

A identidade anormal atribuída às pessoas com deficiência não leva em conta o ser humano que são, mas a deficiência que têm. O preconceito, portanto, marca o outro em um congelamento identitário. As pessoas com deficiência existem no mundo real, com um corpo real e sentimentos reais, mas são vistas como não viventes, mas como seres incompletos.

**Luciana Pacheco Marques
Frederika de Assis Abrantes**

Identidades sólidas ou fluidas? O que produz a Educação Especial?

Solid or fluid identities? What makes Special Education?

<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3424>

LUCIANA PACHECO MARQUES*
FREDERIKA DE ASSIS ABRANTES**

Resumo

A Educação Especial é apresentada como uma disciplina específica que acaba por segregar o alunado objeto de seus discursos teóricos e práticos em uma identidade especial. Ao encarar o outro a partir de sua diferença, este é considerado um elemento perturbador da mesmidade, como se esta realmente existisse. O objetivo deste texto é mostrar, através do conceito de identidade, os sentidos presentes quando se fala em uma Educação Especial. Aborda-se o conceito de identidade utilizado na Modernidade e sua relação com a visão da deficiência. Trata-se do papel da escola e os sentidos assumidos pela Educação Especial na Modernidade. Por fim, apresentam-se os movimentos de ruptura assumidos na Atualidade e suas consequências na e para a Educação.

Palavras-chave: Identidade. Diferença. Educação Especial. Modernidade. Atualidade.

Abstract

Special Education is presented as a specific discipline which eventually segregates the object student group of its theoretical and practical discourse within a special identity. By facing the other from its differences, it is considered just as a disturbing element of sameness, as if it really exists. The

* Doutora em Educação; Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED – da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil; Email: luciana.marques65@gmail.com

** Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil; Email: frederika_assis@hotmail.com

main goal of this text is to show the current meanings through the concept of identity when talking about Special Education. The concept of identity is approached as used in Modern Times and as related to the view of disability. The role of school is discussed as well as the meanings of Special Education in Modern Times. Finally, rupture movements are presented as shown in Current Times and its consequences in and for Education.

Keywords: Identity. Difference. Special Education. Modern Times. Current Times.

A Educação Especial é apresentada como uma disciplina específica que acaba por segregar o alunado objeto de seus discursos teóricos e práticos em uma identidade especial, categoria à parte, igual em sua deficiência e diferente do alunado majoritário, “normal” e “homogêneo”. Ao encarar o outro a partir de sua diferença, só o considera enquanto elemento perturbador da mesmidade, como se esta realmente existisse. Daí surgirem os discursos sobre inclusão e a insistência para que a mesmidade “aceite” a diferença do outro.

Silva (2000, p. 73) reconhece que “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente reconhecida é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença”. E Skliar (2001) completa, questionando, que se procura falar do “diferente” e tolerá-lo, mas não se permite que ele se torne de fato um sujeito da pedagogia, não se permite que ele fale, se mostre, seja quem realmente é, para se conviver, de verdade, com ele.

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão (FLEURI, 2002, p. 3).

O objetivo deste texto é mostrar, então, através do conceito de identidade, os sentidos presentes, quando se fala em uma Educação Especial. Para tanto, inicialmente aborda-se o conceito de identidade utilizado na Modernidade e sua relação com a visão da deficiência. Trata-se, num segundo momento, do papel da escola e os sentidos assumidos pela Educação Especial na Modernidade. Por fim, apresentam-se os movimentos de ruptura assumidos na Atualidade e suas consequências na e para a Educação.

A idéia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia (BAUMAN, 2005, p. 26).

Ao se definir uma identidade, essa parece esgotar-se em si mesma, entretanto, a necessidade de se criar identidades aparece, justamente, porque existem outros sujeitos que são diferentes do que um sujeito é. Uma identidade significa a negação de outras identidades, ou seja, ao mesmo tempo em que marca, esconde as diferenças. Ferre (2001) define identidade como algo que os outros atribuem a um sujeito, algo falso, que não reflete a individualidade e a diferença.

Identidade e diferença têm, assim, uma relação estreita de dependência, apesar da forma afirmativa com a qual se expressa a identidade tende a esconder essa relação: enquanto a identidade faz referência ao próprio sujeito, sendo autocontida, auto-suficiente e o definindo, de uma forma positiva, como aquilo que se é; a diferença, seguindo a mesma linha de raciocínio, é concebida, nesse caso, em oposição à identidade, marcando aquilo que o outro é, de uma forma auto-referenciada, uma vez que remete ao oposto da identidade do que se é.

