

NOTAS SOBRE DIFERENÇA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO*

Marcos Vinícius Amaral RIBEIRO[√]

RESUMO

Como educar através das diferenças no século XXI? A partir dessa questão, o presente estudo focaliza uma diversidade de sujeitos que vem conquistando maior visibilidade nos espaços públicos e nos processos educativos em meio às dinâmicas da inclusão. As questões a eles relacionadas são múltiplas, atenuadas principalmente por suas singularidades, que denunciam exclusões, injustiças, desigualdades e conflitos. É na escola que os corpos encontram com a diferença ou, é nela que a diferença pura emerge frente à norma da padronização cultural. Tendo em vista a força dessa problemática, as notas que seguem têm por objetivo atritar com algumas concepções teóricas de diferença e de diversidade, promovendo efeitos geradores que permitam diálogos, para que essa temática possa ser trabalhada no cotidiano escolar de um modo afirmativo, bem como para os desafios que a diferença traz à formação de professores. Para esse propósito a escrita estabelece conexões entre a teoria do conhecimento com os estudos culturais, as neurociências, as filosofias da diferença e os estudos do corpo. O campo problemático do argumento move-se entre os conceitos de diferença e inclusão com a concretude do chão das escolas, fazendo do termo diferença uma alavanca de possibilidades, rupturas, questionamentos e ações, que afirmam uma educação na perspectiva da inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão. Corpo. Diferença. Formação de Professores.

* Artigo recebido em 19/10/2023 e aprovado em 24/11/2023.

[√]Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professor substituto no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mails: marcosviniciusamaralribeiro@gmail.com; marcos.ribeiro@ufop.edu.br

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

“A diferença não tem nada a ver com o diferente”.
Tomaz Tadeu da Silva

Nós não estamos preparados para a diferença e a escola muito menos. Diante desse limite epistemológico, cultural, político e social, o que é possível fazer? Não nos cabe temer, lamentar ou enfatizar novamente a segregação promovida pelo processo de escolarização, mas buscar novas possibilidades de diálogo e afirmação das singularidades dos corpos entre as dinâmicas da inclusão. Dessas tentativas, muitas vezes errantes, estratégicas e resistentes, seguem as notas desse estudo.

Uma diversidade de atores sociais vem conquistando maior visibilidade nos processos educativos, tanto no âmbito da América Latina como no nosso país por meio de políticas democráticas, identitárias, culturais, de cotas e de inclusão. Tensões, conflitos e negociações se multiplicam entre educadores e a sociedade nesse cenário. As diferenças - étnicas, de gênero, de classe social, de orientação sexual, de habilidade/impedimentos, religiosas, ideológicas entre outras – configuram os nossos corpos em seus modos de expressão. As questões colocadas por elas são múltiplas, atualizadas principalmente nos espaços escolares, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando uma igualdade de acessos a bens, saberes e serviços e o reconhecimento daquilo que é comum por direito a todos, mas também, daquilo nos difere aos demais. Entre a igualdade e a diferença ampliam-se tensões e atritos, mas não somente contrapontos, pois é por intermédio delas que podemos afirmar aquilo que é comum no diverso e aquilo que faz emergir entre nós a diferença na dinâmica social.

A cultura escolar, a partir do século XIX, foi construída por concepções, ideais e valores disciplinares, que priorizam o corpo domesticado e o império da cognição, bem como o seu aspecto uniforme, homogêneo e adestrado para um tipo conhecimento instrumental, voltado para o mercado de trabalho; adjetivos esses que são considerados como elementos constitutivos dessa particularidade a que chamamos de herança da modernidade. Nesta ótica excludente, a singularidade de cada corpo é considerada um problema a ser

resolvido e disciplinado, para o qual o processo de escolarização do mundo contemporâneo se vê permeado por uma grave crise, que pode ser sintetizada através da seguinte questão: - Como educar através das diferenças no século XXI?

