



Educação contemporânea: perspectiva biopsicossocial de inclusão

Contemporary education: biopsychosocial perspective of inclusion

Karoline Santos Rodrigues¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5139-9950>  <http://lattes.cnpq.br/9114651185455496>

Zenaide Dias Teixeira²

 <https://orcid.org/0000-0002-6103-5923>  <http://lattes.cnpq.br/3273294642300214>

Ronaldo Rodrigues da Silva³

 <https://orcid.org/0000-0002-1509-1297>  <http://lattes.cnpq.br/0703387284532701>

RESUMO

Versar sobre educação inclusiva na sociedade atual requer uma reflexão sobre as rupturas pelas quais essa temática vem passando. Outrossim, com base no que for construtivo, considerar estratégias ou práticas de ensino as quais contemplem a desejada inclusão de qualidade para estudantes com deficiência é imprescindível. A proposta deste trabalho é guiada pela pergunta: quais os desafios da educação inclusiva para a pós-modernidade? No presente artigo, portanto, enfatiza-se a relação do pensamento pós-moderno com o modelo biopsicossocial de inclusão, analisando o contexto atual. Nosso objetivo geral é discutir o cenário da pós-modernidade, utilizando-o como um eixo para pensarmos a construção da diversidade e seus desafios quanto às questões direcionadas à educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo e caráter teórico, que abrange discussões voltadas aos paradigmas da educação inclusiva e das concepções pós-modernas no campo da educação. Como resultados, apontamos o potencial da interdisciplinaridade entre diferentes áreas, que em conjunto com a pedagogia da diferenciação, considera uma prática que implica na valorização das individualidades, sem omissão do trabalho coletivo.

Palavras-chave: Paradigmas da educação; modelo biopsicossocial; pedagogia diferenciada; educação inclusiva; pós-modernidade.

ABSTRACT

Dealing with inclusive education in today's society requires a reflection on the ruptures that this theme has been going through. Furthermore, based on what is constructive or not, considering teaching strategies or practices that address the desired quality inclusion for students with disabilities is essential. The purpose of this paper is guided by the following

¹ Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis/GO – Brasil. E-mail: ksr.karol@gmail.com

² Universidade Estadual de Goiás – UEG, Luziânia/GO – Brasil. E-mail: zenaide.teixeira@ueg.br

³ Universidade Estadual de Goiás – UEG, Luziânia/GO – Brasil. E-mail: ronalodorodriguesdasilva1@gmail.com



question: what are the challenges of inclusive education for postmodernity? The study emphasizes the relationship between postmodern thinking and the biopsychosocial model of inclusion by analyzing the current context, aiming at discussing the scenario of postmodernity, using it as an axis to understand the construction of diversity and its challenges regarding issues related to inclusive education. This is a literature review, which has a qualitative and theoretical nature, encompassing discussions focused on the paradigms of inclusive education and post-modern concepts in the field of education. As a result, we point out the potential of interdisciplinarity between different areas, which, associated with the differentiated instruction, considers a practice that values individualities, without omitting collective work.

Keywords: *education paradigms; inclusion; biopsychosocial model; differentiated pedagogy; postmodernity*

1. INTRODUÇÃO

A gênese desse estudo se deu a partir do interesse pela temática dos paradigmas da educação inclusiva. Percebemos, pois, que algumas barreiras presentes no ensino do aluno com deficiência são residuais à época do integracionismo⁴ e perduram até a atualidade. Nas instituições de ensino regular, por exemplo, são apresentadas atividades simplistas que não exploram o potencial e as habilidades dos estudantes; observamos propostas não adaptadas às especificidades das pessoas com deficiência e planejamentos de ensino que não são adaptados às singularidades desses alunos; e, até mesmo, presenciamos posturas capacitistas⁵ por parte dos docentes ou da comunidade escolar. Desses incômodos, com relação ao tratamento dado aos estudantes com deficiência no ambiente escolar, surgiu o seguinte questionamento: quais os desafios da educação inclusiva na pós-modernidade?

O debate epistemológico entre modernidade e pós-modernidade na educação, surge em meio à problemática do projeto moderno que, apesar do objetivo emancipatório, orienta-se pelo caminho da fragmentação do conhecimento, que tem como consequência a não compreensão completa da realidade, esta que se mostra complexa. Sendo assim, esse debate para a educação inclusiva aponta para uma discussão que requer uma visão ampliada sobre os processos que envolvem as múltiplas dimensões da vida humana. (RODRIGUES; DE SOUSA, 2021).

