

INTRODUÇÃO CONCEITUAL EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE E CIDADANIA

Alguns Fundamentos da Educação para e na Diversidade

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Por que uma educação para a diversidade?

Estamos começando um estudo sobre “Educação na Diversidade e Cidadania”. Já, no título, anuncia-se o assunto central, bastante atual e polêmico, porém, ainda pouco conhecido, em seus vários aspectos, dentre eles, a questão da “diversidade” na educação.

Por que se fala tanto de “diversidade”, “pluralidade” e “inclusão”, nos dias atuais? Será que esse tema refere-se apenas à educação de alunos com necessidades especiais, como muitos pensam? Não é apenas um modismo na educação? Por que, somente agora, se dá importância à “diversidade”, se a humanidade sempre teve pluralidade cultural?

Justamente sobre essas questões é que vamos conversar neste curso, principalmente neste volume. Realmente a humanidade foi deveras muito diversa, porém, a percepção sobre a humanidade não foi sempre assim. Imagine uma história, bastante comum na educação, de alguém que estaria hoje com sessenta anos...

Quando eu era pequeno, morava em uma casa pequena, de uma cidade muito pequena. Meu mundo era pequeno e eu estava feliz e tranquilo, pois ele se parecia muito comigo. O mundo tinha meu jeito de ser. Meus colegas gostavam das mesmas brincadeiras que eu: caçar passarinho, nadar no rio, jogar bola, empinar papagaio e roubar laranjas... Estudávamos na mesma escola, íamos à mesma igreja bem no centro da cidade e nossos pais sempre se encontravam na praça ou nas quermesses.

Eu sabia quase tudo sobre o (meu) mundo, não havia grandes surpresas; em tudo havia um movimento suave e previsível como as estações do ano. Todo ano, havia as mesmas festas na igreja e os trens da estação sempre chegavam e partiam, assim como os dias e as noites. A rotina era natural, vontade de Deus e, portanto, o bem. O que fugia da normalidade era o mal: as brigas dos adultos, a farra dos bêbados e até o carnaval... Cruz credo!

Nesse mundo, a educação era muito preocupada com os valores. Em casa, meus pais sempre me aconselhavam, quando eu saía para a rua: “Meu filho, respeite seus semelhantes (meus amigos)”. Na escola, a professora reforçava: “Meninos, aprendam a conviver com seus semelhantes (meus colegas)”. Por fim, na Igreja, o padre, pronunciava, com gravidade, o grande mandamento: “Ame o próximo, como a ti mesmo”. Estava tudo perfeito. Quem estava ‘próximo’ de mim eram meus pais, meus irmãos e meus amigos – todos muito semelhantes a mim. Então, eu amava sempre o meu semelhante. Este era meu mundo. Eu sabia, é claro, que existiam outros lugares, cidades e países longínquos para onde partiam os trens da estação. Todavia, eu pensava: se os lugares fossem bons como o meu, certamente, seria bastante parecido com o meu. Eu e o mundo tínhamos uma grande identidade.

Essa dificilmente se repete nas crianças e adolescentes de hoje. Qualquer um que tenha acesso à internet e curiosidade sobre o mundo em que vive, poderá constatar a grande diversidade e desigualdade social entre nações, povos e grupos humanos.

A consciência dessa multiplicidade não era tão explícita há 50 anos. Antes do processo de globalização dos meios de comunicação, havia uma representação de humanidade bastante homogênea e definida, construída, ideologicamente, no processo histórico ocidental. E tudo aquilo, que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais, era considerado “desvios” da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável; daí a origem de muitos preconceitos.

Desde a segunda metade do século XX, a tela da televisão vem mostrando grande pluralidade de pensamentos e expressões humanas. Fomos descobrindo as características de novas culturas, religiões, costumes alimentares, formas de relacionamento amoroso e novos tipos de grupos familiares. Das grandes cidades do mundo, vêm-nos imagens de convivência e confronto entre etnias diversas, e desfilam, diante de nossos olhos arregalados, diferentes identidades corporais, resistindo ao esforço de padronização da beleza.

A educação centrada apenas no respeito e boa convivência com o semelhante a nós mesmos, ou seja, centrada na “identidade”, soa cada vez mais estranha num mundo em que nosso próximo é, muitas vezes, diferente de nós.

O mundo globalizado pelos meios de comunicação exige, hoje, que estejamos preparados para a convivência na diversidade, isto é, para o diálogo não apenas com os semelhantes, mas também com quem pensa e age de maneira diferente de nós. A educação de valores, na cultura da diversidade, é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes, ideológicos, e exigem conhecimento e posicionamento do educador consciente.

Dois posicionamentos críticos deve-se ter, de início, para atuar em educação na diversidade. Em primeiro lugar, será que realmente deve-se respeitar toda e qualquer diversidade cultural? Tudo é válido? É possível cada uma viver na sua, num mundo estreitado pela globalização? Qual o limite da tolerância? Em segundo lugar, será que uma parte das diferenças humanas não são decorrências de uma história de exploração de uma cultura sobre a outra? Ao respeitar certas diversidades sociais, não estamos aceitando as desigualdades causadas por uma sociedade de estruturas opressivas? Como trabalhar na educação a relação dialética entre diversidade e desigualdade?

