

POR QUE PRECISAMOS FALAR DE INCLUSÃO?

WHY DO WE NEED TO TALK ABOUT INCLUSION?

Dagmar de Mello e Silva¹

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>

E-mail: dmesilva@id.uff.br

Leiliane Domingues da Silva²

ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>

E-mail: leilianedomingues@globomail.com

Resumo

O presente artigo aborda a questão da exclusão no contexto escolar e enfatiza que a inclusão deve ser um direito de fato, e não somente um discurso cujas práticas não produzem diferença na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Trata-se de um estudo teórico pautado na filosofia da diferença e nas experiências das autoras, acumuladas ao longo de suas trajetórias acadêmicas, em projetos de pesquisa, extensão e ensino. Nosso objetivo consistiu e trazer problematizações que forcem o pensamento, no sentido de produzir rupturas com práticas discursivas que historicamente vem reproduzindo o mesmo na vida de grupos sociais que têm experimentado a exclusão, por não se encaixarem nos padrões ideais socialmente prescritos.

Palavras chave: Inclusão. Diversidade. Sociedade. Escola.

Abstract

This article addresses the issue of exclusion in the school context and emphasizes that inclusion must be a human right and not just a discourse whose practices do not produce a difference in school and, consequently, in society. This is a theoretical study based on the philosophy of difference and about the authors' experiences, accumulated throughout their academic trajectories, in research, extension and teaching projects. Our objective was to bring problematizations to force thinking, in the sense of producing breaks with discursive practices that have historically been reproducing the same in the lives of social groups that have experienced exclusion, as they do not fit into the socially prescribed ideal standards.

Keywords: Inclusion. Diversity. Society. School.

¹ Professora Associada da Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação/SFP, professora permanente dos programas de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-graduação de Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn).

² Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Prof.^a Tutora Acadêmica do Curso de Pedagogia da Fundação CECIERJ/UERJ.

INTRODUÇÃO

Começaremos essa discussão com a análise etimológica do termo inclusão. Segundo Houaiss (2001), inclusão (do latim *includere*) é o “ato ou efeito de incluir-se. Estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido, compreendido dentro de algo, ou envolvido, implicado em; de alguém em algum grupo”. Porém, para além dessa contextualização etimológica e dicionarizada da palavra, o termo inclusão, conceitualmente, vem assumindo uma função política mundial, cuja proposta social se constitui por um paradigma ético e estético que traduz a reivindicação histórica de anseios de movimentos sociais voltados aos direitos das pessoas com deficiência, movimentos estes que ganharam força na década de 1980, produzindo ressonâncias nos contextos acadêmicos, orientando políticas afirmativas que, por sua vez, forçaram o surgimento de legislações comprometidas com os direitos de cidadania das pessoas com deficiência. O paradigma de Inclusão, portanto, é o reconhecimento de que a deficiência não está centralizada na pessoa, mas sim, em uma sociedade que não consegue criar as condições necessárias para que seus cidadãos tenham o direito humano de acesso a todos os espaços em que a vida social acontece.

Neste sentido, a Inclusão pressupõe grandes transformações na vida em sociedade. Portanto, se a palavra inclusão, desde seu nascedouro, seja na etimologia da palavra ou no surgimento do conceito que orienta um novo paradigma social, propõem práticas sociais mais éticas, não seria esta, uma palavra já tão corriqueira que a tornaria desnecessária para afirmarmos o óbvio? Então, por que ainda precisamos falar de inclusão, depois de tanto tempo desses “nascimentos”?

Quando olhamos para as práticas racistas, misóginas, homofóbicas e capacitistas, a resposta a essa questão nos leva a pensar que aquilo que a princípio seria desnecessário pelo desgaste de seu uso, ainda se torna imprescindível, afinal, numa sociedade tão desigual em direitos, nos parece claro a importância de falarmos sobre diferença e inclusão. Porém, antes de respondermos à questão de partida desse texto, gostaríamos de problematizar um pouco o porquê de a resposta não ser tão simples assim.