A discussão da temática foi elaborada sob duas perspectivas: a primeira, pautada no modelo biopsicossocial da inclusão; e a segunda baseou-se nas características da sociedade atual. Portanto, nosso objetivo geral é discutir o cenário da pós-modernidade, utilizando-o como um eixo para pensarmos a construção da diversidade e seus desafios quanto às questões direcionadas à educação inclusiva. Já como objetivos específicos foram elencados: pontuar as concepções pós-modernas na educação; diferenciar os modelos de inclusão para a atual concepção de biopsicossocial; identificar as abordagens pedagógicas da educação inclusiva, suas construções e rupturas.

⁴ Modelo preconizado no Plano Nacional de Educação Especial de 1994, nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola. (BERNARDES, 2010).

⁵ Capacitismo é a forma como pessoas com deficiência são tratadas como "incapazes", aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia. (MELLO, 2016, p.3272).



A natureza da pesquisa é qualitativa e, como metodologia, optou-se por uma pesquisa teórica, com investigação bibliográfica, pois, segundo Marina Marconi e Eva Lakatos (2019), esta abrange a bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo. Além disso, coloca o pesquisador em contato direto com os conteúdos que foram escritos ou ditos sobre determinado assunto. Em nosso artigo, a relação da educação com a modernidade e a pós-modernidade é destacada na literatura dos autores Zygmunt Bauman (2001) e Henry Giroux (1993). Enquanto os modelos e paradigmas da educação inclusiva são discutidos a partir das obras de Maria Teresa Mantoan (2015), Prieto e Arantes (2006) e Machado (2021), além das contribuições de Romeu Sasaki (1999). E, por fim, temos Philippe Perrenoud (2001) que traz a referência à pedagogia da diferenciação.

As discussões evidenciadas neste estudo provocam reflexões inerentes à importância de práticas interdisciplinares, ademais, trazemos perspectivas entre a educação, a saúde e as políticas públicas. Entendemos que não poderia ser diferente, pois, num cenário no qual há substituição da ideia de coletividade e da noção de solidariedade pelo individualismo (BAUMAN, 2001), a dissociação desses setores continua a cultivar práticas excludentes. Compreendemos também que se trata de uma percepção equivocada inferir a inclusão de alunos com deficiência como uma realidade concretizada. Muito pelo contrário, os desafios aumentaram em nossa contemporaneidade.

2. AS CONCEPÇÕES PÓS-MODERNAS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO

O pós-modernismo tem discussões críticas, pautadas no campo das ciências humanas, no que concerne a sua perspectiva relativista e emancipatória. (RIBEIRO, 2018). Porém, o discurso apresentado neste estudo, limita-se a considerar a pós-modernidade como um eixo para pensarmos a construção da diversidade nos tempos atuais, bem como perceber seus desafios quanto às questões direcionadas para a educação inclusiva.

Para início de entendimento, respaldamos a diferença entre modernidade e pós-modernidade na esfera social. A modernidade tem características “mais sólidas, estritamente relacionadas às inúmeras regras impostas pela hierarquia e o poder centralizado. Já a Pós-Modernidade se difere por ser descentralizada, sem limites de fronteiras e aberta a discussões.” (AVELINO, 2018, p.46). Outra diferença é apontada em Ribeiro (2018), a autora afirma que a pós-modernidade opta pelo micro e particular em detrimento macro e universal, preconizado pelo modernismo.

A produção do conhecimento na modernidade foi marcada pelo princípio da objetividade e universalidade. (GALLO, 2006). O aspecto racional característico da era moderna pontuada é confrontado no pós-modernismo, cujo foco passa a ser o sujeito. Ribeiro (2018, p.395) complementa que um dos efeitos observados na pós-modernidade é que “alguns conceitos que possuem um caráter totalizante, isto é, fornecem uma ideia sistêmica e estrutural, para a pós-modernidade, tendem a cair por terra na medida em que eles não podem fornecer explicações únicas para as múltiplas sociedades”.