Questões como essas serão abordadas na Introdução conceitual, deste volume. Assim, o professor poderá avançar com mais clareza ideológica nas questões de diversidade, específicas do volume 3 Educação para populações específicas, e do volume 4: Educação de temas específicos (gênero, etnia, sexualidade, idosos etc.).

Nosso desafio de convivência na diversidade é bem diferente daquele ensinado na educação tradicional, pela história do patinho feio. Aceitamos que não era um patinho feio e sim um belo cisne; contudo, aceitamos com uma condição: que ele vá morar lá longe, em outro lago, com os cisnes...

Iniciando a conversa

Filho de peixe, peixinho é. Filho de humano...

Todo mundo já ouviu a primeira frase e sabe o que ela significa ao pé-da-letra: o peixinho nasce e já sai nadando; já nasce pronto. Mas com o ser humano não é bem isso que acontece. Filho de humano não nasce um humano pronto. Para adquirir as características mais profundas dos humanos, como ter, pensar e adotar valores, o recém-nascido precisa conviver com outro humano; precisa ser educado por um período muito longo. Daí por que a educação está sempre acompanhada de valores que se quer estimular nas novas gerações.

Uma das características que os humanos adquirem pela educação – e que, portanto, os animais não têm – é a individualidade, ou seja, a capacidade de pensar e viver de modo diferente uns dos outros. Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós valorizamos nossa identidade pessoal e de grupo, amamos a liberdade e nos sentimos muito infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos.

A educação na diversidade está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção, em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais.

Isso requer esforço e grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, uma vez que na educação tradicional, o plano ético era centrado no respeito ao próximo, ao semelhante. Por sua vez, a educação para a diversidade prioriza o respeito entre todos e, por isso, trabalha com valores e conceitos como: tolerância / intolerância; preconceito; diversidade / identidade / desigualdade; liberdade / igualdade; inclusão / exclusão; cidadania e paz.

Ao pensar em valores na educação, deparamo-nos com um obstáculo de ordem teórica: a questão da pluralidade de sentidos que os valores assumem segundo o contexto histórico e as ideologias.

Com certeza não vivemos mais num mundo maniqueísta. Aliás, a realidade sempre teve e tem seus meio tons. Nós é que a interpretávamos, por meio de categorias e valores absolutos. Todavia, a visão dualista (fada ou bruxa, herói ou bandido, sabe tudo ou ignorante, masculino e feminino, pessoas do bem ou pessoas do mal etc.) da educação tradicional não nos ajuda mais a ver e interpretar o mundo. Hoje, numa educação crítica, não basta falar de tolerância, inclusão, cidadania e paz como garantia de que somos educadores progressistas, sintonizados com o mundo contemporâneo. Essas palavras, tão em moda na mídia e na escola, possuem sentidos diversos, alguns deles, até mesmo antagônicos.

A conjuntura atual nos exige uma atitude reflexiva, de sintonia fina, para distinguir os diversos sentidos de um mesmo valor, não apenas aqueles vindos de culturas e civilizações diferentes, mas os vários sentidos que um determinado valor adquire numa mesma sociedade, devido a interesses diversos. É o que vamos fazer neste volume, com dois objetivos: 1) precisar os sentidos de diversos conceitos anunciados; 2) mostrar que a presente proposta axiológica de educação valoriza a convivência na diversidade, articulando-a, sempre, com a superação das estruturas sociais que geram desigualdades e, também, portanto, diferenças.

Vamos à análise dos conceitos.

Tolerância e intolerância

Como vimos, a educação tradicional, fundada no princípio de identidade colocava o eixo ético das relações intersubjetivas no respeito ao semelhante, quer dizer, ao idêntico a nós mesmos. Já no século XXI, as relações interculturais exigem a presença de um novo valor: o respeito às diferenças. Assim, na educação, ganharam destaque valores como o respeito à pluralidade cultural, à convivência na diversidade, à inclusão, à tolerância, entre outros. É a educação na diversidade. Este campo requer do professor cuidado conceitual acurado para identificar os múltiplos sentidos que o valor da tolerância, por exemplo, assumiu no processo histórico ocidental.

Na sua origem, no século XVI, o pensamento moderno introduz o valor tolerância, principalmente, no âmbito das relações entre católicos e protestantes, por força da Revolução Gloriosa na Inglaterra em 1688, que trouxe em sua bagagem ideológica a defesa da tolerância religiosa e da liberdade de pensamento.

Tendo como referências o cristianismo e as ideias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de ‘suportar’ aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão e do modelo: a civilização europeia. E ainda mais contundente: suportar com paciência aquilo que é desagradável, injusto, defeituoso. Foi assim que os europeus viam a necessidade de tolerar os povos conquistados.

O ato de tolerar referia-se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, conotação ainda presente em muitos dicionários. Este sentido de tolerância expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Assim, tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra.