Foi a partir das décadas compreendidas entre o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 que começaram a insurgir movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência, reivindicando direitos que lhes assegurassem “estar incluso” de fato, em todos os segmentos da *polis*, ou seja, naquilo que faz de nós cidadãos. Mas, anterior a esse tempo, no final da década dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o mundo já assistia grandes manifestações de lutas que reivindicavam a liberalização política de direitos de cidadania de minorias excluídas socialmente, a descentralização da economia, a democratização da liberdade de imprensa e de expressão, através da presença maciça nas ruas, de diversos extratos da sociedade, que ansiavam pela ampliação dos direitos civis de minorias socialmente subjugadas. Estamos nos referindo, mas especificamente, à Primavera de Praga e ao “Maio” de 1968 na França. Episódios de repercussão mundial que marcaram a história de nossa civilização e que clamavam por uma sociedade mais justa.

Mais do que movimentos pontuais, essas manifestações chamavam a atenção do mundo para a possibilidade de mudanças radicais nos costumes e valores que se impunham, até então, como uma estetização da vida em sociedade. Essas manifestações possibilitaram problematizações nos modos de pensar nossa própria existência no planeta, influenciando o pensamento Filosófico, Sociológico e Antropológico, promovendo as chamadas teorias pós-críticas³, nos espaços acadêmicos. Pois, como bem disse Foucault (1977), no prefácio da obra o

³ Para as teorias pós-críticas as questões relacionadas ao poder são pensadas sempre “em relação”. O poder não se opõe a algo, mas encontra-se numa relação de forças, portanto, não se trata de uma questão de forma. Daí usarmos a expressão - relações de poder para problematizarmos uma sociedade de institui os devidos lugares para as diferenças, ou seja, existem diferenças aceitas pelas normas, mas existem aquelas que extrapolam os limites instituídos por um poder que delibera as “verdades sobre si mesmo e sobre sua época” (FOUCAULT, 1977, p.1).

Anti-Édipo de Deleuze e Guatarri:

Durante os anos 1945-1965 (...), existia uma certa forma correta de pensar, um certo estilo de discurso político, uma certa ética do intelectual. Era preciso ser unha e carne com Marx, não deixar seus sonhos vagabundarem muito longe de Freud e tratar os sistemas de signos - e significantes - com o maior respeito. Tais eram as três condições que tornavam aceitável essa singular ocupação que era a de escrever e de enunciar uma parte da verdade sobre si mesmo e sobre sua época. (p.1)

Portanto, os movimentos sociais insurgentes a partir de meados dos anos de 1960, foram seminais para que pudéssemos nos libertar de amarras de “velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna), que o pensamento ocidental, por um longo tempo, sacralizou como forma do poder e modo de acesso à realidade” (Idem, p.4) Para que pudéssemos começar a enxergar a vida pelo múltiplo e pensar a diferença como agenciamento que afirma a possibilidade de fazermos diferença no mundo.

Arriscamos afirmar que esses movimentos produziram novas visualidades não só na época de seus acontecimentos, pois, germinaram ideias que se disseminaram nas cabeças daqueles que povoariam os tempos que estariam por vir, e que hoje, nos desafiam a pensar de forma problematizada, questões referentes ao poder, a alteridade e a diferença, não só no universo acadêmico, mas também em diferentes espaços-tempos sociais, inaugurando novos territórios existenciais, territórios nos quais: “alguma coisa de essencial se passa, alguma coisa que é da maior seriedade: a perseguição a todas as formas de fascismo, desde aquelas, colossais, que nos rodeiam e nos esmagam até aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania de nossas vidas cotidianas” (FOUCAULT, 1977, p. 4).

Apesar da referência a esses fatos históricos, faz-se necessária a compreensão de que o movimento em defesa da inclusão não é um acontecimento de data marcada, mas sim, um processo que vem se consolidando ao longo do tempo e que sua origem extrapola os muros da escola e da deficiência, abarcando a sociedade como um todo. Portanto, se atualmente, as pessoas ainda estão “surpresas” ou se dizem “despreparadas” diante desse novo paradigma, talvez seja, por não terem acompanhado os fluxos dessa História.

Nesse fluxo histórico, no que se refere às pessoas com deficiência, existe um marco que podemos considerar instituinte dessa nova organização política e social; a Declaração de Salamanca (1994), documento que estabelece “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, e que pode servir de símbolo institucional de uma nova política que passa a se consolidar através de um documento assinado por diversas nações que se comprometeram com a implementação de leis e ações concretas que garantissem o “acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas” (SALAMANCA, 1994). Portanto, Salamanca foi o dispositivo para uma série de acordos e legislações que surgiram decorrentes das discussões provocadas nesse encontro.