Para Deleuze (2006, p. 15), a diferença e a repetição tomam “o lugar do idêntico e do negativo, da identidade e da contradição, pois a diferença só implica o negativo e se deixa levar até a contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico”.

As afirmações sobre diferença dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre outras identidades e só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dessa forma, como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Ao se considerar a diferença como um resultado da identidade, sendo essa o ponto de referência e o que define aquela, tende-se a tornar aquilo que se é como sendo a norma para se descrever e avaliar aquilo que não se é.

Ao se fixar uma determinada identidade como uma norma, tem-se uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, pois,

[...] a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

A definição de identidades e diferenças está, sempre, em estreita conexão com relações de poder, principalmente, nas ações de incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar.

Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar [...] A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade [...] Dividir e

classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82).

Um ato linguístico, pela possibilidade de sua reprodução, tem grande força no processo de produção de identidades, quer dizer, quando se diz algo sobre determinadas características identitárias de uma pessoa, acreditando estar apenas a descrevendo, aquilo que é dito acaba fazendo parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar uma identidade.

Da mesma forma que a linguagem é formadora de identidades, identidade e diferença são criações linguísticas e socioculturais. Como explica Silva (2000, p. 76), “dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”. Ainda nas palavras de Silva (2000, p. 78):

[...] a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõe. Dizer isso não significa, entretanto, dizer que elas são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável.

A indeterminação da linguagem decorre do signo, um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, apesar de não coincidir com essa coisa ou esse conceito. Mas, tem-se a ilusão de que o signo é a presença do referente, ilusão necessária para que o signo funcione como tal. Por outro lado, é, justamente, a impossibilidade da presença no signo que o obriga a depender de um processo de diferenciação, de diferença. Derrida, *apud* Silva (2000, p. 78), acrescenta que “o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade”.

Apesar disso, permanece a ficção da existência de uma identidade, que pode determinar quem está dentro e quem está fora, tranquilizando a “crise do pertencimento”, mencionada por Bauman (2005). Essa ideia de existência de uma identidade homogeneizadora gera nas pessoas, consideradas dentro do “padrão”, a sensação da possibilidade de se criar uma sociedade normal. É, nesse sentido, que se utiliza a ameaça e a prática da exclusão, através de processos seletivos, com função integradora e disciplinadora, o que mantém revigorado o poder do “pertencimento”.

O fato de não pertencer a uma suposta mesmidade homogênea marca o sujeito como o “diferente”. No seio da sociedade, as pessoas com deficiência são vistas como providas de uma identidade “anormal” e suas vidas desprovidas de sentido.

Este dado da discriminação social da pessoa deficiente remete à idéia de que os atributos de incapacidade e invalidez pertencem à deficiência e não ao indivíduo. Assim, depara-se com uma transferência de possibilidades e medos, que são desviados do eu para uma condição circunstancial e secundária (MARQUES, 1994, p. 67).

A identidade anormal atribuída às pessoas com deficiência não leva em conta o ser humano que são, mas a deficiência que têm. O preconceito, portanto, marca o outro em um congelamento identitário. As pessoas com deficiência existem no mundo real, com um corpo real e sentimentos reais, mas são vistas como não viventes, como seres incompletos.

A normalização tem impossibilitado o sujeito de encontrar a sua própria identidade no coletivo e se distinguir desta através de sua afirmação pessoal. No caso das pessoas com deficiência, “os atributos são coletivos e a individualidade dá lugar a uma identidade coletiva” (MARQUES, 1994, p. 68).

Na sociedade Moderna os conceitos que prevalecem e definem as condições para se alcançar o sucesso são os de competitividade, organização, homogeneidade, ordem, capacidade produtiva, um corpo perfeito etc. A escola apresenta-se enquanto *locus* de estabelecimento de identidades fixas, bem definidas, de acordo com padrões que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto em cada um dos sujeitos.

Nessa realidade, a escola visa a produção de mesmidades homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro. Para tanto, usa sua temporalidade como uma forma de classificar e alcançar a ordem e sua espacialidade como uma forma de restringir aquele considerado como diferente para longe de seu território, já que “duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar” (SKLIAR, 2002a, p. 210).

Como o tempo e o espaço são coordenadas básicas de todos os sistemas de representação, eles exercem um impacto na produção de identidades. Hall (2004, p. 71) esclarece que:

[...] a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas [...] Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos.