Diante dessas concepções, há uma desconexão entre o que é universal/racional com a subjetividade. Como afirma Edgar Morin (2015, p.15), "a patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral." O pensamento racional traduz a impossibilidade de ver o real, assim, Morin (2015) busca sensibilizar acerca da importância de pensar o mundo e suas relações para a formação humana. Desse modo, em busca de entender o campo do subjetivo, precisamos ter entendimento da construção do espaço no qual esse sujeito está inserido. Ou seja, o pós-modernismo não pode se desvincular totalmente do aspecto objetivo e histórico pautado pelo modernismo. Diante disso, atualmente existe um manuseio cauteloso de conceitos, críticas e, simultaneamente, a busca de consenso entre as duas correntes. (RIBEIRO, 2018; AVELINO, 2018).

Uma análise da concepção crítica da vertente pós-moderna deve, de acordo com Ribeiro (2018, p.406), "[...] transitar pela representação e apresentação da própria realidade, e não abdicar da totalidade, mas não ignorar a diferença." Uma das preocupações centrais do comportamento pós-moderno nas escolas é a formação de grupos que se identificam como iguais. Como afirma Avelino (2018, p.49), "[...] há grupos e indivíduos que são diferentes uns dos outros, que estão sujeitos ao processo de exclusão gerando conflitos no Cotidiano Escolar, por essas divergências." Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre o papel da escola para um contexto de pós-modernidade.

Como pontuado por Wagner Avelino (2018), os efeitos da pós-modernidade nas escolas demandam uma perspectiva de teor cultural. A divisão de grupos os quais têm pontos em comum, porém, vivências e lutas particulares, passa a gerar fatores de exclusão. Isso ocorre caso não haja orientação dos grupos e um grupo se sinta mais valorizado ou rejeitado do que outros. Aqui está uma maneira de dialogar com a diversidade. Um espaço oportuno para que os grupos tenham concepções críticas, agregando valores uns com os outros.

Antônio Flávio Moreira (2012, p.176) enumera algumas contribuições da pós-modernidade na educação, como:

Questionamento das metanarrativas educacionais, a dúvida em relação a verdades vistas como inquestionáveis, a valorização de outras modalidades do conhecimento além do escolar, o reconhecimento da diversidade cultural na escola e na sala de aula, a suspeita em relação ao papel privilegiado atribuído ao intelectual, o novo foco de análise do poder.

A capacidade crítica somada ao diálogo assume um espaço maior no cotidiano escolar, que deve ser associado também ao estudo e à análise da construção do conhecimento sobre a inclusão. Não se trata de começar a criar novas teorias e, sim, dialogar, debater e buscar uma relação construtiva entre os pares.

No entanto, para os pós-modernistas, "[...] diferença e igualdade não são necessariamente termos antônimos, atuam concomitantes e, se por um lado a diferença pede pelo particular, a igualdade clama pelo não abandono das tentativas universais de se entender o todo." (RIBEIRO, 2018, p.398). A diferença reside no que chamamos de caminho alternativo, vivenciado e descoberto pelo próprio sujeito em sua interação com o mundo. Por outro lado, o conhecimento científico, embasado nas



teorias e experiências, deve compor o território da diferença e da igualdade a fim de haver compreensão do constructo da realidade e como o intuito de contribuir para a orientação das novas gerações.

Apesar de contestações críticas, Giroux (1993, p.42) argumenta que o pós-modernismo traz alguns embasamentos importantes “[...] porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política da diferença racial, étnica e de gênero.” Como podemos observar, o autor defende que o pós-modernismo é um modo diferente de modular temas e categorias da modernidade. Do mesmo modo, a noção de pós-modernidade não necessariamente significa uma brusca ruptura com a modernidade, logo, é necessário considerar ideias modernistas, que possam fornecer elementos importantes para discutir temas atuais.

Bauman (2001) também atribui definições distintas ao período moderno, definido por ele como modernidade sólida e o pós-moderno como modernidade líquida, enfatizando que não houve uma ruptura, mas uma continuação da modernidade. Em seu livro *Modernidade líquida*, o autor define modernidade sólida como o período da Revolução Industrial, em que o Estado era totalmente responsável pela formação e educação do indivíduo. O Estado, culminado pelo poder e capitalismo, “[...] reduzia as atividades humanas a movimentos simples, rotineiros e predeterminados, destinados a serem obediente e mecanicamente seguidos, sem envolver as faculdades mentais e excluindo toda espontaneidade e iniciativa individual.” (BAUMAN, 2001, p.28).

Podemos perceber que, na sociedade sólida, o poder emanado do Estado tem como engrenagem a técnica e a objetividade sob uma parcela majoritária e submissa. Em tal lógica, cabe apenas à elite ocupar o lugar de ser pensante e crítico. Essa estrutura societal ainda é uma realidade, na medida em que os tempos mudaram, mas alguns comportamentos permanecem enraizados ou até mesmo inalterados.