Mediados por uma reflexão pedagógica crítica e, particularmente, na contribuição dos estudos do corpo para a educação, âmbito no qual situamos o presente trabalho, interessa-nos ampliar o diálogo teórico com a prática da inclusão de todos os corpos nos processos educativos. Em vários debates dos quais temos participado com sujeitos que atuam nas escolas e com movimentos sociais, a preocupação com **as diferenças** é vista frequentemente como algo urgente de ser trabalhado, ou seja, fala-se muito das diferenças na escola, mas pouco se exercita por meio delas. Recentemente a teoria do currículo de Silva (2001, 2007) tem incorporado uma notável contribuição para essas questões, considerando que os fatores culturais estão diretamente relacionados às questões pedagógicas na cultura escolar e na formação docente, bem como a necessidade de eles serem enfatizados juntos aos conteúdos praticados. No entanto, aqui, defendemos a posição de que a diferença pura é aquela característica constitutiva de cada corpo, de que ela está presente nas práticas educativas e, sobretudo, ela está no chão das escolas, como afirmam os educadores quando querem referir-se à concretude da sua realidade de trabalho.

É na escola que os corpos encontram com a homogeneização cultural, mas é também nela que a diferença emerge frente à padronização e às desigualdades. Torna-se urgente marcar a dimensão cultural do corpo no processo de escolarização como um fator imprescindível para potencializar processos de aprendizagem emancipadores para os sujeitos em sua diversidade. Ao entrarmos nessa questão, partimos da afirmação de que os tópicos relacionados à diferença na educação não constituem um problema inédito, tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações do conceito de diferença para Deleuze (2006, 2011), para Gallo (2008) mediante o seu conceito de educação menor, aos estudos de inclusão propostos por Mantoan (2003, 2013), à teoria do currículo de Silva (1999, 2001, 2007) e para os estudos o corpo na educação desenvolvidos por Ribeiro (2018), autor desse artigo.

A linha divisória que marcava o limite entre nós e eles se desfez. Em função do hábito de afastar os corpos indesejáveis, o processo de escolarização se qualificou como um *locus* da exclusão. Mesmo sem perceber, nós estamos sempre julgando e excluindo alguém ou alguma coisa; é possível, inclusive, que não exista alguém completamente incluído ou completamente excluído; dependendo da situação, alguns são até enquadrados pelos mecanismos de poder da ordem imposta pelo sistema. De alguma forma todos nós nos tornamos excluídos, inclusive de nós mesmos e da diferença que nos caracteriza como seres humanos. E são tantos os excluídos, que os espaços de segregação como as prisões, as favelas, os guetos e os cemitérios, estão aos poucos ficando cada vez mais apertados e todos se atritando na dinâmica social. Antes, os presídios, os hospitais psiquiátricos, as casas de correção para menores e as periferias ficavam afastadas dos espaços civilizados, hoje, com o crescimento e expansão da população, todos se esbarram nesses territórios demarcados. Em outras palavras, o desenvolvimento do capitalismo incluiu apenas geograficamente os excluídos como cidadãos e cidadãs de consumo, do mesmo modo que o processo de escolarização o fez no interior de suas práticas, demarcando os lugares da exclusão curricular.

Por isso, a escola foi e ainda é, em nossas vidas, um episódio em que essa tecnologia de norma é aplicada. Primeiro porque a escola é uma instituição privilegiada na dinâmica da sociedade integrada, ou seja, ela tem uma função de integração e de coerção social dos indivíduos. Segundo porque o sistema de reprovação é um dos maiores fatores de segregação que atinge as crianças e os jovens, com enorme prejuízo para seu desenvolvimento integral. Neste ponto também podemos incluir outros violentos processos exclusão, que tocam em questões de classe social, gênero, etnia e habilidades/impedimentos etc.

Os que se adaptam ao padrão escolar são promovidos como àqueles de boa memória, normais, padrões e bem-comportados. No entanto, àqueles que trazem marcadores identitários nos seus corpos são muitas vezes tratados como estranhos à normalização escolar. Mediante uma violência simbólica (Bourdieu, 1989, 1998, 2001) ou de uma violência explícita, muitos sujeitos não passam ilesos ao aspecto normativo do processo de escolarização. O alto índice de reprovação e fracasso escolar, por meio de uma transferência de

responsabilidades entre a escola, o Estado e a sociedade civil, pode ser considerado um dos maiores causadores da evasão, ou seja, constata-se uma segregação naturalizada na escola básica brasileira.