Na medida em que a Educação assume como objetivo formar para o futuro, para o trabalho, para a cidadania, a criança com deficiência – que nos parâmetros da normalidade não vai tornar-se, não tem futuro – é

abortada, um não-ser. Os “diferentes” são, assim, banidos para um outro lugar, distante e de muito maior ordem e controle, como as escolas especiais para as pessoas com deficiência.

Para se refugiar da perturbação produzida pela presença do outro e para se resguardar a identidade de normal que cada um tem, cria-se a estrutura paralela da Educação Especial, *locus* de identidades especiais, relegando o outro ao espaço da anormalidade. Sobre as pessoas com deficiência formula-se e impõe-se um discurso de incapacidade produtiva e de inferioridade existencial que justifica seu isolamento em instituições de atendimento especializado. Segundo Marques (1999-2000, p. 73),

O fato de tornar evidente o traço da anormalidade alheia traz em si o simultâneo evidenciamento da normalidade de outrem. O anormal constitui, pois, o contraponto necessário para o estabelecimento e a manutenção do referencial da normalidade.

Dentro do espaço escolar o que fica enfatizado é o “outro”, o diferente, sem se promover a conscientização da pluralidade cultural e dos estereótipos, o que implica na fragilização ou na própria ausência do diálogo, favorecendo ainda mais a imposição de valores e a dominação de uns em relação aos outros.

É, nesse sentido, que nas escolas especiais prevalece a mesma lógica de raciocínio, com a presença de preconceitos que hierarquizam, criam estereótipos e marcam as limitações de cada um. As deficiências são classificadas dentro de blocos homogêneos ou de forma isolada, da mesma forma que a sociedade faz com as pessoas com deficiência, quando as colocam como uma única categoria de sujeitos.

Esses “grupos” criados pelos indivíduos, destituídos pelas estruturas de referência ortodoxas, também tendem a ser frágeis em sua totalidade, em que é fácil entrar e ser abandonado. Dificilmente poderiam ser um substituto válido do “grupo da maioria”, “do padrão”, pois também não conseguem prometer aquele reconfortante, ainda que ilusório e fraudulento, “sentimento de nós”, uma vez que permanecem com a mesma lógica ameaçadora e disciplinadora da possibilidade de exclusão.

Os “grupos” são, pois, criados a partir dos estereótipos, que, no entendimento de Fleuri (2002), funcionam como um padrão de significados utilizado por um grupo para qualificar um outro grupo. Formado por imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade, o estereótipo atua “como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos” (FLEURI, 2002, p. 3). Nessa direção, a formação de “grupos” auxilia o sujeito a definir seu posicionamento frente ao outro, o que induz a absolutização de determinados valores e a construção de imagens sectarizadas e reducionistas, que permeiam as relações intergrupais.

Hall (2004, p. 84) mostra que “a continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais”. Ao pensar nessa confrontação com o outro da diferença, Fleuri (2003, p. 30) acredita que:

[...] embora os outros, os diferentes, freqüentemente tenham sido domesticados pelo discurso e pelo poder colonial, a irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade, cria um distanciamento, uma diferença entre perspectivas, um entrelugar, um terceiro espaço, que ativa o deslocamento entre múltiplas alternativas de interpretações e ao mesmo tempo constitui os posicionamentos singulares no contexto desta luta de interpretações possíveis. A irrupção do outro produz um interstício entre o anúncio e a denúncia, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos, ambivalentes significados. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produz processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao mesmo ou ao diferente.

A sociedade atual é caracterizada pela “diferença”: atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais, produz uma variedade de diferentes identidades; e, apesar de não ser uma sociedade unificada, sua existência é garantida porque seus diferentes elementos e identidades se articulam conjuntamente, de uma forma sempre parcial, visto que a estrutura da identidade permanece aberta. Skliar (2002b, p. 7) discutindo essa presença do outro da diferença, aponta que:

[...] já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmidade e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença – antes ignorada, silenciada, aprisionada, etc.- de diferentes espacialidades e temporalidades do outro [...] o outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmidade, um “rosto” que nos sacode eticamente. A irrupção do outro é o que possibilita sua volta; mas não irrompe para ser bem-vindo ou desconcertado, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe em cada um dos sentidos nos quais a normalidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias alternativas de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade. O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmidade vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou ao outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano, lança fragmentos de sua identidade.

É, justamente, essa impossibilidade de apagamento do outro da diferença, um dos motivos que termina com o projeto da Modernidade, projeto igualmente impossível. Como consequência, “a ordem da escola foi-se despedaçando, foi-se fragmentando nas várias tonalidades do tempo presente” (SKLIAR, 2002b, p. 10).

