
NOTAS SOBRE INCLUSÃO, ESCOLA E DIFERENÇA

NOTES ON INCLUSION, SCHOOL AND DIFFERENCE

NOTAS SOBRE LA INCLUSIÓN, LA ESCUELA Y LA DIFERENCIA

Maria Teresa Egler Mantoan¹; Norma Silvia Trindade de Lima²

RESUMO

No Brasil, a inclusão escolar tem sido compreendida segundo concepções díspares. Algumas destas concepções contradizem o seu sentido e esvaziam a sua potência de transformação educacional. Nestas Notas, consideramos relevante adotar como eixo estruturante da educação inclusiva a diferença em si mesma, proposta por Gilles Deleuze. Trataremos inicialmente da crítica à representação clássica, destacando o entendimento desse autor. Na sequência, abordaremos o papel de uma escola para todos e seus processos educacionais, notadamente o ensinar e o aprender, a partir da diferença. Nossa intenção neste estudo é contribuir para forjar outras perspectivas de entendimentos e inspirar práticas pedagógicas que assegurem o direito à diferença, no contexto contemporâneo da educação escolar brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Diferença. Inclusão. Escola. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

In Brazil, school inclusion has been being understood according to disparate conceptions. Some of these conceptions contradict the true meaning of inclusion and void its potency to transform education. On those Notes, we consider it to be relevant to adopt difference in itself, as proposed by Gilles Deleuze, as the structural axis for inclusive education. Initially we will discuss the critic to classical representation, highlighting Deleuze's understandings. Following, we will approach the role of a school for everyone and its educational processes, notably teaching and learning, based on the concept of difference. Our intent with this study is to contribute on forging other perspectives of understandings and to inspire pedagogical practices that ensure the right to difference on the context of today's school education in Brazil.

KEYWORDS: Difference. Inclusion. School. Teaching. Learning.

RESUMEN

En Brasil, la inclusión escolar se ha entendido segundo concepciones dispares. Algunos de estos conceptos son contradictorios en su significado y terminan vaciando el poder de la transformación educativa. En estas notas, consideramos relevantes adoptar como estructura de la educación inclusiva en sí la diferencia según lo propuesto por Gilles Deleuze. Inicialmente tratamos de discutir sobre la crítica de la representación clásica, destacando la comprensión de este autor en este concepto. Seguimos la discusión sobre el papel de una escuela para todos y sus procesos educativos, en particular, la enseñanza y el aprendizaje, a partir de la diferencia. Nuestra intención en este estudio es contribuir a forjar otras perspectivas de comprensión e inspirar a las prácticas pedagógicas que pueden garantizar el derecho a la diferencia, en el contexto actual de la educación brasileña.

PALABRAS CLAVE: Diferencia. Inclusión. Escuela. Educación. El aprendizaje.

¹ Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil. Graduação em Pedagogia - Universidade São Francisco - São Paulo, SP - Brasil. Professora colaboradora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil. E-mail: tmantoan@gmail.com

² Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil. Graduação em Psicologia - Universidade Santa Úrsula - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Campinas, SP - Brasil. E-mail: normal@unicamp.br

DA MÉTRICA À SÍNCOPE OU DA REGULARIDADE À RUPTURA

A escola pública brasileira é uma escola para todos. Trata-se de um direito constitucional, inalienável e intransferível, dever do Estado, previsto na Carta Magna de 1988 - direito conquistado legalmente no campo tenso de forças e movimentos sociais. Luta e negociação por espaços e reconhecimento político de uma gama cada vez mais ampla e heterogênea de sujeitos de direitos sociais que reivindicam reconhecimento de peculiaridades raciais, étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de idade, de deficiência, de vulnerabilidade social...

Os direitos conquistados, contudo, precisam ser implementados. Transitar de uma esfera legal, burocrática, representativa para a esfera viva, encarnada e conflituosa das relações e instituições sociais é um processo que não ocorre de maneira lógica, linear, causal, muito menos tranquila. De fato, as conquistas e os avanços legais são instrumentos formais de luta e, ainda que não garantam plenamente as mudanças necessárias, eles impulsionam a inserção e a presença de novos atores no cenário escolar. Malgrado a oposição dos que estão/estavam na zona de conforto, usufruindo de privilégios e acesso aos bens materiais e culturais, assim como do poder de dizer sobre o outro, esses novos atores perturbam e desafiam a escola.