Hoje, com a democratização de acessos ao conhecimento, a universidade, em vez de abrir-se para uma ecologia dos saberes como pensa Santos (2008), revela-se cada vez mais corporativista e burocrática, promovendo um tipo de formação voltada para atender a competição no mercado neoliberal. Por esse viés, podemos afirmar que a segregação dos saberes (e dos diversos conhecimentos) pode ser uma pista para a exclusão social. Desse modo, surge a necessidade de promovermos uma escola crítica e emancipadora, composta por uma política afirmativa na perspectiva da inclusão e disposta a praticar uma justiça social, cognitiva e epistemológica com os diversos sujeitos presentes nos seus processos educativos. Precisamos, na verdade, recusar a ser quem somos e repensar o tipo de educação que nos foi imposta durante séculos, para praticarmos novas formas de liberar a potência das diferenças junto à construção dos conhecimentos.

Tendo em vista a urgência desse campo problemático, o presente texto tem por objetivo atritar com algumas concepções de diferença e de diversidade nas práticas pedagógicas, oferecendo subsídios que superem a perspectiva da denúncia e permitam diálogos progressistas, por intermédio de uma posição afirmativa da inclusão, para que essa temática seja trabalhada no cotidiano escolar e na vida social brasileira.

2 UMA ESCOLA QUE AFIRMA O CORPO SINGULAR

“Onde há poder, há resistência”.
Michel Foucault

Nos últimos anos percebe-se um foco sobre as diferenças nas práticas pedagógicas e, através delas, os sujeitos marcam as suas singularidades nos processos educativos. Por essa via, os primeiros aspectos que são necessários esclarecer se referem aos conceitos de diferença e diversidade no processo de escolarização os quais este trabalho se relaciona, possuindo sentidos específicos nos estudos culturais, nos estudos do corpo, nas neurociências e nas filosofias da diferença.

Primeiramente, vale frisar que junto a Deleuze (2006) tanto o conceito de diferença como o de representação são definidos por problemas especificamente filosóficos mediante uma “geografia do conhecimento” (Machado, 2009), levando a noção de filosofia ao encontro de saberes não filosóficos. Para essa seara teórica a diferença é inerente ao devir e ela, por sua vez, se posiciona em atrito contra a identidade racional. Por esse viés, o autor critica o modo com que a diferença é excluída pela identidade da razão clássica e pelo processo de reconhecimento do conhecimento, como nos apresenta Schöpcke (2004). Desse modo, a noção de representação para esse autor se relaciona diretamente com a sua crítica à história oficial da filosofia do ocidente que, de Platão à Hegel, o conceito representa uma imagem fixa do real e de si mesmo, produzindo por isso, uma identidade única dos seres calcada num paradigma essencialista de verdade. Em contrapartida, a diferença é um elemento intrínseco à proposta de Deleuze, pois ela se constitui no devir imanente do real, ou seja, pensar é sinônimo de criar novos conceitos e de novos modos de existência. Em síntese, a diferença está presente na variação do conceito e da vida, implicando, pois, que somos um processo de diferenciação.

Por outra via, o conceito de diferença na cultura se refere àquela característica que constitui cada corpo, ou seja, a sua marca como expressão humana que possui uma identidade cultural específica através de diversas representações e símbolos. Desse modo, no que diz respeito ao sentido de corpo como uma diversidade presente nas culturas, ele assume certamente dimensões polissêmicas e localizadas em cada paisagem sócio-histórica. Esse mesmo corpo é também, atualização do processo de diferenciação do real, ou do devir como pensa Deleuze (2017). Desse modo, seja nas variações das culturas, seja através contribuições da filosofia pós-estruturalista, a diferença nos corpos é um processo de composição inacabado, que se evidencia na dinâmica da vida social.

Pois bem, atualmente o termo cultura do corpo já faz parte do vocabulário do senso-comum em diversos processos educativos. Nas reuniões de professores nas escolas ouve-se com frequência falas do tipo: *“precisamos trabalhar essa questão com mais ênfase na formação, nas avaliações e nas práticas curriculares[...] precisamos sair das caixas, das disciplinas, das bolhas*

etc. [...] precisamos integrar mais o corpo na sua totalidade”. Enfim, percebe-se entre os educadores uma forte tendência de denunciar aquilo que a escola não faz, pois um uso afirmativo da diferença no processo de escolarização, distingue-se do seu emprego como falta, restrição, preconceito e denúncia.

