discurso, acredita-se em uma homogeneização das características apresentadas pelas pessoas com deficiência. Assim, considera-se que todos os cegos possuem o tato extremamente desenvolvido ou que todas as pessoas com deficiências intelectuais possuam ritmo de aprendizagem lento.

Somado a isso, Skliar (2003) adverte que há, na pedagogia atual, um discurso de inclusão do “outro” que aceita a “diversidade”, mas que, na verdade, considera a existência desse “outro” como um problema, assim como “sua experiência de ser o outro” (SKLIAR, 2003, p. 42).

Ainda sobre a pedagogia atual, Skliar (2003) reitera que existem três possíveis formas de compreendê-la: a primeira refere-se à ideia de que o *outro deve ser anulado*; a segunda *do outro como hóspede da nossa hospitalidade*, e a terceira *do outro que reverbera permanentemente*. A pedagogia do *outro que deve ser anulado* é aquela que diz ao outro “está mal ser o que és, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida” (SKLIAR, 2003, p. 46). Dito de outra forma, está mal ser surdo, ser mulher, ser negro, etc. “É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser, está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc””. (SKLIAR, 2003, p. 46). Nesta pedagogia, o outro não existe como alteridade, não existe a possibilidade de ser diferente.

Já a pedagogia do outro como *hóspede da nossa hospitalidade*

[...] é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. (SKLIAR, 2003, p. 46-47).

Esta pedagogia tolera a diversidade sem se preocupar com quem é o hóspede, mas vigia a sua hospedagem, por isso, estabelece seus direitos e deveres. É, portanto, uma pedagogia que controla, regula e reúne ao mesmo tempo “a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro” (SKLIAR, 2003, p. 47).

A pedagogia do *outro que reverbera permanentemente* é aquela que não pretende anular, nomear ou silenciar o outro, e que diz "não está mal ser o que és", mas também: "não está mal ser outras coisas além do que já és". (SKLIAR, 2003, p.47). Nela, as diferenças não são apenas toleradas, mas reconhecidas. É por esse viés que Skliar (1999) pensa a inclusão, ou seja, reconhece as diferenças como uma construção histórica, social e política, por isso, não são fixas e inalteráveis; existem independente da permissão ou não, da aceitação e do respeito. Logo, não existe a possibilidade de se proibir a diferença e de ser autorizado a ser diferente.

Portanto, Skliar critica a postura pedagógica que anuncia a sua generosidade ao hospedar o outro e, ao mesmo tempo, mascara sua violência, pois há imposição de leis na hospitalidade. Desse modo, ao mesmo tempo que hospeda, hostiliza o outro. É uma pedagogia que não se preocupa com a identidade do outro, mas sobretudo, em tolerar a sua presença, demonstrando a sua generosidade.

É nesta direção que Skliar (2003) questiona a concepção de educação inclusiva que permeia as práticas pedagógicas. Tal perspectiva permite inferir que a escola inclusiva é entendida hoje como um espaço integrador, mais preocupada com a convivência dos alunos “diferentes” com os colegas “normais” do que com a apropriação do conhecimento necessário à sua formação como cidadão. Assim, embora seja oportunizada a mesma escola para todas as crianças, não há reconhecimento e nem legitimação das diferenças presentificadas nesse espaço. De outra forma, na medida em que o Estado garante a mesma escola para todas as crianças, se isenta de suas obrigações.

A esse respeito, Skliar e Duchatzky (2000) apontam que a tolerância, preconizada pela dita escola inclusiva, retira do Estado a responsabilidade ética em assumir o seu papel na garantia dos direitos sociais dos sujeitos que frequentam a escola. Por isso, “os outros”, aqueles

que precisam ser “incluídos”, recebem uma educação reduzida e adaptada, devido às suas “fragilidades”. Enquanto isso, o território da normalidade permanece inabalável.

Essas discussões trazem implicações para a educação escolar, à forma como é concebida a inclusão nos documentos que regem a educação nacional e às propostas pedagógicas das escolas. Como visto até aqui, a escola tem se utilizado historicamente de mecanismos reguladores que contribuem na construção da identidade das pessoas com deficiência. Com esses mecanismos, a escola trabalha no sentido de curar as patologias, além de construir modelos de comunicação e de comportamento. Portanto, a escola é o próprio espaço da “mesmidade<sup>3</sup>”, tal como pronuncia Skliar.