Conquanto a universalização e a democratização de acesso à escolarização impliquem em transformações estruturais na organização do trabalho escolar, com a entrada em cena de novos perfis socioculturais de estudantes e docentes, tal processo apresenta dificuldades. A ampliação e a multiplicação de vozes, estilos, culturas e afetos que podem dar visibilidade à multiculturalidade de uma nação mestiça como a nossa, têm sido negadas, ocultadas e silenciadas desde a gênese da escola pública brasileira.

Provinda de um projeto educativo monocultural e monolítico, inspirado em ideias e interesses colonialistas do ponto de vista político sociocultural, a escola brasileira reluta em aceitar as exigências contemporâneas. E, do ponto de vista da produção e organização dos conhecimentos, orienta-se, ainda, por princípios e critérios de verdade da Ciência Moderna, erigida na “metrópole”. Destarte, convém lembrar que se trata de uma visão de mundo imposta sobre outras realidades - as “colônias”. Os critérios de elegibilidade e legitimidade do que se convencionou reconhecer como conhecimento provém de certa localidade, num momento histórico, consubstanciado em valores de um “mundo” emergente, com pretensões universalistas – a sociedade europeia, urbana e o capitalismo moderno. Na sombra das luzes dessa ribalta, nossa escola foi edificada, excluindo e desqualificando os saberes e experiências “do lado de cá”, o lado sul. Essas expressões discutidas na obra - *Epistemologias do Sul*, por Boaventura de Sousa Santos e colaboradores (2010), referem-se aos saberes, experiências e grupos sociais subalternizados e invisibilizados pela “epistemologia do norte”. Trata-se de um modo de poder no âmbito da gestão do conhecimento que a obra identifica como dominação

epistemológica, reportando-se aos critérios e referências que conferem legitimidade à visão de mundo europeia excluindo de modo autoritário outros entendimentos e representações de mundo.

Apesar de controvérsias, resistências, obstáculos, as vozes do “lado de cá” resistem, clamando por um compromisso ético-estético-político, solidário, emancipador e justo. Uma escola para todos provém desse clamor, criando descontinuidades na gênese histórica da educação pública brasileira, problematizando o seu projeto educativo hegemônico, eurocêntrico e excludente.

VOZES DISSONANTES E (MAL)DITAS

A inclusão cria um campo favorável para eclodirem vozes dissonantes e (mal)ditas nos espaços sociais, problematizando a genealogia do pensamento educacional brasileiro e a configuração da escola pública. Referimo-nos à inclusão que não se reduz a um processo de inserção de estudantes em um dado contexto e a partir de especificidades, identificadas por meio de atributos fixados e organizados em categorias e representações. Categorias e representações estas instituídas por uma racionalidade que opera por meio de uma lógica binária: identidade/oposição (isto é..., isto não é...); semelhança (isto parece com...); analogia (isto é tanto quanto...). Esse *modus operandi*, típico da representação clássica, hierarquizada, atribuindo juízos de valor aos sujeitos e fenômenos educacionais.

O uso recorrente da expressão “aluno de inclusão”, a título de ilustração, deriva da invenção de uma categoria que alude a um modelo: aluno ideal/normal. Os nomeados “alunos de inclusão” são os que se distanciam desse modelo instituído e legitimado pela escola.

Oposições binárias tais como: “aluno normal” e “alunos de inclusão” fundam-se na suposição e na busca de modelos, sustentados por comparações convencionadas. Os estudantes que se afastam dessa idealização são os identificados como problema, deficiente, ou de inclusão.

Seguindo os mesmos princípios desse *modus operandi* adotados para ordenar o desenvolvimento e aproveitamento dos estudantes, hierarquizam-se os indicadores de qualidade da escola. E, ainda, a atuação do professor, as práticas pedagógicas, a projeção dos resultados de uma escola diante de sua rede de ensino, e estas no sistema educacional nacional. Por sua vez, a projeção da educação de um país em escala internacional - pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além de outros instrumentos externos e padronizados de avaliação comparada, inspiram-se na mesma lógica binária, comparativa, representacional. Os mesmos parâmetros se repetem e são naturalizados.