Porém, todo cuidado é pouco para utilizar, senão, críticas sobre o conceito de corpo na educação, ao menos, palavras desgastadas pelo seu uso meramente instrumental e pessimista. Sob o prisma da diferença um só corpo não se reduz ao primado de uma identidade fixa, mas compõe-se através da sua variação contínua nos processos educativos, produzindo diversas identidades. No entanto, quando falamos da necessidade de exercitarmos esse corpo afirmativo e singular na escola, de que corpo se trata?

Não se trata apenas da forma do corpo, do corpo biológico, do corpo como organismo, do corpo como um fenômeno ou como um objeto extenso no espaço. Muito pelo contrário, Foucault (1987) ao questionar o liame estreito entre o saber/poder que define o que seja um corpo, lança as ciências, os discursos e os diversos saberes (os quais assumem os binômios corpo/alma, sujeito/objeto e razão/mundo) para uma relação epistemológica de múltiplos interesses que aproximam corpo, conceito, poder e vida. Daí a sua “análise do biopoder” (Foucault, 1988) com os saberes científicos ter se desdobrado sobre uma pluralidade de domínios que vão da filosofia à medicina e desta, à pedagogia e ao direito, todos eles lançando aquilo que sabemos sobre o corpo para outras esferas não designadas do conhecimento. Portanto, o conceito de corpo não está dado, fechado e acabado, mas passível de ser transposto nas diversas relações em que ele se lança com os saberes. É, pois, **corpo** para essa perspectiva aquilo que afirma a sua diferença singular em seu processo de composição.

Assim, os corpos dos sujeitos interagem na escola de um modo dinâmico, compõem-se em sua variação contínua mediante um conjunto de crenças, gestos, valores, símbolos, saberes, atitudes, visões de mundo e redes de significado, que definem a sua característica singular em meio à essa trama. Nesse viés, o corpo na cultura escolar marca a sua diferença a partir do encontro com alteridade e com o currículo vivenciado nos processos educativos. Quanto às construções curriculares nas escolas, Silva (2007) propõe uma distinção entre diversidade e diferença que consideramos

especialmente oportuna para expressar a paisagem teórica em que situamos a perspectiva dos estudos do corpo na educação.

Geralmente, utiliza-se o termo diversidade para reivindicar uma política de tolerância e respeito entre os diferentes sujeitos presentes nas escolas e na sociedade. Ela tem, entretanto, pouca relevância conceitual, sobretudo por seu evidente essencialismo, trazendo implícita a ideia do senso comum de que as categorias de sujeitos preexistem aos processos sociais. A diferença, assim definida, é classificada pela normalização do poder como uma exceção frente à uma identidade padrão. Noutras palavras, a diversidade dos corpos é classificada pela lógica da unidade e não pela singularidade que caracteriza cada pessoa. Por conseguinte, é no cerne desse embaraço teórico que podemos afirmar novamente que nem a sociedade e muito menos a escola estão preparados para a diferença, pois ela é pensada (e praticada) como uma exceção estranha, um erro, uma anormalidade, um monstro, uma variação, ou desvio daquilo que é padrão.

Então, se for para continuarmos assim podemos parar esse artigo por aqui para nos juntarmos àqueles que só lamentam, reclamam e denunciam o que falta na escola. O que fazer? Encerramos nossa conversa tolerante por aqui ou escolhemos outras possibilidades afirmativas de diálogo? Podemos conversar por outras vias? Vamos tentar.

O corpo na cultura compõe-se entre uma rede de gestos, atitudes, signos, símbolos, valores e saberes acumulados entre a vida social e a sua composição biológica. A singularidade de cada corpo modela-se através das experiências, tradições, hábitos e aprendizagens no processo de conservação e maturação de cada ser humano. Um só corpo não se define por uma essência calcada numa identidade fixa, mas ele é um processo contínuo que se dá entre a trama da cultura com a sua estrutura neurobiológica, como pensa António Damásio (1996). Como um ente inconcluso, ele está aberto ao mundo, completa-se com o fora, promovendo conexões entre o seu sistema neurológico com o meio, com a alteridade e com as paisagens sociais nas quais ele se insere. A diferença em cada corpo expressa-se na fronteira móvel da modelagem anatômica com a modelagem da cultura em que ela se insere. Aqui reside, pois, o efeito da mestiçagem entre o biológico e o cultural, ponto

de negociações, sinapses e atritos, que, por conseguinte, se vê presente na formação de cada pessoa nos processos educativos.