Assim, o Paradigma da inclusão nasce de uma inversão na concepção da relação com as nossas diferenças. Afinal, o que nos torna mais semelhantes enquanto humanos, é justamente, o fato de sermos diferentes uns dos outros. Sob esse princípio, não seria o outro da diferença que teria que se adaptar a sociedade, mas sim, a sociedade é que deveria se organizar para acolher a todas as diferenças.

Voltamos aqui a nossa pergunta de partida; se chegamos a essa consciência, então por que ainda precisamos insistir em falar de inclusão? Partindo dessas considerações, podemos problematizar mais algumas questões.

Quando falamos em inclusão, rapidamente, nos remetemos aos alunos com alguma deficiência. Talvez, pelo fato do texto de Salamanca reforçar essa condição em suas letras. Entretanto, se formos analisar quantas crianças inseridas no contexto escolar acabam se

tornando invisíveis, negligenciadas e renegadas em seus direitos de “voz” e “vez”, ou seja, excluídas dos espaços educativos formais, constatamos que essa questão não se encerra sobre “o peso” que muitos têm conferido à presença de pessoas com deficiências específicas compartilhando dos mesmos bancos escolares, mas sim, por uma história educacional pautada na colonização da alteridade e na exclusão de diferenças que são consideradas incômodas.

É importante ressaltar que inclusão diz respeito a todos/as os/as, e não somente alguns. Por isso, uma escola realmente inclusiva seria àquela capaz de acolher todas as especificidades e peculiaridades dos/as seus/as alunos/as, fazendo-os/as sentirem-se parte integrante, ou melhor, autores de seus percursos escolares.

Dessa forma, assegurar o acesso, permanência e participação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, etnia, religião, idade, gênero, classe social e grupo de pertencimento, é uma saída para (re)pensarmos um outro modelo de escola, diferente da que temos – homogeneizadora por excelência.

Moreira e Candau (2003, p.161) ressaltam que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p.161).

Esse ideal de uma escola assentada nos pilares da homogeneização contradiz a própria condição humana. Por isso, a necessidade de ultrapassar a visão de uma imagem universal que naturaliza e uniformiza o sistema educativo.

Nessa perspectiva, entendemos que promover um diálogo com esta temática, ainda é uma saída para se repensar o modo como se educa e criarmos possibilidades instituintes do ato de educar e do processo de escolarização das crianças, numa perspectiva de valorização das singularidades e do respeito à diferença.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente artigo tem como foco discutir as interfaces da educação inclusiva como um direito que diz respeito a todos/as, e não somente a alguns, buscando contribuir para ampliar os entendimentos sobre inclusão/diversidade. Neste sentido, procuramos analisar os encaminhamentos/considerações a respeito desta temática a partir de conexões entre as leituras dos chamados filósofos da diferença⁴ e as experiências dessas pesquisadoras, que vem orientando estudos sobre o paradigma da inclusão. Essas relações nos possibilitaram realizar pontes que nos conectam com a educação.

Apesar dos inúmeros discursos que pregam a igualdade de direitos sociais a todos/as, apesar das inúmeras leis que regem nossa legislação na tentativa de assegurar esses direitos, o que se percebe, é que a dicotomia inclusão/exclusão ainda persiste em nossa sociedade e

⁴ Os chamados filósofos da diferença constituem um grupo de pensadores que rompem com os modelos representacionais e identitários, característica predominante do pensamento ocidental de meados do século XX. Conforme já exposto historicamente neste texto, de modo especial na França, pós anos 68, germinou um modo de pensar que se afirma pela diferença. Filósofos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida, Michel Foucault dentre outros criticaram uma condição universal de ver o mundo, imposta pela modernidade, para criarem uma filosofia da diferença. Esses autores trazem para a cena a Experiência sensível e a diferença em detrimento ao pressuposto universalizador das verdades que normatizam o mundo. A experiência sensível que foi tão desprezada por uma racionalidade que segundo o próprio Foucault coloca ao longo de sua obra, formulou jogos de verdade para instituir relações de poder em que as formas de subjetividade permanecem subjulgadas.

consequentemente em nossas escolas.