Em razão disso, ela controla, silencia e encobre as diferenças que insistem em aparecer. Essas estratégias de normalização, como diz Skliar, buscam trazer “o outro” o mais próximo possível “do mesmo”. “Proibir a diferença supõe unicamente afirmar mesmice. Instalar-se em um tempo que só é permitido o mesmo”. (2003, p.43). Além disso, “a mesmice proíbe a diferença e a diferença torna a lei da mesmice impossível” (SKLIAR, 2003, p.39).

Os desvios, ou seja, a diferença, o que escapa da mesmidade, nem sempre pode ser controlado. “A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222). Por isso, “há na escola um processo pretensioso, porém ilusório, de correção e controle da diferença, pois ela jamais será outra coisa que não seja pura e simples diferença”. (LOCKMAN; KLEIN; HENNING, 2008, p.266).

Apesar disso, é possível dizer que somos transformados pelos discursos e terminologias produzidos por outros, da mesma forma que transformamos os outros pelos discursos que produzimos. E ainda, os “outros” são identificados por seus nomes: índios, negros, mendigos, deficientes, entre outros incluídos na categoria da diversidade. Segundo Skliar e Duchatzky (2000), o outro é sempre uma invenção e uma produção da mesmice. Assim, de acordo com o autor, o outro recebe diversas traduções ao longo dos anos desde a Antiguidade, ganhando nova roupagem.

Desse modo, inventamos os outros porque precisamos deles para justificar nossas falhas, nossos problemas sociais. Por esse viés, a pobreza é do pobre, a violência é do violento,

---

<sup>3</sup>Para Skliar (2002), não existe sinonímia entre os termos mesmo, mesmice e mesmidade. O mesmo está relacionado com o próprio; a mesmice é pejorativo do próprio; a mesmidade “é um estado/processo do próprio no olhar para o(os) outro(s). (p.7).

o fracasso escolar é do aluno, a deficiência é do deficiente. É neste sentido que a presença do outro na escola requer duas atitudes: o “respeito” para com a sua cultura de origem, e a “integração” na cultura hospedeira.

Em virtude disso, o currículo escolar tem o objetivo de ensinar a diversidade cultural e não a educação da alteridade. Os “outros” frequentam a escola, porém não são incluídos, estão marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras, festas escolares, etc (SKLIAR e DUCHATZKY, 2000). Assim, a integração escolar cumpre o aspecto legal, onde esses “outros” têm autorização a participar, para que continuem sendo “esses outros”. E, neste sentido, tomando em consideração os aspectos legais, propõem-se reformas educacionais e propostas pedagógicas que possam hospedar o outro. Mas, quem é este “outro” que precisa ser educado? Sobre isso, Skliar faz a seguinte reflexão:

E se em algum momento de nossa pergunta sobre a educação nos esquecemos do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados para aumentar o número de carteiras das salas de aula, mudamos as capas dos livros que publicamos já há muito tempo, reunificamos o outro sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos. (SKLIAR, 2003, p. 197).

É neste sentido que o outro aparece como “fonte de todo mal”, é ele o pobre, o mendigo, o homossexual. Aquele que não se enquadra, que escapa de todo pronunciamento da mesmice. Traduz-se no diverso, no diferente. É ele que, por vezes, escapa da nossa captura, do nosso sequestro.

Para compreender melhor as concepções que perpassam o cenário pedagógico sobre a diversidade e as diferenças, Skliar (2003) recorre ao Dicionário Latino-Espanhol (1950, p.147), que diz que “Diverso, como o desviar-se, como afastar-se de seu caminho, como alguém que habita em diferentes sentidos, como algo que se dirige para diversas e opostas partes, como alguma coisa a ser albergada, hospedada”. Já “diferente” traz em sua raiz latina o prefixo *dis*, como divisão e ou negação; que significa arrastar. “O outro diferente, que é arrastado a partir de uma identidade original e localizada como seu oposto, negativo” (SKLIAR, 2003, p.61).

Ademais, é possível perceber nos discursos presentes no cenário da modernidade marcas de contradições conceituais. Do mesmo modo em que se reconhece a importância das diferenças na constituição da identidade dos sujeitos, aqueles que se desviam do padrão da normalidade são vistos como corpos “desviantes”, e por isso são negados, invisibilizados e devem ser “tratados”. Isso torna a discussão sobre identidade ainda mais complexa. Ao negar

as diferenças, busca-se uma forma de dominar corpos a fim de torná-los iguais. Nesse sentido, as pessoas com deficiência são constantemente alvos de uma “inclusão” que busca disciplinar seus corpos.