O quadro que estou estabelecendo para os seres humanos é o de um organismo que surge para a vida dotado de mecanismos automáticos de sobrevivência e ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis, os quais, por sua vez, favorecem a sobrevivência — melhorando de forma notável a qualidade dela — e servem de base à construção de uma *pessoa*. (Damásio, 1996 p.154).

Disso, decorre a urgência em se problematizar as diversas representações de corpo junto à construção de conhecimento e de currículo na escola básica. Preferimos, neste estudo, o conceito de diferença pura ao de diversidade, por enfatizar o processo da diferença com as identidades culturais nas suas relações com o corpo. As diferenças na educação podem ser concebidas como realidades localizadas e em permanente transformação, pois elas se compõem nas relações que se lançam na vida social; estão atravessadas pelas dinâmicas de poder, norma e hierarquia, mas também, de resistência como pensa Foucault (1987). Elas são singulares, constitutivas e intrínsecas dos indivíduos e dos grupos sociais, por isso, precisam ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que trazem de marcas em suas identidades locais, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências de transformá-las em exclusões e desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos como objeto de preconceito e discriminação. Valorizar as diferenças no processo de escolarização pode ser caracterizado por uma pedagogia que afirma a potência de cada corpo singular, não apenas no discurso, mas na nossa ação concreta de educadores/as.

Na educação escolar naturalizou-se uma política de normalização dos corpos como um dado comum. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar por vias legais, mas sem que se coloquem em questão as tensões produzidas entre a igualdade e a diferença presentes nesses discursos, assim como no que se refere aos conteúdos dos currículos, às relações entre os diferentes sujeitos, às estratégias didáticas utilizadas nas salas de aula, às avaliações praticadas, aos valores privilegiados etc. Propomos, por isso, praticar o reconhecimento da diferença pura na escola e

promover a **inclusão de todos os sujeitos** nos processos educativos, com a finalidade de garantir espaços plurais, em que eles possam expressar-se e afirmar-se na construção do seu próprio futuro, sem classificações prévias. Enfim, onde se dá a afirmação, resistência e inscrição das diferenças? Nos corpos dos sujeitos presentes nos processos educativos, pois um só corpo já é uma política, que pode afirmar a força da singularidade.

Hoje, as estruturas operacionais que dispomos, sejam elas legais, políticas e práticas, nos autorizam a exercitar uma escola igualitária para todos na sua diferença. Desse modo, é urgente que pratiquemos um diálogo crítico que transponha as táticas naturalizadas de segregação, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham entre si e que as suas singularidades sejam valorizadas. É urgente que retomemos a força democrática da escola, que pode ser promovida por aqueles que a compõem. Precisamos combater a descrença e o pessimismo que nos envolve e mostrar que a inclusão é uma oportunidade favorável para todos e para cada um na sua diferença. Todos os atores sociais da escola são sujeitos singulares - alunos, pais, funcionários, técnicos, idosos, gestores, cantineiros, servidores, educadores - e podem afirmar as suas competências, os seus direitos, a sua potência e a sua cidadania plena, ultrapassando as barreiras que lhes são impostas na escola e na vida social.

É notória a existência de muitas condições favoráveis para promover as diferenças nos processos educativos. Para que algumas mudanças substanciais aconteçam, e para que possamos exercitá-las na escola brasileira, precisamos focalizar as diferenças pelas diferenças. As razões para se justificar a inclusão escolar de todos os corpos não se esgotam nas questões que direcionamos juntos aos corpos de pessoas com deficiência, aos sujeitos que trazem marcadores sociais, etno-raciais, e de gênero, por exemplo. Uma inclusão democrática orienta-se para todos os corpos em sua singularidade, todos, pois a escola, para muitos, é um espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos e da sua promoção como sujeitos plenos. É o lugar social que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem como cidadãos e cidadãs, com identidades em construção e com oportunidades de ser e de viver dignamente. Para isso, precisamos romper com as barreiras criadas pela padronização escolar, sejam elas curriculares, culturais, arquitetônicas, sociais

ou “orgânicas”, dado que pessoas com deficiência ainda são classificadas por um modelo de interpretação médico de exclusão entre professores/as.