No pensamento liberal contemporâneo, o termo tolerância reaparece dando ênfase ao respeito às diferenças culturais, vistas isoladamente. A tolerância, hoje, no sentido liberal, também possui armadilhas semânticas para o educador. Deve-se respeitar todos os valores de todas as culturas, todas as posições políticas, todas as situações sociais? A tolerância não tem limites? Como identificá-los?

Muitas vezes na escola, as atividades – com objetivo de estimular a percepção da diversidade cultural – restringem-se a exposições estereotipadas de culturas diferentes,

como festas folclóricas com danças, comidas típicas e artesanatos. Apenas essas práticas não são suficientes para estimular a convivência na diversidade. Com o passar dos anos, tais manifestações culturais vão-se tornando cada vez mais caricaturadas, pois não possuem o espírito da cultura, mas somente seus ornamentos superficiais.

Para McLaren (1997, p. 95), “atividades pedagógicas, como esta, que se reduzem a simples exposição escolar de elementos típicos de diferentes culturas e raças, podem até servir para manter institucionalizadas formas de racismo”. É uma prática liberal da educação multicultural, pois vê as culturas isoladamente sem levar em conta que muitas das diferenças entre as culturais estão ligadas às relações históricas de dominação entre elas. E também revela uma visão conservadora por não considerar as culturas como processo contínuo de transformação e libertação.

Todavia, pode-se encontrar sentido progressista e libertador do conceito de tolerância, no pensamento latino-americano da última década do século XX. Trata-se de um conceito de tolerância, concebido a partir das culturas dos povos latino-americanos e caribenhos, conscientes da exploração e da marginalização sofridas nos últimos 500 anos de sua história, e da riqueza de sua grande diversidade cultural. É um conceito de tolerância comprometido com o respeito à diversidade cultural, explicitada no mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, consciente do direito fundamental de cada povo à sua identidade cultural, livre de formas de dominação econômica e ideológica que o excluam de uma vida digna material e espiritualmente.

Sentidos progressistas de tolerância: 1. atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; 2. reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; 3. resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; 4. ação solidária na superação das desigualdades sociais, num processo contínuo de libertação; 5. valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; 6. capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns. (Cardoso, 2003, 143)

Norberto Bobbio (1909 – 2004) nos ajuda a entender os diversos sentidos de tolerância quando diz que existem a tolerância e a intolerância boas e a tolerância e a intolerância ruins. Elas formam pares opostos de valores de forma cruzada, ou seja, a tolerância boa opõe-se à intolerância ruim e a intolerância boa opõe-se à tolerância ruim. Vejamos o primeiro par de opostos.

Quando defendemos os valores de liberdade, respeito às diferenças culturais e convivência pacífica, estamos falando da tolerância em sentido positivo e rejeitando ati-

tudes de preconceito e de todas as formas de exclusão do diferente que constituem a intolerância em sentido negativo. Por sua vez, a tolerância negativa veicula sentidos de indiferença diante do outro, condescendência diante do erro, indulgência com a opressão, tudo em nome de uma tranquilidade de vida descompromissada. A denúncia desta e a sua oposição significam defender a intolerância em sentido positivo: aquela que revela a firmeza nos princípios, isto é, que defende a justa exclusão de tudo aquilo que provoca opressão e desigualdades sociais. (BOBBIO, 1992)

O primeiro par de oposições (A - tolerância boa e intolerância ruim) parece ser bastante conhecido e já trabalhado nas escolas, porém, muitas vezes, não é vinculado ao outro par de opostos (B - intolerância boa e tolerância ruim), o que pode esvaziar a educação para a tolerância de sua ação de transformadora social em vista de uma real construção de uma cultura de paz, fruto da justiça.

As atividades propostas aos alunos, para não caírem nas armadilhas do relativismo cultural absoluto, que interessa às culturas dominantes, devem expressar sempre a ambigüidade e os limites da tolerância e, portanto, estimular a discussão também sobre o valor da intolerância diante do intolerável.

Preconceito

Imaginemos uma cena possível do cotidiano: um garoto vai para a escola levado de carro por seu pai. Ao sinal vermelho do semáforo, surge bem em frente um menino mirrado, com roupas surradas e um nariz de palhaço, fazendo um triste show circense de malabarismo. Outros dois também aproveitam a parada obrigatória para vender balas ou pedir moedas. Rapidamente, o vidro do carro sobe, depois da ordem e do comentário do pai: Está vendo, filho, é assim que começa. Daqui a alguns anos esses moleques vagabundos que não querem estudar e trabalhar estarão roubando e matando. Isso não tem jeito de consertar. Acende o verde e lá vai o garoto para a escola um pouco assustado, mas aliviado: Ainda bem que minha família é da turma do bem. Está plantada a semente do preconceito social.

Preconceito não é, simplesmente, sentimento de estranhamento diante de quem parece muito diferente de nós. É possível que se tenha diante do diferente uma reação de afastamento e até mesmo de defesa. O que é estranho, potencialmente, nos ameaça. Assim, é provável que nossa reação diante de um imaginário encontro com um grupo de aliens não seria nada amistosa e cordial. O ato de afirmar a identidade e a unidade cultural de um grupo humano implica, muitas vezes, a rejeição de culturas diferentes que, potencialmente, possam ameaçá-la.