A modernidade líquida tem como características a fluidez, a rapidez, a instantaneidade e a dinamicidade nos relacionamentos. “Instantaneidade significa realização imediata, “no ato” — mas também exaustão e desaparecimento do interesse. [...] A leveza e a velocidade (juntas!).” (BAUMAN, 2001, p.113). A sociedade líquida, inundada de um sentimento de imediatismo, portanto, faz com que o sujeito não queira perder o ritmo das coisas, de modo a não ser excluído. Assim, ele acaba olhando parcialmente para os problemas oriundos dessa nova pressão social.

Outrossim, a articulação da diferença com a questão da totalidade e da igualdade, mostra-se desalinhada com os princípios do questionamento, da diversidade e dos múltiplos espaços de conhecimentos. Destarte, a educação passa a ser definida pela busca individual de conhecimento e aprendizagem. Assim, essa busca individualizada, se não for bem articulada com as comunidades de interesse e ampliada para a sociedade, será outro fator que culminará em maior desigualdade social, especialmente, no contexto de educação inclusiva.

Percebemos que considerar rupturas bruscas de paradigmas é negligenciar toda a base de construção de conhecimentos. Nossa contemporaneidade demanda uma emancipação, permeada de construções críticas e reflexivas as quais - na dinamicidade dos relacionamentos e da instantaneidade das informações,



característicos da pós-modernidade – mostram-se como desafios. Acreditamos que, somente dessa forma, vamos poder dialogar entre pares, levando em conta as diferentes tensões que desafiam o contexto inclusivo na educação.

2.1. MODELOS DE INCLUSÃO E CONCEPÇÕES BIOPSISSOCIAIS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Aqui, abordamos a transição de paradigmas iniciada nos modelos de normatização da pessoa com deficiência, até a sua participação na sociedade como um sujeito que deve ser considerado em suas características biopsicossociais. As transformações nos modelos vêm trazendo a possibilidade de uma nova leitura e um outro posicionamento nas práticas de ensino e na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Isso, porque ao compreenderem a totalidade da relação do aluno com deficiência e suas agências sociais – família, escola, comunidade, igreja etc. – mudam-se os parâmetros educacionais.

Para compreender os paradigmas da inclusão no contexto educacional, recorreremos a uma leitura que relaciona os modelos biomédico, social e biopsicossocial. (MARCO, 2006). O modelo biomédico está “[...] referenciado no paradigma de ciência tradicional, caracterizado pela estabilidade e objetividade” (JARDIM; JARDIM, 2020, p.2) e “[...] possui forte influência da lógica mecanicista da revolução industrial.” (PRYCHODCO *et al.*, 2019, p.7). Tal modelo é também caracterizado por diferentes especialidades médicas, as quais eram responsáveis por tratar os indivíduos que fugiam à normalização de corpos.

A inclusão, no aspecto social, constitui-se no desafio permanente de se reinventar e se atualizar, pois, ainda podemos observar tendências que apontam a objetividade clínica como meio de remediar ou mesmo curar aqueles que fogem do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Desta forma, estigmatizando o universo da deficiência, relacionando-a com incapacidade ou inoperância.

Como afirma Prychodco *et al.* (2019, p.7), nesse modelo, “[...] o indivíduo é visto como um ser passivo, cuja obrigação é procurar a cura ou condições mais próximas ao ‘padrão’ reconhecido e valorizado pela sociedade como ‘normal’ por meio da medicalização ou da reabilitação.” O profissional encara “[...] os problemas de saúde como questões a serem decifradas a partir do seu conhecimento técnico, como se estivesse na privilegiada posição do saber.” (JARDIM; JARDIM, 2020, p.2). Nesse sentido, reforça-se a categorização dos indivíduos por tipos de deficiências e os responsabiliza pela evolução nos tratamentos clínicos. Como visto, esse modelo traz uma concepção clássica de poder e conhecimento, característicos do modernismo e concebidos no período modernista. Nesta perspectiva, o relatório médico detém a função de responsabilizar a pessoa com deficiência pelo sucesso de sua integração social, sem alternativas.