Ao recusar a representação clássica, Deleuze (2009) se pauta na noção de simulacro, pensada a partir da inexistência de um modelo original a ser visado. Sendo assim, a relação hierárquica entre "modelo e cópia" é desconstruída, tanto quanto a possibilidade de reprodução de qualquer original. Não havendo um modelo para se copiar, instaura-se uma abertura para outras possibilidades de existências: a singular, a nômade, a livre. Pensar o mundo como um fluxo constante, onde tudo é movimento, cria uma condição ilimitada para um vir a ser, a saber, uma diferenciação multiplicativa. Nessa perspectiva, há um contrassenso no termo "alunos de inclusão" e todas as outras categorias que se originam de maneira arbitrária de a escola estabelecer um padrão de expectativas de desempenho modelar a ser visado/reproduzido, pelo qual hierarquiza os estudantes, até o ponto de excluí-los.

Como então ultrapassar esse contraditório, assegurando uma escola para todos? Como deslegitimar os métodos e práticas de ensino que visam adaptação de conteúdos curriculares, atividades, enfim, o processo escolar para alguns/aqueles outros: os "alunos da inclusão"?

SOBRE O ENSINAR E O APRENDER, A PARTIR DA DIFERENÇA

E entre as coisas mais semelhantes é onde mente de maneira mais bela a aparência; pois é mais difícil colocar uma ponte que transponha o menor abismo. (NIETZSCHE, 2012, p.215)

A inclusão advoga uma abertura incondicional da escola para todo e qualquer estudante e tem na diferença em si, tratada por Deleuze (2009) uma noção de capital importância para a sua mais ampla compreensão.

Conhecemos a partir de signos, conceitos, sentidos, que estão disponíveis nas referências externas a cada um e que internalizamos, a partir de nossos pertencimentos: família, culturas, nação, representações. Tais referências se organizam sob a égide de uma lógica da razão representativa, que impossibilita o entendimento da diferença em si mesma, como propõe a filosofia deleuziana.

A diferença em si mesma foge aos padrões pelos quais nos damos a conhecer as coisas. A diferença não é empírica, qualitativa ou numérica, não é o diverso e nem o único. Ela é em si mesma e desvia o nosso olhar da relação entre modelo/cópia, original/reprodução.

A diferença em si mesma é dita como o "monstro", a "maldita", por questionar o modo rotineiro de se pensar o "outro", por meio de comparações, analogias, oposições, inspiradas em uma lógica de identidades operada a partir de atributos extrínsecos, relações de interdependência, determinações, referências. O "outro", na perspectiva da diferença

deleuziana, deixa de ser o desviante, o diferente, pois somos todos diferentes e o que passa a existir entre nós é uma relação entre diferentes e não mais, entre o idêntico ou o mesmo. Se todos somos diferentes, não há como identificar aqueles diferentes que devem ser incluídos ou excluídos de um dado grupo.

O entendimento da inclusão sob a égide da diferença revolve o que se entende como aprender e ensinar.

Aprender, implica vida, força, mobilização, movimento, deslocamentos de sentidos. Refere-se, portanto, aos atos subjetivos (pessoais) operados pelo estudante frente a um contexto.

O estudante é aquele que lida com os problemas práticos ou especulativos, quando se sente afetado, atravessado, provocado por questões que lhe são relevantes. Entendido como uma potência que se atualiza constantemente, à mercê do que lhe afeta, tem na afetação provocações, desafios/conflitos/perturbações passíveis de mobilizar a pessoa a responder, ou seja, mobilizar os seus saberes, podendo modifica-los, amplia-los, conforme suas condições e possibilidades. Porque "Ser é devir". Nas palavras de Deleuze (2009, p.237): "Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem".

Por outro lado, na mesma obra, Deleuze (2009), diferencia saber de aprender. Saber tem a ver com uma relação resolutiva estabelecida pelo estudante frente às questões ou problemas constituídos por signos de um dado campo simbólico.

Destarte, o ensino precisa estar vivo, ter força, devir. Deleuze (2010), admite que dava aulas com paixão e que ensinar implicava em muita preparação para haver inspiração, para que suas aulas fossem como um ensaio, não sendo reduzido a uma programação/planejamento formal, estático, sem vida.

O professor ao sentir-se afetado pelo que trata/ensina, exala intensidade no que comunica aos estudantes. "É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe" (DELEUZE, 2010, p. 177).

O ensino, nessa perspectiva, envolve encontro, não é fortuito, apesar da impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover tal encontro.