Todavia, o preconceito é muito mais do que tudo isso. O preconceito expressa-se em um juízo de valor que considera o outro ou um grupo como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual. O ato preconceituoso, portanto, sustenta-se pela crença na desigualdade natural entre os seres humanos e isso implica considerar-se

como possuidor da verdade absoluta e como padrão de comportamento de referência para todos. Daí porque, na relação de intolerância, o outro não é considerado verdadeiramente um “outro” e sim um alguém semelhante, porém, inferior ou um desvio à norma, uma cópia imperfeita de um modelo único. E isso passa a justificar a exclusão, a dominação, a exploração e o extermínio do outro.

Na história, vários fatores conduziram os povos à intolerância: sobrevivência, poder político, acumulação de riquezas, dominação cultural, dogmas religiosos e verdades filosóficas. Sobre este último aspecto, faremos algumas considerações, pontuando aqui e ali, a história do pensamento ocidental.

Os conceitos de padrão, modelo e desvio da norma – na civilização ocidental – foram concebidos, inicialmente, no interior do pensamento metafísico grego. A metafísica, primeira grande teoria filosófica da cultura ocidental, buscou o significado último de todo o universo, um ponto único que explicasse a perfeita ordem do cosmo. Para os filósofos, este princípio encontrava-se numa outra realidade além do nosso mundo físico (meta-física) que se manifestava apenas ao intelecto. Nesta outra realidade, estão os conceitos, as ideias e as essências de tudo que existe aqui.

Platão, por exemplo, via o a realidade metafísica como outro mundo (Mundo das ideias), onde residiam as essências puras de todos os seres que existem no mundo material. São formas ou modelos perfeitos e imutáveis, das quais os seres materiais deste mundo são cópias, umas mais e outras menos perfeitas. Dessa realidade também o homem participa. Assim, há seres humanos que se aproximam mais do modelo perfeito e outros não.

Nessa perspectiva, a cultura ocidental, fundada no pensamento metafísico, criou formas ou modelos absolutos que se constituíram, historicamente, como referências para justificar, filosoficamente, a exclusão de todos aqueles que, por motivo físico ou ideológico, não se enquadram nesses padrões. Dessa forma, esses padrões de ser e de agir se estenderam, pela história ocidental até a modernidade europeia, e espalharam-se pelo mundo pelos colonizadores.

Mas afinal, quais as características consideradas como padrão de ser humano para a cultura ocidental? São as características extraídas dos povos dominantes, os europeus, é claro. O adulto, masculino, branco, cristão, esclarecido, proprietário, produtivo...

No século XVIII, por exemplo, a cultura europeia moderna se considerava a expressão máxima da Razão humana. O esclarecimento era como a luz do sol que iluminava toda a Terra. Ficava distante ou excluído dos iluminados o restante da humanidade: os orientais, os povos africanos, os indígenas das Américas, os povos ao norte da Europa e, a rigor, até a Espanha e Portugal.

Os modelos metafísicos e absolutos da cultura ocidental começaram a ser questionados pela filosofia desde o século XIX. A título de ilustração, citemos três pensadores que contribuíram para a desconstrução dos padrões metafísicos tradicionais de compor-

tamento. Para **Karl Marx** (1818-1883), as características humanas foram construídas historicamente na luta pela sobrevivência e na luta pelo poder. Os padrões metafísicos constituíam-se em uma ideologia dos grupos dominantes na história do ocidente, ou seja, uma justificativa de suas posições de dominadores. Assim, por exemplo, reduzir a essência humana à racionalidade, como fez a metafísica grega, é justificar a posição privilegiada do trabalho intelectual da elite (homens livres) em relação ao trabalho braçal das mulheres e dos escravos.

Ainda no século XIX, o filósofo **Friedrich Wilhelm Nietzsche** (1844-1900) faz uma crítica radical aos modelos estáticos da metafísica, dando ênfase à realidade concreta diversa e mutável deste mundo. Ao rejeitar a postura metafísica, Nietzsche mostra a necessidade de o homem assumir realmente sua condição humana concreta e histórica sem iludir-se com verdades absolutas.

Por fim, encontramos **Jean-Paul Sartre** (1905-1980), que desconstrói a Metafísica na esfera da existência humana. Para o Existencialismo, não existe uma essência metafísica pré-estabelecida que determina a vida humana, pelo contrário, o ser humano, ao nascer, apenas existe e, durante sua vida, ele vai construindo sua natureza humana. A existência precede a essência; é esse o princípio do Existencialismo.

A partir dessas três teorias é fácil entender por que o século XX foi um longo período de quebra dos modelos absolutos de conduta, em diversos aspectos da vida humana: nas artes (movimento de arte moderna); na política (guerras mundiais); nas relações de gênero (movimento feminista); na sexualidade e na cultura em geral (movimento de contra-cultura, hippie, música rock etc.)