Já o modelo social, motivado pela luta de diversos grupos sociais por igualdade, entra em pauta na década de 1960 e mobiliza o modelo clínico, em parte. Tal modelo dá ênfase aos direitos da pessoa com deficiência; e requer mudanças atitudinais, ideológicas, sociais e políticas. Nesse modelo, “[...] estados de saúde e/ou situações que coloquem qualquer pessoa em desvantagem não podem impedir a concretização



dos seus direitos, especificamente o direito à educação e à participação na escola." (PRYCHODCO *et al.*, 2019, p.8). Busca-se, então, centrar esforços com intervenções nas estruturas e nos sistemas sociais para possibilitar ambientes inclusivos.

Isto porque os pressupostos de movimentos sociais que eclodiram na época trouxeram à pauta os direitos humanos e, por conseguinte, o Estado passa a ser responsável por fomentar ambientes acessíveis para todos. A pessoa com deficiência passa ser compreendida como sujeito de direitos; e a análise, porquanto, não é mais sobre lidar com questões de padrões normatizadores incumbidos no modelo biomédico e, sim, efetivar mudanças sociais comportamentais e de percepção das pessoas com deficiência na sociedade.

Em resposta aos dois modelos anteriores, temos o modelo biopsicossocial. Enquanto no primeiro o indivíduo é um agente passivo da sociedade, no segundo, transfere-se a responsabilidade da inclusão para o sistema. No modelo biopsicossocial, objetiva-se integrar o conhecimento dos dois campos, pois, ele "[...] está orientado para as intervenções no ambiente que possam reduzir barreiras e restrições à participação, à aprendizagem e interação, considerando também os fatores biológicos, pessoais, emocionais, familiares e socioeconômicos." (PRYCHODCO *et al.*, 2019, p.9-10).

Na classificação biomédica, deve ser considerada a inclusão de fatores contextuais/ambientais (JARDIM; JARDIM, 2020), característicos do modelo social. Quanto maior a integração dos modelos biomédicos com o social, maior o potencial de desenvolvimento do biopsicossocial no atendimento e na produção de conhecimento. Para daí, ser viabilizado um processo de inclusão equânime e de qualidade.

2.2. AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUÇÕES E RUPTURAS

Pautados no conhecimento dos modelos sociais de inclusão – médico, social e biopsicossocial – avançamos para a discussão do contexto educacional. Os paradigmas surgem fundamentados na racionalidade normalizadora e estão diretamente relacionados com o modelo biomédico. Sasaki (1999) destaca que há três grandes paradigmas educacionais: o da Exclusão, ou Segregação; o da Integração; e o da Inclusão.

Nessa direção, as abordagens pedagógicas na educação inclusiva passam por um processo de construções e rupturas. A transformação de valores que atendam ao estudante contemporâneo deve ser construída e repensada por meio de relações plurais, valorizando as habilidades e minimizando as possibilidades de evasão, ou baixa assiduidade, características da exclusão.

No paradigma da exclusão, "[...] os alunos que não atendiam às expectativas socialmente reconhecidas pelo sistema escolar eram excluídos do acesso à escola, permanecendo segregados em seus lares ou em ambientes destinados à reabilitação." (PRYCHODCO *et al.*, 2019, p.9). Ainda podemos adicionar a essa afirmativa: "[...] instituições que serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso." (SASSAKI, 1999, p.1).



Não diferente da nossa realidade, os sistemas de reabilitação passam a ser o isolamento social, a busca de atenção em espaços informais ou o encontro com perigos urbanos subsidiados de vícios. Em outras palavras, a presença da exclusão educacional no contexto atual é agravada por situações como "[...] a falta de acesso a espaços sociais e de lazer, a falta de acesso aos serviços de saúde, a violência, a exploração, a falta de vínculos afetivos, e a falta de cuidados básicos." (PRYCHODCO *et al.*, 2019, p.9).

Por conseguinte, no paradigma da integração temos o princípio do *mainstreaming*, cuja prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização, observada no paradigma da segregação/exclusão, com o objetivo de "[...] levar os alunos para os serviços educacionais disponíveis." (SASSAKI, 1999, p.31).

A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. (SASSAKI, 1999, p.33).

Entende-se assim que a educação passa, então, a ser responsabilidade unicamente do estudante e das pessoas que fazem parte do seu convívio, dentro de instituições especializadas ou grupos de associações de apoio às pessoas com deficiência, sendo evidente a necessidade de políticas públicas para ampliar a responsabilização de uma educação com qualidade para todos esses estudantes.