Para exercitarmos essa escola singular é necessário, primordialmente melhorar as condições dos processos educativos, de modo que neles se possam formar pessoas melhores preparadas para viver e conviver entre as diferenças, sem preconceitos, sem barreiras e sem classificações. Junto às políticas públicas - e suas respectivas legislações - é urgente que nas escolas se promovam projetos específicos, que pratiquem a inclusão a partir da sua realidade local, dos seus enfrentamentos e das suas potencialidades. Ou seja, é no próprio chão das escolas que a diferença pode emergir a sua força emancipatória, demandando a criação de novas estratégias de ações pedagógicas progressistas.

Afirma-se, pois, uma inclusão de fato democrática, onde temos direitos iguais na nossa diferença, condição pela qual podemos nos transformar na escola e na vida social por intermédio da nossa singularidade. Nesse sentido, cabe aos docentes ampliarem as suas concepções, estratégias e práticas, com a finalidade de responderem às necessidades de cada aluno(a) na sua característica singular de aprendizagem e emancipação. Sim, os processos educativos podem ser espaços de empoderamento de cada corpo mediante a sua diferença singular.

3 DIFERENÇA E INCLUSÃO NA ESCOLA BÁSICA

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes para a escola das diferenças”.

Maria Teresa Mantoan

Este artigo surgiu do espanto causado pelo nosso despreparo com a diferença na vida social e na escola básica. A partir desse limite buscamos articular importantes questões conceituais, que fazem uma aposta afirmativa da inclusão para todos os sujeitos. Por essa via, o foco central do argumento moveu-se no sentido de afirmar a potência da singularidade de **cada corpo** frente à normalização, ou seja, à medida que o padrão identitário do sistema determina a exclusão, a diferença existe, insiste e resiste na escola.

A democratização do ensino no Brasil trouxe para a educação escolar uma parcela da sociedade que era excluída desse espaço por razões sócio-históricas. Os indivíduos marginalizados que se encontram fora desse sistema são chamados pela Lei (Brasil, 1988, 1996) e por meio de políticas públicas internacionais (ONU, 2006) para participarem da escola básica, com o intuito de garantir a todos o direito à educação. Desse modo, torna-se necessário exercitar tais ferramentas legais no nosso cotidiano, sobretudo e principalmente, as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão (Brasil, 2008), que permitam às pessoas com deficiência acessibilidade, equidade e cidadania, bem como, o direito de elas serem protagonistas na construção do seu conhecimento e de seu futuro, como nos propõe Sasaki (2006). Por esse viés, as dinâmicas da inclusão/exclusão demandam atenção daqueles que atuam nas escolas e da sociedade como um todo, fazendo dos seus desafios oportunidades favoráveis para promover uma justiça epistemológica atrelada à uma justiça social como pensa Santos (1997), ao nos convidar a praticar uma concepção multicultural dos Direitos Humanos na escola para além das suas barreiras.

Enfatizamos que, a normalização disciplinar dos corpos na escola, se esforça para padronizar pessoas, gestos, conhecimentos, valores, pensamentos, atitudes e ações a partir de um modelo excludente que visa efetivar resultados deterministas de um modelo normativo. Desse modo, a tática da exclusão, servindo-se do discurso da diversidade, considera normal todo aquele corpo que consegue se conformar ao modelo de conhecimento instituído, e estranho, aquele que não consegue seguir a norma de uma identidade padrão escolar. Sua maior preocupação não é com a diversidade, mas a validação da norma e a fabricação de sujeitos adestrados. Assim, a homogeneização cultural estabelece certas categorias de estudantes: deficientes, carentes, esforçados, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por conseguinte, é através dessa classificação que também se perpetuam as injustiças na escola, que nos esforçamos por combater. Qual o papel da formação dos professores nesse cenário?

De um modo geral, as licenciaturas e os cursos de formação continuada estão centrados em conteúdos direcionados e em soluções de problemas aplicáveis na prática. Tais modelos formativos vem ratificando uma construção

curricular docente voltada para uma área de ensino específica por meio de cartilhas e receitas de bolo. Nessa perspectiva, a profissionalização docente volta-se para perfis ideais de estudantes, conhecimentos, habilidades e aprendizados. No entanto, esses modelos de formação estão sendo cada vez mais questionados diante das suas limitações na acessibilidade ao conhecimento para cada corpo, na sua diferença intrínseca. Outro fenômeno que vale ressaltar é a presença de pessoas com deficiência matriculadas e garantidas por Lei (Brasil, 1988, 2008) na escola básica, trazendo novos desafios para toda a comunidade escolar.