No cenário educacional, temos evidenciado práticas que “apesar de bem-intencionadas” não conseguem alcançar os objetivos a que se destinam. Professores e professoras se dizem despreparados e pais não sentem que seus filhos estejam sendo contemplados com um atendimento que respeite suas singularidades. Se ora fazemos essa argumentação é porque em nossas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, esses discursos ressoam como um diapasão, em nossos ouvidos,

Para o Professor Carlos Skliar (2009), esses impasses estão atravessados por raízes históricas fincadas em uma suposta natureza humana pré-determinada, mas que podem ser extraídas por uma abordagem epistemológica que se desloque das formas teleológicas de produção do conhecimento.

O contexto histórico no qual tais discussões vêm emergindo apresenta-se contraditório. De um lado, nas academias, ainda observa-se um marcado desejo de se trazer para as Ciências Humanas o olhar e as práticas objetivas das Ciências Exatas, traduzidos pela busca de afirmações universais sobre os eventos de uma mesma classe. De outro, vê-se emergir, do interior mesmo de algumas áreas exatas, como a Física, autores (Prigogine, 1996) que, ao demonstrarem a importância das flutuações e da instabilidade, apontam a necessidade de se construir novas formas de se fazer Ciência. Formas que possam não apenas ultrapassar as descrições deterministas e teleológicas (universais) sobre o homem, mas também, que permitam abordar as complexidades fortuitas, a desordem, as radicais diferenças constitutivas dos acontecimentos humanos (SKLIAR, 2009, p.01).

Ao tecer essa análise dos aspectos históricos e científicos que ainda incidem sobre a produção do conhecimento na área das Ciências Humanas, Skliar nos ajuda a compreendermos as dificuldades expressas nos discursos de professores e professoras, pois, apesar das mudanças de paradigmas, algumas raízes teleológicas ainda se mantêm fincadas nos modos de conceber a educação. Portanto, podemos pressupor que nos processos formativos de professores, ainda se encontram resquícios de “descrições deterministas e teleológicas (universais) sobre o homem”, portanto estamos de acordo com Skliar (2009) de que a ruptura com um modo prescritivo de produzir ciência pode ser um caminho para uma sociedade mais plural, na qual o encontro com o outro deixe de ser uma repetição da mesmidade para se tornar um encontro entre diferenças que produzam diferença em nossas vidas.

Talvez aqui esteja uma dentre as possíveis respostas para a questão de partida desse texto; se ainda precisamos incluir, talvez seja, porque não assumimos as diferenças que escapam à norma, ou melhor, ainda precisamos inserir essas diferenças a uma normatividade, tal qual, fez a ciência moderna. Sob essa perspectiva, fica claro porque algumas práticas discursivas banalizam a diferença.

Partindo para um outro campo discursivo fora da ciência, também nos deparamos com um modo teleológico de tentar conferir à diferença uma normatividade. É comum nos depararmos com um jargão muito utilizado nos meios publicitários, como uma espécie de Marketing da Inclusão: *ser diferente é normal!*

Inevitável não nos perguntarmos por que precisamos inserir a diferença a uma normatividade? Seria porque a diferença nos remeta ao desconhecido, ao estranho, nos deslocando de nossas verdades, de nossas certezas?

Partiremos do princípio de que o ponto de vista do mundo dominante falha ao estabelecer relações mais complexas quando aborda a questão do Ser. Porém, entendemos que essa questão não está centrada somente na busca de um *por quê?* Trata-se de questionarmos, também, *por quem* essas relações são ignoradas? O que implica pensar a dimensão moral dessas

posturas por uma “Genealogia da Moral”, como nos aponta Nietzsche (2011), já que o paradigma da inclusão, no que tange a condição humana, gerou novas responsabilidades sobre os modos como as gerações futuras irão se relacionar com suas diferenças.