A integração pouco, ou nada, exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. Como se pode ver, os estudantes que superam as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes nos espaços educacionais, são integrados nas instituições escolares – podendo haver ou não por parte da escola um atendimento especializado orientado para a reabilitação.

Instruídos pelo modelo biomédico, a integração era caracterizada pelo cumprimento legislativo de matricular o público-alvo da educação especial em escolas e classes separadas dos demais alunos da escola. (PRYCHODCO *et al.*, 2019). Assim, o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento ficava sob responsabilidade de um professor especializado. Criticamente, o modelo colocava uma ‘capa de invisibilidade’ nesses estudantes, ignorando a capacidade de desenvolvimento de cada um.

Como podemos observar, no modelo integracionista, mantinha-se "[...] a existência de escolas e classes especiais para pessoas com deficiência que por escaparem do padrão normatizado, necessitam de ‘poda’, ou seja, de terem sua participação no jardim controlada e limitada." (BARBOSA, 2021, p.202). Embora ficassem isolados em grupos específicos, a interação ou o encontro com outros alunos era possível. Fosse em horários de entrada ou saídas da escola, fosse no momento de intervalo ou recreação. Daí, emergiam-se todos os tipos de comportamentos possíveis desse controle de colocar alunos com e sem deficiência em salas separadas.



Do contato com o desconhecido, têm-se: a construção de apelidos pejorativos, atitudes de desrespeito e o *bullying*. Se o modelo integracionista foi que intensificou esse cenário, não podemos afirmar categoricamente. Mas, com certeza, abriu espaço para se discutir mais amplamente a importância da participação do aluno com deficiência nas escolas, sua aprendizagem em sala de aula a partir das interações e seu envolvimento social.

Como podemos ver, para Sasaki (1999, p.32), tanto o princípio da normalização como o processo de *mainstreaming* foram “[...] importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração que, mais tarde, abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades.”

Entretanto, as rupturas de paradigmas se mostram importantes quando analisamos propostas vigentes de inclusão. Conhecer o que deu certo ou foi prejudicial, faz parte dos processos que contribuem para a qualidade e a melhoria na formação e prática de conhecimento. Nessas circunstâncias, a normalização, posto que priorizava o padrão social, contribuiu para indicar que a responsabilidade da inclusão não pode ser apenas da pessoa com deficiência. Tal maturidade de pensamento exige uma proposta interdisciplinar. A integração coloca em prova a emergência da interação, pois o corpo não podia ficar mais isolado, já fazia parte do todo e das inter-relações entre sujeitos. Em outras palavras, o aluno com deficiência já estava presente nas escolas, precisava-se fazer ser conhecido e ser respeitado dentro de seus limites e de suas habilidades de interação social.

A interação social em sala de aula entre estudantes, com ou sem deficiência, passa então a ser discutida sob a ótica de práticas inclusivas. Para Sasaki (1999, p.40), “[...] a prática da inclusão social repousa em princípios, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”. E, o mesmo autor, diz ainda ser fundamental “[...] equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.” (SASSAKI, 1999, p.39).

É nesse contexto que se amplia a discussão de infraestrutura, acessibilidade, formação profissional, orientação em comunidade e a importância da diversidade na construção de valores sociais. A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para “[...] a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas.” (SASSAKI, 1999, p.41). Porém, percebemos presente a fragilidade dos sistemas escolares, os quais ainda refletem a exclusão sustentada por “[...] propostas ultrapassadas do ponto de vista pedagógico, a nossa escola se mantém fundamentada em uma filosofia educacional da identidade.” (MACHADO; MANTOAN, 2021, p.84).

Outros obstáculos gerais também afetam a proposta da educação inclusiva e são apontados por Perrenoud (2001, p.46):



[...] o número de alunos em cada classe, a compartimentação dos graus, a falta de meios de ensino individualizados, [...] um sistema de avaliação inadequado, a insuficiência da formação básica e contínua em matéria de ensino diferenciado, a importância do trabalho de preparação, as dificuldades para administrar atividades de níveis e conteúdos diferentes na sala de aula e as limitações do horário escolar.

Diante disso, constata-se o desafio de se discutir a educação, que em suas pautas e exigências padronizadas, encontra-se desalinhada com o movimento da inclusão. A busca pelo aluno ideal, que se enquadre nos padrões de avaliação e leve a escola aos (re)conhecimentos sistematizados, é uma preocupação excludente. Tal exigência inapropriada, tanto intelectual como socialmente, construída dentro do próprio sistema de educação, coloca em foco o desequilíbrio da prática docente e a falta de formação específica que dê conta do problema.