Indo de encontro com a ideia de que a identidade é algo fixo e de essência individual, existe um reconhecimento, cada vez maior, de que as pessoas possuem múltiplas identidades. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004, p.13). O próprio processo de identificação, que produz o sujeito da Atualidade e através do qual há projeção em identidades culturais, tem se tornado mais provisório, variável, fluido e polissêmico.

Como abordado por Bauman (2005), os atuais “problemas de identidade” se originam na perda das âncoras sociais, que fazem parecer que a identidade é algo “natural”, predeterminado e inegociável. Com essa perda, a “identificação” torna-se “cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (Ibid., p. 30). Contudo, essa “identificação”, muitas vezes, faz com que seja mais difícil ainda para a pessoa chegar a um acordo com o seu próprio eu. Dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, que empurram em diferentes direções, de tal modo que as identificações estão sendo continuamente deslocadas.

O que se percebe é que o processo de construção da identidade, ao invés de almejar uma individuação, buscava uma identificação coletiva de todos os que se desviavam do padrão socialmente desejável. Ao invés disso, o ideal aqui proposto é que cada sujeito passe a se assumir, cada qual, com sua própria existência, e possa, por iniciativa própria, escolher e se escolherem como pessoas que são. No mundo Atual, as identidades rígidas e inegociáveis da Modernidade simplesmente não funcionam mais, uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída é um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Para Hall (2004, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Esses argumentos estão em conformidade com a mudança estrutural que vem transformando as sociedades modernas desde o final do século XX. Transformações que estão alterando as identidades pessoais, abalando a ideia de que o ser humano é um sujeito integrado. De acordo com Hall (2004, p. 07), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

O autor ainda demonstra que as identidades são formadas ao logo do tempo e não são algo inato, presente no momento do nascimento. Consequentemente, existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado

sobre uma possível unidade das identidades. Entretanto, as identidades permanecem sempre incompletas, sempre “em processo”, sempre “sendo formadas”. Dessa forma, a identidade não é essencial, permanente, fixa, estável, coerente, e/ou unificada, tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica e/ou transcendental.

Ao usar a metáfora do quebra-cabeça para explicar a construção de identidades, Bauman (2005) afirma que os quebra-cabeças, como composições de identidades, são incompletos e jamais se saberá quantas e quais peças faltam para completá-los. Além disso, a imagem que deverá aparecer após as junções das peças não é dada antecipadamente, de modo que não se pode ter certeza de quais são as peças necessárias para montar o quebra-cabeça.

Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem. Seu problema não é o que você precisa para “chegar lá”, ao ponto que pretende alcançar, mas quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você possui, e quais deles merecem os esforços para serem alcançados (BAUMAN, 2005, p. 55).

Na Atualidade, volta-se o olhar para a valorização da pluralidade cultural e para a necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural. Ao se falar em diversidade, segundo Skliar (2002b), todos, os “outros” e o “eu”, aparecem como mais uma possibilidade, como o plural, o múltiplo e, não cabendo padrões, a mesmidade se torna uma impossibilidade.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p. 31).

Nesse contexto, não é a identidade que gera a diferença, elas são mutuamente determinadas, podendo-se até considerar que é a diferença a responsável pela criação de identidades. Já que ambas são produções linguísticas, como demonstrado anteriormente, e nas palavras de Saussure, citado por Silva (2000, p. 77), “a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças”; a ideia de diferença é um processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais, como a identidade.

E, pelo fato da identidade e diferença terem essa relação direta com a atribuição de sentido do mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição, a passagem de uma concepção excludente de sociedade e de escola para uma outra fundada na diversidade humana deve significar uma profunda mudança não só em toda a dinâmica educacional, como na cultura. Deve-se pensar na construção de uma sociedade democrática e no desenvolvimento de uma cidadania crítica e participativa, considerando-se as identidades móveis.

Enquanto na Educação Especial há uma marcação da diferença, no mundo Atual, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de inúmeras possibilidades, o discurso começa a sofrer interferências de múltiplas vozes, sendo obrigado a considerar uma multiplicidade de alternativas e não apenas os dados universais. Assim, os sentimentos de respeito e tolerância não são suficientes, uma vez que essa abordagem deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação, produzindo dicotomias nas quais passam a existir o dominante tolerante e o dominado tolerado ou a identidade hegemônica benevolente e a subalterna respeitada.