Essa moral heterônoma, imposta, escolhida pelos dominadores, imposta pelo passado e predominante no presente pela vontade dos que representam os interesses do passado, é odiosa para mim. Quis substituir o “tu deves” pelo “eu quero”. O homem não é homem enquanto não puder praticar este grande ato de liberdade, que o tornará senhor de si, quando respeitará a dignidade alheia por amor à sua própria dignidade, e assim o fará porque quer e não porque deve (NIETZSCHE, 2011, p.179).

Já apontamos aqui, o fato da nossa história educacional estar pautada no colonialismo da alteridade e da exclusão da diferença, o que torna essa tarefa muito difícil, posto que requer a desconstrução do imaginário que circunda nossos pontos de vistas em relação a esses conceitos.

Se o atual milênio trouxe a tranquilizadora ilusão de que o homem poderia ser entendido *completamente* a partir de certos determinismos (psicológicos, biológicos, econômicos), dos quais poderiam ser derivadas leis de desenvolvimento (do indivíduo, do ser vivo, da sociedade) supostas universais, o início do novo milênio nos interpela justamente a pensar nas porções que tiveram que ser deixadas de fora para que os postulados sobre as igualdades pudessem ser engendrados. Nos interpela a considerar a alteridade também a partir da própria alteridade ao menos para se colocar em permanente crítica os estreitos laços entre o saber – que tecemos sobre o outro – e o tipo de poder que esse saber quer ter sobre ele (SKLIAR, 2009, p.02).

Nessa direção Skliar (2009), nos aponta algumas pistas para pensarmos *por quem* são ignoradas essas relações complexas a que nos referimos, mesmo que “uma voz da ciência” representada pela física defendida por Prigogine (1996)⁵, aponte para outros entendimentos sobre nossa condição humana.

Caminhando, também com Canguilhem (1982), nos sentimos mais próximas do desvendamento desse enigma, ou seja, a quem interessa manter uma sociedade que nos distingue em direitos por nossas diferenças, estabelecendo linhas divisórias que nos separam entre aqueles que são *normais* e os *outros*: “Uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava. Bom exemplo de ilusão ideológica...” (CANGUILHEM, 1982, p. 218).

Nesse jogo entre saber/poder, mais uma vez Skliar (2009) nos oferece alguns passos para avançarmos:

Os estudos autodenominados como etnográficos em educação especial, que tentam quebrar o olhar microscópico posto sobre os indivíduos deficientes para interpretar os cenários familiares e escolares onde estão localizados, continuam reproduzindo a suspeita de que algo equivocado há neles, algo equivocado que merece e deve ser investigado: sua sexualidade, sua linguagem, seus hábitos alimentícios, seus jogos, suas estratégias de pensamento, etc. Por

⁵ Prigogine defende que devemos incorporar o *indeterminismo*, a “assimetria do tempo” e a *irreversibilidade* em nosso entendimento de mundo. Essa perspectiva nos conduz a pensar na complexidade humana que escapa a qualquer possibilidade de instituir padrões e modelos determinados de existência.

isso, o caminho que vai desde a normativa da medicina até a curiosidade da etnografia em educação especial não conduz, necessariamente, a uma ruptura da hegemonia do homem normal – e branco, masculino, bem alimentado, letrado, profissional, saudável, etc. (SKLIAR, 2009, p.07).

As observações do professor Skliar (*idem*) nos conduzem à percepção de que temos nos centrado muito *nesses outros* que não refletem o que vemos em nossos próprios espelhos e esquecemos de olhar para nós mesmos, para além desses aparentes reflexos. Talvez nunca cheguemos ao final desse jogo, mas uma questão aqui, se torna inevitável. Uma questão que o olhar normatizador evita de se perguntar: já que tem sido ele quem tem determinado as regras desse jogo, de quem seria a deficiência no olhar?

ESCOLA: “A QUE TEMOS” E “A QUE QUEREMOS”

Sabemos que a grande luta do século XX foi pela universalização e expansão da educação, e também pela garantia do acesso de todos a uma educação gratuita e obrigatória. Entretanto, apesar dos avanços realizados, ainda há muito que percorrer, principalmente, no que diz respeito aos processos de inclusão em suas diferentes dimensões. Dimensões estas, que devem estar engajadas com a questão do reconhecimento dos diversos atores sociais e valorização dos seus saberes e práticas; rumo ao compromisso de uma aprendizagem inventiva de novos mundos, novas possibilidades e não a mera reconhecimento daquilo que já está dado. É essa a Educação que defendemos como possibilidade de respeito às singularidades, pois a qualidade inventiva é aquela que contempla as múltiplas formas do viver sem determinar *certos* e *errados*.