Referindo-se a sua experiência como professor em Vincennes, Deleuze recusa a noção de "progressividade dos conhecimentos". Ele reconhecia em seus cursos alunos de nível de ensino e de formações distintos e que sendo suas aulas longas, "ninguém escutava tudo, mas

cada um pegava aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe da sua disciplina” (DELEUZE, 2010, p.178).

Convivendo com os participantes de seus cursos, Deleuze reconheceu que a filosofia tinha necessidade, não apenas de uma compreensão filosófica, por conceitos, mas também de uma compreensão não filosófica, que ocorre por "perceptos" e "afectos", sendo ambos, potências necessárias e inseparáveis do conceito, para produzir movimento, deslocamentos. Todavia, convém ressaltar que não se reduz a percepção fixada à imagem/representação. Nas palavras do próprio autor, perceptos têm a ver com um novo modo de ver e ouvir, inspirado por “[...] pacotes de sensações e relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam” (DELEUZE, 2010, p. 175). É o caso da contemplação de uma obra de arte, que transporta para outras cadeias de sentidos e significados, além do imediato, o dado empírico. Já “os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)” (DELEUZE, 2010, p.175). Sentimentos são emoções simbolizadas, por exemplo, quando se nomeia o que se sente: alegria, tristeza. Porém, os afectos envolvem modos de sentir a alegria e a tristeza. O que as provoca são forças, fluxos (devires) disponíveis que impactam diferentemente em cada um. Por tudo isso, “A compreensão não filosófica não é insuficiente nem provisória, é uma das duas metades, uma das duas asas” (DELEUZE, 2010, p.179).

Essa afirmação nos convida a pensar o aprender como devir, um movimento que se põe em processo de diferenciação multiplicativa, como uma brasa que se faz chama de um fogo que se alastra.

Ainda é polêmico, mas precisamos reconhecer que a aprendizagem cabe ao estudante, muito embora, nem ele mesmo saiba quando e como aprende. Talvez apenas sinta quando algo lhe toca, lhe perturba, e às vezes, isso se dá posteriormente. O tempo do aprender é subjetivo e regido por Áion, o tempo sem tempo, subjetivo, eterno, o agora - passado/presente/futuro. O ato de aprender não cabe no tempo linear, empírico e objetivo imposto pelo Cronos.

De acordo com Deleuze (2009, p.237),

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender [...]

Nesse sentido, o reconhecimento da importância e dignidade de aprender, segundo esse mesmo autor:

é como uma homenagem às condições empíricas do saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado na aprendizagem, é para apaziguar os escrúpulos de uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar todo o transcendental. Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. (DELEUZE, 2009, p.238)

A inclusão escolar propicia um *revival* de entendimentos sobre o ensinar e o aprender.

Assim como Deleuze, Rancière (2002) contribui para a ressignificação do ensinar e do aprender. Sua obra, *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*, dedica-se a um educador do século XIX, Joseph Jacotot, cuja experiência educacional permite afirmar: “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre essa capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2002, p.11).

Pautando-se em Jacotot, Rancière alerta para o fato de que ensinar implica em duas consequências opostas: embrutecer ou emancipar. Na primeira, confirma-se uma incapacidade e na segunda, potencializa-se uma capacidade de aprender que não se conhecia e/ou não se revelava. Trata-se, aqui, mais de uma questão filosófica, e não de métodos, a saber, a premissa de que não há hierarquia entre inteligências. Essa visão filosófica é um princípio educacional inclusivo, posto que a possibilidade de se pensar e de se fazer uma escola para todos, está na condição de atualização da capacidade de aprender de cada um.

Consoante a desconstrução necessária para a ressignificação do ensinar e do aprender, Rancière (2002) refuta o que denomina "mito pedagógico", forjado na hierarquia de inteligências e responsável pela instituição de um mestre explicador. Conforme esse mito, o estudante fica submetido a um ensinante, cuja inteligência é superior à daquele. Esse processo de submissão à explicação do professor, embrutecer a inteligência do estudante. Contradizendo esse processo, a emancipação das inteligências implicaria na suposição de que todos aprendem sem a necessidade da subordinação à explicação do mestre. Cada um criando percursos singulares de aprendizagem. Vale ressaltar aqui que não estamos problematizando a capacidade ou o valor de um mestre e da escola, mas questionando a instituição da valoração e hierarquização das inteligências, que naturaliza e legitima uma superioridade da inteligência do professor sobre a inteligência do estudante, e a explicação do professor como via única e verdadeira do entendimento.