2.3. EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E PÓS-MODERNIDADE

Para relacionar o pensamento pós-moderno – caracterizado pela individualidade e velocidade de informações – com o modelo biopsicossocial da inclusão, que envolve a relação sujeito e sociedade, partimos do princípio da complexidade da diferença humana defendida por Rosângela Machado e Mantoan (2021). Nosso aporte teórico também envolve a pedagogia da diferenciação, pautada na teoria de Phillipe Perrenoud (2001), cujo intuito é compreender e explorar as diferenças, com a finalidade de aprender a viver com elas e lutar contra o fracasso escolar.

Segundo Perrenoud (2001, p.44), “[...] para enfrentar as dificuldades de uma criança, muitas vezes é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, incutir-lhe confiança, conciliá-la com a escola.” Não existem rotas previamente demarcadas, pois, em cada estrada há curvas diferentes. Assumir riscos é uma maneira de chegar ao destino desejado, assim como traçar novas rotas.

O aluno com deficiência tem um processo diferente de aprendizagem, “[...] uma atividade adaptada às possibilidades intelectuais de uma criança é significativa para ela? Sem dúvidas [...]” (PERRENOUD, 2001, p.35). Mas muitos ainda estão expostos à vulnerabilidade do conhecimento quando observamos a prática de um ensino ainda tradicional e tecnicista.

Como afirma Luiz Antonio Senna (2004, p.57) “[...] o percurso atual da educação inclusiva não pode desprezar o fato de que a situação dos incluídos nos sistemas de escolarização formal está diretamente vinculada ao processo de ruptura com os dogmas com que a cultura científica definiu.” Nesse sentido, é necessário compreender que a educação inclusiva é “[...] um campo que visa debater e ampliar a compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da diferença humana para, então, provocar outros modos de pensar e de fazer a escola.” (MACHADO; MANTOAN, 2021, p.29).

Como professores, “[...] nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.” (MANTOAN, 2015, p.20). E é essa construção coletiva que deve ser



discutida, não como mera defesa de valores e respeito em meio à subjetividade, mas como aprendizagem de convívio e desenvolvimento de novas habilidades de todos os envolvidos.

Tratar igualmente os diferentes, pode vir a esconder as suas especificidades e camuflar o que chamaríamos de inclusão, “[...] sendo assim, acredita-se que a sociedade contemporânea demanda por uma educação que trabalhe na diversidade, contemplando o respeito às diferenças.” (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p.17). A proposta da pedagogia diferenciada, não como um método, mas como uma prática, tem como objetivo segundo Perrenoud (2001) considerar a diversidade dos estudantes e dar a todos eles a chance de aprender. Diferenciar é também elevar a qualidade do ensino.

Mantoan (2015, p.65) postula que “[...] superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘quê’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos.” E, ainda, significa trazer à tona a reflexão sobre e as normas não-escritas que balizam o percurso escolar. (PERRENOUD, 2001). Tal reflexão está relacionada com a concepção de sujeito descentrado e singular, capaz de aprender a seu tempo e a partir de suas capacidades, sem exclusões ou necessidade de comparações.

A inclusão, na ótica da diferença em si, “[...] nos propicia a oportunidade de fazer de nós mesmos e das escolas um palco de experimentações.” (MACHADO; MANTOAN, 2021, p.87). E esse cenário de experimentações pontuado pelas autoras, não constitui o sentido de saber o que deu certo ou errado, como vivenciado no paradigma integracionista. Sobretudo, envolve perceber como o processo de interação social conduziu a ciência de novas habilidades. Não pensamos só nos alunos com deficiência, mas como esse modo operante impactou em todos os envolvidos no ambiente de conhecimento, a fim de implementar ações que articulassem a inclusão de pessoas com deficiência.