Logo, para pensarmos nessas questões, é preciso pensar a respeito da *escola que temos* para inventarmos a *escola que queremos*.

A escola que temos, é herdeira de uma concepção marcada pelos processos de uniformização, homogeneização e padronização. E isso, vai desde o uniforme escolar até os processos de avaliação. Tudo para garantir os ideais de igualdade, ou seja, o mesmo para todos os alunos.

Independente do sexo, idade, da origem social, das expectativas vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. [...] A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal (DAYRELL, 1996, p. 139).

Mediante o discurso de igualdade, as diferenças acabam por ser negadas e silenciadas. Mas, para a escola, quem seria o diferente? Arriscaríamos a hipótese de que a escola concebe o *diferente* em dois contextos:

No primeiro contexto, o *diferente* seria o sujeito que foge aos seus padrões de normalidade no que se refere ao seu tempo cronológico e racional de aprendizagem. Já no segundo contexto, o *diferente* seria aquele oriundo de meios de grande vulnerabilidade social, ou *culturalmente pobres*. Como *outsiders*, essas diferenças sequer foram incluídas no contexto das *identidades plurais* que estão postas nos discursos educacionais como *enriquecedores dos processos pedagógicos*.

Todavia, esse discurso da igualdade, deveria assumir o reconhecimento dos direitos básicos de todos, sendo importante se levar em consideração que esses todos não são passíveis de padronização, pois nunca serão os mesmos. Segundo Santos (2011):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (p. 616).

Cabe salientar que nem a igualdade absoluta e nem a diferença relativa, seriam adequados para nos fazer compreender e solucionar o problema da invisibilidade de tantos alunos no espaço escolar. Cabe à escola rever seus critérios de sociabilidade.

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui como instituição [...]. A escola como espaço sociocultural é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e de regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 1996, p. 136-137).

Gadotti (2000) nos interroga: “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?”. Certamente, eles e elas necessitam de uma educação para, com e na diversidade. E para tal, é necessária uma educação escolar concretamente democrática que articule igualdade e reconhecimento das diferenças, valorizando os diversos sujeitos, assim como seus saberes e práticas, que se comprometa com um projeto de emancipação social.

O desafio que permanece é então, compreender a educação enquanto processo de troca permanente entre diferentes. E, está aí, a diferença da escola que temos, para a escola que queremos, pois a escola atual pratica o ensino como adestramento e nega a liberdade de aprendizagem.

[...] a escola não estabelece um diálogo entre o conhecimento ensinado e a cultura de origem dos alunos, deixando de considerar as diferenças de sexo, idade, origem social e outras, para pensá-los homogeneamente, como se, enquanto alunos, aí estejam somente para aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano (DAYRELL, 1996, p. 15).

Mais uma vez constatamos que a escola que temos organiza um saber formal e abstrato, diferenciado do aluno, de sua realidade e experiência, construindo um olhar que não o vê, e pior, que não o valoriza, pois são somente os padrões da cultura dominante que são legitimados e reproduzidos dentro do espaço escolar, silenciando e negando os diferentes saberes sociais e a pluralidade de seu contexto.

Defendemos ser necessário que a escola assuma o papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes. Afinal, para termos a escola que

realmente queremos; esta precisa primeiramente estar disposta a se (re)ver. Ou seja, a partir do momento em que o foco se direcionar para a valorização de todos os sujeitos na escola, passaremos a ter uma educação para todos; aquela em que o aprender se dá no encontro com o outro, e não só naquilo que nos é ensinado. Quando isso acontecer, aí sim, teremos uma inclusão efetiva – exercida para todos! Por enquanto, ainda precisamos insistir na pergunta...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que precisamos falar de inclusão?

Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos foi deixado no elevador pela patroa de sua mãe e cai do nono andar de um prédio de luxo. Segundo a mãe do menino o acidente aconteceu no momento em que ela havia descido do prédio para passear com o cachorro dos patrões, deixando o menino aos cuidados da patroa.