Na educação, também foi questionado o modelo metafísico; vamos recordar. A educação tradicional buscava enquadrar o educando em modelos absolutos e abstratos de inteligência, competência e sucesso, premiando aqueles que se encaixavam nas formas e excluindo da escola os diferentes. O sentido original dos termos formação e formatura, na educação, está relacionado às formas metafísicas de que falamos. Embora este modelo tenha sido questionado há mais de meio século e tenha sofrido significativas transformações, a mentalidade metafísica, forjada na cultura ocidental durante séculos, ainda não desapareceu. O próprio discurso e práticas de aceitação do diferente e de inclusão podem conter resquícios de antigos preconceitos. É o que veremos mais adiante, em detalhes, na unidade 3.

Derrubados os modelos absolutos, fundados nos parâmetros éticos metafísicos, abriu-se o caminho para uma convivência humana menos preconceituosa, com aceitação das diversidades humanas e com possibilidade de inclusão de todos no projeto de felicidade.

Realmente, o século XX avançou um pouco neste caminho: as camadas pobres e outros grupos, vítimas de preconceitos, hoje, têm mais consciência de sua dignidade e de seus direitos; rejeitam, mais veemente, a imposição do poder e de verdades únicas e,

enfim, descobriram o valor das diversidades de toda ordem. Entretanto, com a desconstrução dos padrões absolutos da metafísica tradicional, sentimo-nos confusos em meio a uma crise de referências sem precedência na história humana. Esse contexto fortaleceu o relativismo individualista liberal para qual tudo vale, em nome do respeito da diversidade, desvinculada da análise das causas das desigualdades.

A opção única entre uma educação tradicional com padrões absolutos e o caos individualista em nome da liberdade é falsa e cômoda. O século XXI iniciou-se com um grande desafio no campo da ética: construir, coletivamente, projetos educacionais com novos padrões não mais metafísicos, mas construídos historicamente e legitimados em processos democráticos e igualitários.

Se não se aceitam mais as verdades universais e absolutas, também não haverá futuro para as novas gerações com o relativismo individualista. Construir ou legitimar coletivamente valores universalizados, pelo consenso temporário a partir do diálogo conflituoso, sem que isso signifique compactuar com desigualdades e opressões, parece ser um pressuposto para a convivência na diversidade com igualdade.

Diversidade e desigualdade

Como já foi alertado anteriormente, estimular na escola, simplesmente, o respeito à diversidade de pensamento e comportamento, pode-se estar legitimando, entre as pessoas, as desigualdades que devem ser superadas. O educador atento, ao trabalhar com valores relacionados com diversidade e igualdade, saberá distinguir a ideia de pessoa diferente daquela tratada como desigual e, portanto, excluída. Este segmento tem o objetivo de oferecer alguns subsídios teóricos e históricos para auxiliar o professor nessa tarefa.

Em primeiro lugar, todos nós sabemos que nem sempre, na história ocidental, as pessoas foram consideradas iguais na sua dignidade como pessoa humana. A ideia de igualdade foi moldada, primeiramente, pela ética cristã (somos iguais perante a Deus), e apenas, na modernidade, ganhou fundamentos filosóficos, forma jurídica e política. As filosofias humanistas dos séculos XVI e XVII, os iluministas do século XVIII e o marxismo do século XIX contribuíram para a construção dos diversos sentidos de igualdade da cultura ocidental contemporânea (CARONE, 1998). Haverá, mais adiante, um tópico específico sobre a distinção dos vários sentidos de igualdade, principalmente, entre o liberalismo e marxismo. Agora, interessa frisar que a ideia de que pessoas são iguais é recente na história ocidental e que foi construída superando muitas dificuldades.

Desde a antiguidade, os seres humanos foram considerados desiguais (um superior ao outro) pela tradição, por muitas religiões e até pelos filósofos. Os argumentos que buscavam justificar as desigualdades físicas e sociais entre os indivíduos, como naturais, foram muitos. Alguns eram melhores, porque descendiam dos deuses e, por isso, eram fortes e corajosos e tinham até o sangue azul; outros, por serem masculinos e estudados

eram considerados sábios e livres e, portanto, melhores que as mulheres e os escravos; havia, ainda, aqueles ricos e saudáveis como seres virtuosos e tementes a Deus, em contraste com os pecadores, cujo castigo era a pobreza e a doença. E assim por diante.

Hoje, constata-se que houve um avanço teórico e jurídico na defesa da dignidade humana para todos os indivíduos, entretanto, ainda perpetuam-se profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais no mundo. E há, também, uma consciência mais clara das muitas diferenças entre pessoas e entre grupos, como: etnia, tipo físico, personalidade, heranças genéticas etc. Nesse quadro, surge uma questão polêmica: com as conquistas políticas e o conhecimento acumulado historicamente, como a questão das desigualdades e das diferenças pode ser abordada no plano conceitual?

Dois posicionamentos ideológicos se destacam e se contrapõem: um liberal e conservador; outro, histórico-social e progressista. Para o primeiro, as desigualdades sociais têm como causas principais as diferenças individuais. Ou seja, as condições de vida social – boas ou más – são frutos da inteligência, esforço, vontade e dedicação pessoal. E essas diferenças pessoais são naturais. Já para a outra posição, a causa principal das desigualdades sociais é explicada historicamente pela dominação e exploração, ocorridas entre os povos ou classes sociais, e até mesmo certas diferenças pessoais de personalidade e comportamento são determinadas, em parte, pelas condições sociais.