A existência (e resistência) desses corpos através de uma “educação escolar inclusiva” (Mantoan, 2015, p.13) tem convidado aos docentes a se reinventarem. Desse modo, notamos o surgimento de propostas inovadoras de professores que aceitam os desafios das diferenças, que buscam qualificar-se para as suas barreiras, que rompem com o determinismo da exclusão, promovendo, assim, um relacionamento outro com a aprendizagem. Tais iniciativas, ao transporem com um modelo determinista de formação, consideram as diferenças como oportunidades favoráveis para promover as capacidades de cada sujeito, rompendo com as barreiras que impedem o seu desenvolvimento e a sua cidadania plena. Portanto, apresentam possibilidades mais democráticas e criativas de construção curricular, ampliando, por isso, o sentido de formação docente como uma prática desafiadora e emancipadora.

As novas estratégias da ação docente para pessoas com deficiência podem ser potencializadas por diretrizes operacionais (Brasil, 2009), à medida que criam vínculos com o Atendimento Educacional Especializado – AEE e com profissionais de outras áreas, que podem ser grandes aliados da escola, tais como: familiares, médicos, enfermeiros, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, artistas, políticos, arquitetos, entre outros. De modo que, quando os/as docentes receberem pessoas - com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, motora, transtorno do espectro autista, ou com altas habilidades/superdotação - eles estejam preparados e dispostos para esse grande encontro e que, abrindo-se à singularidade de cada corpo, possam se transformar através da sua própria diferença como educador(a).

Uma escola para todos, e para cada um, há que se distinguir pelo relacionamento que promove com o corpo e com o conhecimento junto aos

seus atores. Os desafios da inclusão nos processos educativos são oportunidades favoráveis à serem assumidas por todos aqueles que compõem a grande comunidade escolar em sua rede. E esse compromisso ético com cada sujeito precisa exercitado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, que é a ferramenta por excelência para melhor desenvolver um plano de trabalho coletivo, trazendo nele suas escolhas e especificidades com as diferenças, para que possamos assumir o compromisso de educar num viés inclusivo no século XXI através delas.

De fato, nós não estamos preparados para as diferenças, porque elas e nos desestabilizam e nos desafiam a criar novas estratégias pedagógicas, mas pode ser por intermédio delas que encontraremos a nossa transformação como seres humanos para futuros possíveis. E escola ocupa um papel fundamental nesse processo democratização do conhecimento.

NOTES ON DIFFERENCE, INCLUSION AND DIVERSITY IN THE SCHOOLING PROCESS

How to educate across differences in the 21st century? Based on this question, the present study focuses on a diversity of subjects that have been gaining greater visibility in public spaces and in educational processes amid the dynamics of inclusion. The issues related to them are multiple, mitigated mainly by their singularities, which reveal exclusions, injustices, inequalities and conflicts. It is at school that bodies encounter difference or, it is there that pure difference emerges in the face of the norm of cultural standardization. Bearing in mind the strength of this problem, the notes that follow aim to engage with some theoretical conceptions of difference and diversity, promoting generating effects that allow dialogue, so that this theme can be worked on in everyday school life in an affirmative way, as well as to the challenges that difference brings to teacher training. For this purpose, writing establishes connections between the theory of knowledge with cultural studies, neurosciences, philosophies of difference and studies of the body. The problematic field of the argument moves between the concepts of difference and inclusion with the concreteness of the school floor, making the term difference a lever of possibilities, ruptures, questions and actions, which affirm education from the perspective of inclusion.

Keywords: Inclusion. Body. Difference. Teacher Training.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Sobre o poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Educação inclusiva** - Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, set. 2015.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006.

RIBEIRO, Marcos Vinícius A. **Superfície-tátil: corpo, gesto e formação.** 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma Filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.** Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____. (Org.). **Identidade e Diferenças: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

_____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos.** São Paulo: Lua Nova, n. 29, p. 105-124, set. 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.