Compactuamos aqui com a importância da flexibilização do ensino, para que as instituições possam assumir práticas inclusivas dentro da realidade biopsicossocial do aluno. Isso poderá ser efetivado a partir do momento em que abordarem novas concepções e metodologias, além do reconhecimento de que as diferenças – ou seja, a ausência de um ou outro sentido em um estudante – criam universos alternativos os quais tendem a ser produtivos e inovadores. Desde que o estudante tenha, obviamente, espaço e estímulos para se expressar na sua singularidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer brevemente sobre os modelos de inclusão, podemos observar mudanças paradigmáticas, que afetam os relacionamentos e as intervenções educacionais, bem como se pautam em uma racionalidade normalizadora. Do modelo biomédico resulta o paradigma da exclusão; do modelo social, por sua vez, temos o paradigma da integração; e do modelo biopsicossocial figura a discussão atual da inclusão. Desse modo, por paradigma mais recente na educação inclusiva, temos:



[...] uma abordagem orientada pelos princípios de uma Educação Inclusiva e do Modelo Biopsicossocial. Que preconiza a responsabilização dos sistemas, das organizações e dos profissionais de diferentes setores, que deve promover as condições necessárias ao desenvolvimento dos alunos por meio de respostas educativas pedagogicamente diferenciadas. (PRYCHODCO, 2019, p.13).

Temos aqui dois pontos a serem destacados neste estudo. O primeiro, diz respeito à proposta interdisciplinar na educação, não somente entre diferentes disciplinas, mas nos setores que envolvem esses estudantes, tais como: saúde, educação e políticas públicas. E o segundo ponto, trata-se de considerar a pedagogia da diferenciação como proposta a ser incentivada e vivenciada nos planejamentos de ensino e em sala de aula.

O pós-modernismo traz consigo uma forma diferente de modular temas e categorias da modernidade e, não necessariamente, significa uma brusca ruptura com aspectos do modernismo. Para responder ao questionamento inicial dos desafios da educação inclusiva na pós-modernidade, consideramos relacionar a pós-modernidade com o modelo biopsicossocial de inclusão que, concomitantemente, está centrado nos processos subjetivos e objetivos. Ou seja, considera a pessoa com deficiência e o meio social em que ela está inserida. Neste caso, compreendemos o estudante sob a ótica biopsicossocial e em sua complexidade.

Assim, chegamos a alguns pontos importantes que são: ampliação da discussão das diferenças no aspecto cultural, considerando o impacto da dinamicidade nos relacionamentos; a urgência da criação de um atendimento individualizado que possibilite o envolvimento do estudante em atividades de grupos, pautados na pedagogia da diferenciação; flexibilização curricular para atender à subjetividade de alunos que apresentem mais dificuldade; consideração de metodologias e planejamentos, relacionando-os ao meio social do estudante com deficiência, para a elaboração de uma proposta interdisciplinar, considerando o aspecto biopsicossocial do aluno.

Longe de supormos que a demanda do tema se esgota, constatamos que, discutir a educação inclusiva no contexto pós-moderno é também abrir um diálogo para além da busca do sucesso escolar do aluno com deficiência. Trata-se de empoderar o estudante no ambiente da diversidade e na sua capacidade de aprender, valorizando-se as diferenças – de um modo geral – presentes nos diversos ambientes de educação.

4. REFERÊNCIAS

AVELINO, W. F. Influências da pós-modernidade no cotidiano escolar. **Revista Communitas**, v.2, n.3, p.41-58, 2018.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARBOSA, M. C. O atendimento educacional especializado como força motriz da inclusão escolar. In: MACHADO, R. MANTOAN, M. T. E. **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2021. p.194-217.



BERNARDES, A. O. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v.10, n.9, 2010.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, 2006.

GIROUX, H. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.41-73.

JARDIM, P.; JARDIM, K. Modelo biopsicossocial: uma questão teórica ou epistemológica? **Revista CIF Brasil**, v.12, n.2, p.1-7, 2020.

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCO, M. A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.30, n.1, p.60-72, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MOREIRA, A. F. B. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p.174-178.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.21, n.10, p.3265-3276, 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRYCHODCO, R. C.; FERNANDES, P.; BITTENCOURT, Z. L. de C. Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal. **Revista Educação Especial**, v.32, p.1-23, 2019.

RIBEIRO, M. de P. Pós-modernidade na educação: o que é isso? Iniciando as discussões. **Revista Momento - Diálogos em Educação**, v.27, n.2, p.386-411, 2018.

RODRIGUES, J. P.; DE SOUSA, C. J. Crítica pós-moderna ao paradigma epistemológico da modernidade e suas implicações na educação: contribuições da interdisciplinaridade. **Dossiê Pós-Modernidade e seus impactos na educação**. n.22, p.98-115, 2021.



SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SENNÁ, L. A. G. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – Rio de Janeiro, n.22 p.53-58, jul./dez. 2004.

Submetido em: **09/04/2023**

Aceito em: **09/08/2023**