Na educação, como aparecem essas duas posições? Na educação liberal, os conceitos diversidade, desigualdade e diferenças pessoais são vistos como realidades isoladas. Maior igualdade social somente ocorrerá com uma educação centrada no desenvolvimento das competências intelectuais, funcionais e morais do indivíduo. Por sua vez, o posicionamento histórico-crítico parte da ideia de que os conceitos se inter-relacionam e, portanto, devem ser tratados conjuntamente. Assim, além do desenvolvimento das competências pessoais, a educação pode e deve preparar o indivíduo para atuar coletivamente, visando a mudanças nas estruturas sociais, que causam a exploração e a exclusão de muitos.

Liberdade e Igualdade

Como desdobramento da reflexão anterior, pode-se, agora, centrar o foco nos dois conceitos acima, também bastante utilizados numa educação na diversidade, para explicitar seus sentidos específicos na tendência liberal e na tendência social e progressista de educação.

O pensamento liberal vê a liberdade do indivíduo como o valor-eixo da convivência social. O indivíduo é um ser racional e, portanto, totalmente livre, devendo seguir apenas a uma lei natural ditada pelo bom senso: não prejudicar o outro naquilo que não se quer também ser prejudicado. Dessa forma, o Estado Liberal é um Estado limitado e a serviço do indivíduo, uma vez que este é quem determina, espontaneamente, as normas de conduta social, econômica e cultural. Assim, o valor liberdade, concebido do ponto de vista

do indivíduo, é o centro gerador dos significados de todos os outros valores, inclusive o da igualdade.

Nesta visão, a igualdade das pessoas refere-se ao relacionamento entre elas na oposição liberdade e poder. À medida que se amplia o poder de um indivíduo, diminui a liberdade do outro e vice-versa, daí porque, todos são iguais perante a lei. Ao falar de igualdade, o liberal está-se referindo aos direitos naturais, ao acesso à jurisdição comum; trata-se, pois, de um ideal jurídico e não social como veremos a seguir.

Esse posicionamento liberal transparece, na sala de aula, quando se valoriza a liberdade de expressão do aluno, quando se chama a atenção que todos têm os mesmos direitos e deveres quanto ao horário, entrega de trabalhos etc. A conquista dos direitos individuais, na modernidade ocidental, pelo pensamento liberal, significou um grande avanço em relação à sociedade medieval, desprovida de direitos democráticos. Para o pensamento liberal todos os homens são naturalmente livres, pois são seres racionais. E se todos os indivíduos são livres, todos são iguais e devem estar ter o mesmo tratamento perante as leis.

Por sua vez, a tendência do pensamento progressista e social da educação trabalha com os valores de igualdade e liberdade com outro enfoque. Primeiramente, questiona se os direitos individuais defendidos pelo liberalismo, como, por exemplo, a igualdade perante as leis, realmente se realizam para todos, numa sociedade marcada por profunda desigualdade social. Mais claramente: o pobre e o rico são tratados igualmente perante as leis? Fica claro que, para a visão social, somente se consegue realizar plenamente a liberdade, numa sociedade em que haja igualdade social, em que todos tenham condições de vida digna: trabalho, condições econômicas, moradia, acesso a serviços de saúde, de educação, cultura e lazer. A igualdade social articula-se com a ideia de liberdade inserida num processo de emancipação coletiva, ou seja, de libertação das estruturas sociais que geram desigualdades que impedem que todos tenham garantidos seus direitos individuais e sua dignidade humana.

Nessa perspectiva, o professor abordará os valores liberdade e igualdade para levar o aluno a entender as causas históricas das desigualdades sociais entre classes e entre povos. Neste contexto, são analisadas as questões de igualdade social, de igualdade perante as leis e de liberdades e direitos individuais anteriormente citados. Guardadas as devidas especificidades, podem ser incluídas nessa tendência de pensamento: a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1921-1997), a pedagogia histórico-crítica, formulada por Demerval Saviani (1944), e a educação com bases psicológicas histórico-culturais de Vigostsky (1896-1934).

Cidadania passiva e cidadania ativa

O termo cidadania, presente no título deste curso (Educação na Diversidade e Cidadania) também exige algumas considerações conceituais, quanto aos seus diferentes significados. Na escola, na mídia e mesmo em nosso dia-a-dia, a palavra cidadania pas-

sou a ser utilizada em sentidos bastante distintos, segundo o interesse de cada indivíduo ou grupo social.

Observem bem estas falas que certamente já ouvimos várias vezes:

- “Temos que educar as crianças para ser um bom cidadão amanhã, cumpridor de suas obrigações na sociedade”.
- “Sou um cidadão que paga impostos, portanto tenho meus direitos.”
- “Como a praça ficou suja depois da festa; esse povo não tem noção de cidadania.”
- “Votar em um direito e um dever do todo cidadão.”
- “É um ato de cidadania respeitar a bandeira do Brasil.”