De acordo com a polícia, as imagens das câmeras de segurança foram a principal prova da "negligência" da mulher, como a polícia definiu. No entanto, a investigação descartou qualquer relação da moradora com a queda da criança e o que provocou a sua morte.

O ano é 2019, um PM pisa no pescoço de mulher negra e arrasta a vítima pela rua. A cidade é São Paulo e o governador João Doria declarou, por meio de redes sociais que "Os policiais militares que agrediram uma mulher em Parelheiros, na capital de SP, já foram afastados e responderão a inquérito". Não há como não associar ao caso George Floyd, nos Estados Unidos, neste mesmo ano. George era um homem negro que morreu sufocado ao ser agredido por um policial branco que comprimiu seu pescoço com joelhos.

Após ser confundido com assaltante, jovem negro é preso em Salvador. Gabriel foi preso por um equívoco que não aconteceria se ele fosse branco. A negritude no nosso país está completamente marginalizada. Gabriel não tem como ser acusado como está sendo e nem como permanecer preso em uma cela superlotada somente por estar retirando dinheiro em um caixa eletrônico. Após a repercussão nas redes sociais, o jovem foi solto, depois de ficar preso injustamente por 48 horas.

Em meio à pandemia de Covid-19, com o fechamento das escolas, as famílias dos estudantes recebem kits de merenda escolar para auxiliar na segurança alimentar de seus filhos, durante esse período difícil. O que deveria servir de auxílio, no entanto, se mostrou um problema quando em meio a denúncias as famílias receberam alimentos estragados. Será que os responsáveis por essa distribuição dariam esses mesmos alimentos para seus filhos?

Poderíamos passar o resto deste texto elencando inúmeros exemplos como estes. Exemplos retirados de manchetes de jornais, casos que ganham luz nas mídias de imprensa. E quanto aqueles cujos mínimos gestos, passam, quase imperceptíveis e que cotidianamente nos atravessam escapando das luzes midiáticas? Uma infinidade de crianças, jovens e adultos que a vida lhes impôs uma condição de diferença que os coloca como *outsiders* de um mundo pré-estabelecido: "Trata-se [...] daqueles e daquelas que nunca são o que deveriam ser, pois sempre estão sendo para os outros aquilo que alguém jamais desejaria ser, e bem se sabe que alguém é na medida do desejo dos outros [...]"⁶

Não, definitivamente não pode ser normal ser diferente, porque mesmo quando queremos impor a diferença à norma, sempre haverá aqueles que não têm a menor chance de serem normatizados, pois suas diferenças sempre incomodarão aos padrões normativos, pré-estabelecidos por uma sociedade classista, racista e apolínea.

É por esse motivo que ainda defendemos a necessidade do uso da palavra inclusão. Porque numa sociedade que ainda mantém uma relação de alteridade onde existem outros

⁶ PEREZ, Nuria in: SKLIAR, Carlos, 2003, orelha do livro: Pedagogia (Improvável) Da Diferença.

outros, há que se repeti-la, repeti-la tanto, até que ela ganhe intensidade ao ponto de produzir efeitos para que as diferenças de fato produzam diferença.

REFERÊNCIAS

CANGUILHEM, G. **Lo normal y lo patológico**. Siglo XXI. 1982.

DAYRELL, J. (1996). **A escola como espaço sócio-cultural**. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 194, 136-162.

FOUCAULT, Michel. Preface in: Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**, New York, Viking Press, 1977, pp. XI-XIV.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, 14(2), 03-11. 2000.

HOUAISS, A., VILLAR, M. D. S., & FRANCO, F. M. D. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. In Dicionário Houaiss da língua portuguesa (pp. lxxiii-2922). 2001.

MOREIRA, A. F. B., & CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura (s):** construindo caminhos. Revista brasileira de educação, 156-168. 2003.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral: uma polêmica**. In Genealogia da moral: uma polêmica (pp. 179-179). 2011.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**. Unesp. 1996.

SANTOS, B. D. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. In Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural (pp. 616-616). 2011.

SKLIAR, C., & SOUZA, R. M. D. **Considerações sobre as diferenças: caminhos para se (re) pensar a educação**. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais-LITE, Faculdade de Educação-FE, Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. 2009.