Não havendo hierarquia entre inteligências, uma concepção de sujeito inacabado, descentrado e singular, capaz de aprender a seu tempo e modo peculiares é fundamental no entendimento de uma escola onde todos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento.

Por outro lado, de acordo com Deleuze (2010), não há condições e/ou sentido de se prever, controlar, conduzir e mensurar qualquer aprendizagem, uma vez reconhecida como ato pessoal, que se multiplica e se diferencia ilimitadamente, conforme se efetiva. O ensinar, na perspectiva da diferença em si mesma, e tal qual a entendemos em uma escola inclusiva, busca disponibilizar um acervo de conhecimentos, sejam estes, culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos ou quaisquer outros. Essa noção de ensino visa propiciar a socialização, a expansão e, fundamentalmente, a recriação desse acervo, de modo livre e autêntico, tanto pelo estudante, como pelo professor.

Nessa perspectiva educacional, se o ser humano devém incessantemente, fazendo-se na diferença, nada está previsto no ensino e na aprendizagem. Não cabe modelo a ser seguido ou reproduzido. Todos somos simulacros, ensinantes e aprendentes. Como menciona Schopke (2012, p.162), a respeito da perspectiva deleuziana, quando liberada das malhas da representação: “cada um de nós é um simulacro, já que não há um fundamento como um “em si” que nos sirva de modelo. O modelo não existe mais”.

Portanto, o nosso entendimento de uma escola para todos se liberta de referentes habituais do processo pedagógico, sejam eles: métodos, recursos pedagógicos, desempenhos, que nos levam a perseguir um modelo educacional forjado por uma lógica transcendental, tomada como ideal, que escraviza e embrutece a todos: os que ensinam e os que aprendem.

PARA INSPIRAR OS MESTRES QUE SOMOS

A inclusão escolar fundamentada nos posicionamentos reunidos nestas Notas inviabiliza a comparação entre dois seres, ao se valer da noção de simulacro, como destituição de referentes que sustentam uma hierarquia entre modelo e cópia, entre original e reprodução. Se a noção de simulacro for extensivo às organizações, sobretudo à escola, todos serão diferentes/singulares se multiplicando e se fazendo na diferença. Em síntese, nessa concepção educacional, cada estudante é **um** estudante, e não mais **o** estudante.

Esse entendimento de seres únicos e singulares que se diferenciam e se multiplicam, produz consequências sobre os processos de ensino e de aprendizagem. No ensino, tratar-se-ia de disponibilizar saberes e instrumentos, promover experiências, com vistas à interpretação e criação de novos sentidos e significados; na aprendizagem, experimentar e ousar a liberdade de criar; na avaliação, revisar percursos e se apropriar dos caminhos singulares da aprendizagem de cada um.

O papel do professor envolveria disponibilizar conhecimentos atualizados, atendendo às curiosidades, dúvidas e desejos do estudante. A este caberia criar a partir dessas e outras disponibilizações, a fim de melhor lidar e se posicionar frente ao mundo e a si mesmo.

Nessa perspectiva educacional não haveria valorização exclusiva da intermediação do professor na criação do conhecimento do estudante. Pois, a mediação é instituída pela hierarquia entre inteligências. Sustenta o controle, a condução, a superioridade naturalizada/legitimada de quem media, não tendo a ver necessariamente com o processo de construção do conhecimento, que lhe é inerente, e demanda liberdade.

A escola para todos é um ambiente educacional propício às relações de criação entre as pessoas que o habitam e não o lugar da reprodução, obediência, subordinação. É um espaço de aprendizagem onde se experimenta a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

Deleuze (2009) se inspirou no eterno retorno de Nietzsche, interpretando-o como repetição da diferença, como a potência que eterniza o devir. A repetição não é reproduzir, mas retornar como diferente, dada a condição multiplicativa da diferença em si mesma. O que se repete é a própria repetição.

Que em cada repetição do ato educativo consigamos perceber a repetição da diferença, que está na possibilidade da criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICASⁱ

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2.ed. São Paulo, SP: Ed.34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2.ed.rev.atual. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. 2.ed. Coimbra/Portugal: Edições Almedina AS/CES, 2010.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2012.

ⁱ Revisão gramatical do texto sob a responsabilidade dos autores