Dois aspectos nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, a noção cidadania está apenas associada aos deveres e direitos do indivíduo na vida coletiva. É bastante presente, na mídia, o discurso de cidadania para denunciar os direitos que temos como consumidor e como contribuintes de impostos. Ser cidadão é reivindicar o cumprimento dos serviços públicos por parte dos governantes. Ser cidadão é também cumprir as obrigações de ordem civil. Na escola, muitas vezes, aluno é lembrado de exercer sua cidadania apenas quando tem algum dever a cumprir: não sujar a escola, ser disciplinado, participar das atividades cívicas etc. Este sentido de cidadania pode ser chamado de cidadania passiva, pois dá ênfase apenas aos direitos e deveres já estabelecidos nas leis e nas normas das instituições sociais, como a escola, por exemplo.

Entretanto, há um significado de cidadania ativa que pode ser resgatado da ideia original de cidadania construída no pensamento grego. A palavra cidadania vem, obviamente, de cidade, e o termo equivalente na língua grega é pólis, que deu origem à palavra política. Política, em grego, refere-se ao ato de organizar a pólis, a cidade. Cidadania, portanto, na cultura grega antiga, é algo ligado à política. Em outras palavras, cidadão é alguém que participa da vida da cidade: escolhe os dirigentes, participa das discussões sobre a organização da cidade, de seus problemas e soluções. Cidadão é alguém que se preocupa com questões que interferem na vida da comunidade, assuntos de ordem pública, e não apenas com a sua vida pessoal e de sua família.

Quando se dá ênfase à cidadania apenas como deveres e direitos, vistos individualmente, perde-se o sentido nuclear de cidadania, que é sua dimensão política, a participação ativa na vida da sociedade.

Um segundo aspecto merece destaque nas falas iniciais. Nelas, a cidadania é vista somente como uma condição civil dos adultos. A criança e o adolescente estão-se preparando para serem cidadãos no futuro e, por isso, ainda não estão preparadas para participarem das decisões da vida coletiva.

Todavia, as teorias contemporâneas da psicologia educacional, fundadas na visão histórico-cultural veem o ser humano como um processo contínuo de formação e, por

esta razão, completo – como ser humano – em todas as suas fazer da vida: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Em todas elas, é possível realiza,r plenamente, a experiência humana, segundo as características e potencialidades de cada fase. Nesse sentido, é que nossa dimensão de sujeito está presente desde a infância. Tratar a criança como um sujeito de direitos e deveres é possibilitar a ela condições de vivenciar a dimensão da cidadania ativa.

No sentido grego, despertar o aluno para cidadania ativa é estimulá-lo a pensar no coletivo da classe e da escola, e a participar dele. A criança e o adolescente são vistos como sujeitos.

Nosso desafio, como educadores, é adotar práticas pedagógicas que possam instrumentalizar, já na idade infantil, o exercício da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta. E numa cidadania ativa e coletiva, tais práticas devem proporcionar oportunidade para as crianças e adolescentes participarem de decisões e desenvolverem o empoderamento enquanto grupo.

Em todas as fases de sua vida, o ser humano deve ser respeitado como sujeito de direitos, podendo exercer uma “específica” cidadania ativa de participação nas decisões coletivas. Assim, não estaremos apenas ensinando às crianças uma ideia futura de respeito à dignidade humana, mas proporcionando já a elas a experiência de respeito às diferenças e da igualdade entre as pessoas.

Violência e paz

O objetivo último da educação e de todo o esforço humano é (ou deveria ser) construção de uma sociedade que proporcione vida digna para todos, afinal, nosso maior desejo é ter uma vida feliz. Seria esse o sentido da educação para uma cultura de paz de que tanto se fala, hoje?

O que significa paz para nós? Quando dizemos: “o mundo precisa de paz” ou “vai com Deus, vai em paz”, ou ainda, “descanse em paz”, o valor paz tem o mesmo sentido. Para pensar os sentidos de paz, é necessário pensar o seu termo oposto: a violência.

Parece que todos concordamos que a violência é tudo aquilo que ameaça física e/ou psicologicamente alguém. Numa palavra: tudo o que fere a dignidade humana. Mas afinal, que é dignidade humana? Desde a filosofia grega,

a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados de vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a natureza [...]. Nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação e, por isso, localiza a violência em tudo quanto reduza um sujeito à condição de objeto (CHAUÍ, 2003, p. 308).

Assim, é violência a agressão física, o constrangimento psíquico, mas também é violência a situação social que alimenta a discriminação, o preconceito e as desigualdades sociais e econômicas. Ou alguém de nós duvida que viver abaixo da linha da pobreza não fere a dignidade humana, não transforma o sujeito em objeto, em muitos aspectos? Se isso parece consenso, por que há ênfase midiática e política na dimensão individual da violência?

Essa percepção da violência vem da cultura liberal predominante em nossa sociedade. O liberalismo, como vimos, é uma cultura centrada no indivíduo, como o grande eixo polarizador dos direitos fundamentais da pessoa humana. A partir desse fundamento ideológico, construiu-se um conceito de violência que não ultrapassa a esfera do indivíduo. Nesse sentido, a percepção comum sobre violência restringe-se à agressão física ou psicologia, ao homicídio, ao roubo, à invasão da propriedade. Para essa ideologia, a causa e a responsabilidade da violência encontram-se quase sempre no indivíduo: caráter, distúrbios psíquicos e até genéticos, portanto, a solução mais coerente e eficaz é a exclusão do convívio social ou a eliminação do autor da violência. Fruto da consciência ingênua e do medo da violência, tão exacerbada dos dias atuais, essa visão liberal bastante comum é, muitas vezes, alimentada pela mídia e até pela própria escola.