Uma educação para todos não significa criar várias formas de educação, diferenciando-a para cada tipo de sujeito; e sim, aceitar a existência de uma diversidade humana, em detrimento da marcação da diferença.

Ao considerar que a essência do ser humano é a diferença, Deleuze (2006, p. 82) sugere que toda hierarquia e toda eminência devem ser negadas, “na medida em que a substância é igualmente designada por todos os atributos em conformidade com sua essência, igualmente exprimida por todos os modos em conformidade com seu grau de potência”. Com esse entendimento, o que se torna relevante é a promoção de práticas pedagógicas que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados como diferentes.

O que se pretende no momento histórico atual é que no processo pedagógico se viva a complexidade do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que se busca é a constituição de uma educação intercultural (CANEN, 2000; FLEURI, 2002; CANDAU, s/d); uma pedagogia de um outro tempo (SKLIAR, 2002a); um currículo transversal e rizomático, como propõe Gallo (2003); uma “pedagogia rizomática”, conforme Lins (2005).

Canen (2000, p. 136) defende que:

[...] a perspectiva intercultural crítica busca superar visões ‘exóticas’ e ‘folclóricas’ da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras.

O entendimento da interculturalidade, aqui conceituada via mediação da diferença, que caracteriza a singularidade e a essência de cada ser humano,

abre as portas para uma nova perspectiva epistemológica, que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e as relações sociais. Os estudos interculturais vêm buscando compreender os sentidos da complexidade. “Deste modo, surge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença, que se constitui nos entrelugares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades sócio-culturais” (FLEURI, 2002, p. 1).

A perspectiva da educação intercultural aparece, portanto, como uma estratégia possível para potencializar as ações desencadeadas pelos conflitos, mediante o encontro e o diálogo, sendo a escola um espaço permissível para a produção de identidades fluídas e marcado pela interação das diferenças. A escola pode, nessa perspectiva, se tornar um espaço de ressignificação de símbolos culturais historicamente estereotipados, favorecendo a desconstrução de critérios para a “normalidade”, que servem para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades. À medida que se vai questionando os discursos dominantes, os alunos e os próprios professores podem renovar seu olhar sobre si mesmos e sobre o outro, revelando possibilidades, e não mais limitações, para a navegação entre as fronteiras existentes nas relações interpessoais.

No texto *Diversidade, formação de professores e prática pedagógica* (MARQUES, 2008), já havíamos feito uma discussão que ora reproduzimos sobre a questão intercultural e a pedagogia que possibilita este olhar.

Segundo Candau (s/d, n. p.), o interculturalismo “se contrapõe à gutificação e quer botar a ênfase nas relações entre diferentes grupos sociais e culturais. Quer estabelecer pontes. Não quer fechar as identidades culturais na afirmação das suas especificidades”. Em linhas gerais, esta perspectiva intercultural não nega os conflitos e aposta na relação negociada entre grupos sociais e étnicos.

Uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (SKLIAR, 2002a, p. 214). É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. É a pedagogia de experiências ricas de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário ou colonizador nos quais estamos mergulhados.

É a pedagogia que não se preocupa mais em como seria a escola: “e se o outro não estivesse aqui?” (SKLIAR, 2002a, p. 196). Que não ocupa todo o seu tempo imaginando como seria... se fossem todos “normais”, se todos aprendessem, se todos os professores fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática... É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza.

Skliar (2001) considera que as mudanças textuais ou legais no processo pedagógico deveriam ser pontos de chegada, sendo o ponto de partida dos

anseios e entendimentos dos diretamente envolvidos no processo educacional, quer sejam, professores, alunos, pais, sindicatos e comunidade. O cotidiano deve ser vivo, acontecendo aprendizagem com as práticas coletivas, com os movimentos sociais, enfim, na relação com o contexto em que se inserem.

Também as transformações de código pedagógico, envolvendo currículos, programas de formação de professores, didáticas deveriam se iniciar nas práticas dos professores e alunos, ou seja, daqueles que de fato concretizam a educação (SKLIAR, 2001).

Porém, é de suma importância que se parta da mudança das identidades dos professores, alunos, escolas, de modo que todos os sujeitos possam assumir sua condição de agente das situações e nunca de objeto do qual se fala ou se refere; e das representações, de modo que denunciem a situação de *status quo* que a sociedade vive, visando questionar e problematizar os atuais discursos e práticas hegemônicas imersos no contexto social, para que façam sentido as mudanças nos códigos pedagógicos e textos legalmente reconhecidos (SKLIAR, 2001).