Sobre o termo diversidade, Skliar (2003) alega que esse é utilizado para se referir a um outro que é historicamente problemático para a educação. É neste sentido que o autor fala de uma diversidade desviante ou anormal. Ou seja, a “diversidade é utilizada como um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos” (SKLIAR, 2003, p. 205).

Citando Bhabha (1994) a respeito do conceito de diversidade, Skliar (2003) afirma que a concepção de diversidade é administrada pela sociedade que hospeda o outro, que cria um falso consenso, uma falsa convivência. Em relação ao conceito de diferença, o problema aparece quando “as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas” (SKLIAR, DUCHATZKY, 2000, p. 169).

Portanto, os discursos e as concepções sobre a diferença são constituídos no contexto social, em posições de conflito. Assim, o problema não está no sujeito, ele não é o portador da desarmonia, mas na concepção de normalidade territorializada pelo grupo social. É nessa perspectiva que a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmice não é uma mudança, mas sim uma reforma que se auto reforma. E é valendo-se dessa forma de pensar a normalidade que se regulamentam as leis, decretos e textos que regem a educação em nosso país.

Ao analisar as políticas educacionais, especificamente as brasileiras, bem como as propostas pedagógicas inclusivas, percebemos que são elaboradas sem a participação das pessoas com deficiência, ou seja, numa posição de generosidade e benevolência, as pessoas “normais” elaboram propostas de inclusão para que as pessoas com deficiência possam se integrar no contexto pedagógico de forma harmônica. Dessa forma, elas podem se beneficiar de nossa tolerância e de nossa humanidade.

Em um contexto em que a mesmice impera, qual o lugar ocupado pela diferença? É possível, nesse contexto, construir uma alteridade deficiente? São essas questões que necessitam ser problematizadas quando discutimos sobre a educação inclusiva escolar.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Skliar, ao discutir sobre a educação inclusiva escolar, aponta que, o fato de a educação especial não fazer parte do debate educativo é a demonstração clara de sua discriminação. Posto isso, não se trata apenas de assegurar o direito à educação das pessoas com deficiências, mas que isso deve ser discutido a partir de “uma educação plena, significativa, justa, participativa; sem restrições impostas pela beneficência e a caridade; sem a obsessão curativa da medicina” [...] (SKLIAR, 2006, p. 10), evitando que se discuta a educação especial a partir da perspectiva das crianças “normais”.

Essas reflexões são fundamentais quando discutimos a inclusão escolar, visto que a educação especial, apesar de todo o debate gerado nesse campo nas últimas décadas, ainda está amparada por um modelo médico cujas pessoas são consideradas mais em seus déficits do que em suas possibilidades. Vista a deficiência como “problema”, o ato pedagógico tende a centrar-se na reeducação.

Em virtude disso, são treinadas em vez de educadas, são levadas a reproduzir tarefas mecânicas e descontextualizadas em vez de elaborar e compreender os significados. Além disso, não se percebe na escola especial uma discussão sobre as concepções de ensinar e aprender, sobre o seu currículo, assumindo uma posição “neutra” e acrítica na condução de suas ações pedagógicas. Nas palavras de Skliar, “talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares continuem adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado”. (2006, p. 12).

Portanto, pensar na educação especial remete também a discutir a escola comum, visto ser ela o espaço instituído para inclusão das pessoas com deficiência. É nesse sentido que se torna urgente questionar as bases teóricas em que está sustentado o currículo escolar e se o modelo da escola atual favorece a inclusão.

## REFERÊNCIAS

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença; em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre os estudos culturais: Ed. ULBRA, 2005. p. 213 – 223.

LOCKMAN, Kamila; KLEIN Madalena; HENNING, Paula. **Educação inclusiva**: dispositivo de normalização da alteridade surda. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: p.

249 - 267, julho/dezembro 2008. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1750/1630>. Acesso em: 01 jul. 2019.

OLIVEIRA, Rita; SZYMANSKI, Luciana. "Crianças anormais" e a invenção da deficiência. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 52, p. 131-135, jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p131-135>. Acesso em 12 jul. 2023.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7 – 32.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 1, v. 24, p. 15-32. jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 15 março de 2020.

SKLIAR, Carlos; DUCHATZKY, S. **Os nomes dos outros**. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 163-178, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46855/29145>. Acesso em: 16 agosto de 2020.

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

\_\_\_\_\_. (Org) Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org). Introdução. In: **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VYGOSTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.