Gallo (2003, p. 98) propõe que pensar um currículo transversal e rizomático implica em pensar o processo educativo como uma heterogênesse, “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado”; como singular, “voltado para a formação de uma subjetividade autônoma”; e aberto à multiplicidade, sendo os campos dos saberes abertos, sem fronteiras.

Uma “pedagogia rizomática”, conforme Lins (2005, n. p.), na lógica deleuziana,

[...] que tem como axioma primordial uma ciência nômade ou itinerante está inserida na ética e na estética da existência, na imanência, pois, como vida e emerge como pura resistência, puro devir. Eis um dos eixos do projeto de uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído. Numa pedagogia nômade os saberes tornam-se sabores porque permitem as inteligências aceder a um universo outro. Os saberes como sabores não mudam a realidade finita dos homens, mas atribuem ao “incompreensível” uma realidade artística, criadora.

Também aqui acreditamos ser pertinente trazer a discussão que já fizemos outrora no texto *Diversidade, formação de professores e prática pedagógica* (MARQUES, 2008), sobre a escola e os elementos que constituem a prática pedagógica neste outro movimento de se pensar uma educação na diversidade.

O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola como instituição *locus* do conhecimento e de cidadãos transformadores da sociedade. Neste sentido, faz-se necessária uma escola criativa onde todos os seus componentes sejam co-sujeitos na produção de um saber-instrumento para o convívio escolar e social.

Cabe, portanto, a cada um de nós, sujeitos desse processo, planejar e construir as diferentes etapas de nossa caminhada: etapas que, se num primeiro momento são idealizadas, logo transformam-se em realidade, pela reflexão

crítica de nossas próprias possibilidades na construção dessa outra escola.

Para tal, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer a educação, tarefa, por natureza complexa, que envolve elementos políticos, sócio-econômicos, técnicos e culturais. Essa postura, por sua vez, implica na superação da dicotomia e fragmentação das atribuições dos agentes educativos, dos rituais, dos conteúdos metodológicos, dos recursos pedagógicos, do processo de avaliação, bem como das concepções de educação e de sociedade.

O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem. Do ponto de vista didático, então, o ensino consiste na relação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre alunos e professores.

A lógica das relações é repensada, passando a horizontalidade a sobrepor-se à verticalidade. Rediscute-se o papel dos administradores, dos especialistas, dos professores e alunos, dos funcionários e pais. Todos tornam-se coagentes da prática pedagógica e da vida escolar.

O planejamento passa a ser participativo e coletivo, constituindo o substrato teórico-metodológico que norteia toda a prática pedagógica, fortalecendo as relações da escola, com a realidade social, as teorias e as práticas educacionais.

Os objetivos contemplam a construção do conhecimento pelos alunos, o que sabe e o que precisa saber, levando em consideração suas diferenças, suas realidades sócio-econômicas e culturais.

Na organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, o trabalho individual e solitário do professor cede lugar ao trabalho em grupo. Busca-se coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras.

O professor assume-se como um a mais no grupo buscando a construção do conhecimento e não mais como um único no grupo, o que é destinado a transmitir conteúdos estanques e desvinculados da realidade. Alunos e professores são intercessores, exercitando o diálogo e a criatividade, atuando como coautores de uma escola onde todos são críticos e autônomos.

A avaliação se faz em conjunto, levando em consideração o aluno real (e não o ideal), respeitando sua bagagem cultural, sua linguagem, suas condições de aprendizagem e seu ritmo próprio.

A Escola Especial não é o *locus* das rupturas pelas quais estamos passando, pois em si mesma consolida a condição de incapacidade dos sujeitos que a frequentam, se apresentando de forma homogeneizante e excludente. Estar na caminhada rumo a uma educação que considere as diferenças constitui um grande desafio, que entendemos ser viável. A educação deve possibilitar as desconstruções, os encontros nômades, desejos, bifurcações, donde ninguém esteja excluído, de onde emergja o reconhecimento e o respeito pelos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e direitos humanos. **DHNET**. s/d. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html>>. Acesso em: 28 ago. 2003.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, p. 135-149, dez. 2000.

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

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. 1 CD ROM.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 16-35, 2003.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

MARQUES, Carlos Alberto. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. Educação em foco: revista de educação, v. 4, n. 2, p. 71-82, set. 1999/fev. 2000.

_____. **Para uma filosofia da deficiência**: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Juiz de Fora. 1994. 113f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 196-215.

_____. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002b, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002b. 1 CD-ROM.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pró-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3(35-36), p. 11-21, jul.-nov. 2001.