Entretanto, o professor progressista percebe, além da violência individual, a violência social: as péssimas condições de vida de grandes camadas da população, causada pela desigualdade social. Então é violência: o desemprego, o subemprego, o difícil acesso aos serviços de saúde e de educação, fome e as péssimas condições de moradia e outras difíceis condições de vida, em especial, nos grandes centros urbanos, portanto, a pobreza não é simplesmente uma das causas da violência individual; ela é, em si, também uma violência. Nessa perspectiva, a superação do estado de violência passa, necessariamente, pela distribuição de renda, com a transformação das estruturas que geram as desigualdades sócio-econômicas.

Nesse contexto, o que significa paz para nós? Estimulado pelo conflito do Iraque, o professor Marcelo Resende Guimarães (2003, p. 3) da UFRGS nos oferece, em seu artigo: A questão da ressignificação, um inventário interessante sobre os diversos significados do valor paz, construídos pela cultura ocidental, em contraste com outros referenciais da noção de paz.

Em nossa cultura, o termo paz é visto como ausência de guerra, de violência física ou como um estado de espírito, portanto, subjetivo, de tranquilidade, serenidade, harmonia, ordem, equilíbrio.

Estes sentidos de paz trazem ideias de negatividade, individualidade, passividade, sem levar em conta as relações dinâmicas e conflitivas dos seres humanos, sem levar em conta as questões sociais e as tensões do poder político. Paz, neste sentido, contém uma visão estática da sociedade, e passiva do ser humano individualmente, que interessa a quem quer camuflar a ordem dinâmica e conflituosa da sociedade. É a paz dos cemi-

térios. O professor Guimarães nos convida a pensar na paz como positividade, isto é, como “um conceito mais positivo, associado a experiências humanas, tais como justiça e igualdade.. Em contraste com a ideia de estado de espírito de serenidade e de ordem nas relações intersubjetivas, paz pode ser entendida como um acontecimento humano construído num diálogo-conflitivo. Também foi este o sentido de paz que Paulo Freire colocou em seu discurso, por ocasião do recebimento do prêmio “Educação pela Paz”, oferecido pela UNESCO em 1996:

de anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social (GADOTTI, 1996, p. 52).

Portanto, em nossa agenda educacional, podemos estimular as crianças e jovens à paz entendida apenas no plano individual, como um ideal teórico, um ponto de chegada onde se encontra um estado de vida serena e feliz, ou como compromisso de luta contra causas profundas de todas as formas de violência.

Afinal, vamos educar para a paz e a felicidade individual ou também para a paz e a felicidade coletiva?

Instrumentalizando didaticamente o tema

Atividades para o professor

1. Escolher um dos conceitos estudados que confrontou com seu modo de pensar. Produzir um texto, comentando a oposição de ideias, com argumentos a favor da sua posição ou favor de uma mudança sua sobre o assunto.
2. Elaborar um texto, analisando um aspecto da realidade da escola, em que você atua, a partir dos conceitos estudados.

Atividades para os alunos

1. (1º ao 5º ano) Assistir, com as crianças, ao filme Madagascar 2 e conversar sobre a convivência na diversidade.
2. (6º ao 9º ano) leitura e debate da cartilha Preconceito não é Legal Sugestão de dinâmica: a) introdução da temática pelo professor; b) cada grupo de alunos lê e debate um capítulo da cartilha; c) apresentação dos grupos de forma criativa; d) debate em planária;

e) fechamento da atividade pelo professor. Essa cartilha encontra-se disponível em: <<http://www.faac.unesp.br/extensao/forum/publicacoes.html>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

3. (Ensino Médio) Assistir, com os alunos, ao filme: Escritores da Liberdade e debater sobre a violência e as relações na escola.

4. (Ensino Médio) Levar os alunos a uma visita a um bairro pobre da cidade e fazer um levantamento dos aspectos sociais e ambientais que causam sofrimento aos moradores.

Saiba mais sobre:

1. A teoria liberal - Marilena Chauí, Convite à filosofia. Disponível em: <http://br.geocities.com/mcrost02/convite_a_filosofia_44.htm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

2. Tolerância e não violência ativa - filme Gandhi, de 1982, com direção de Richard Attenborough.

3. Pedagogia libertadora - Paulo Freire, Pedagogia do oprimido. Disponível em: <http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009.

4. Pedagogia histórico-crítica - Demerval Saviani. Pedagogia histórico-crítica. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

5. Educação em Vigotsky - Newton Duarte. A escola da Vigotsky e a educação escolar. Em: <<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3745/odonto/VIGOTSKY.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

6. Cidadania ativa: Benevides, Maria Victoria de Mesquita Benevides. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 153-182.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARDOSO, C. M. **Formação de valores e seus dilemas**, Revista: SESC-SP, nº 1, julho de 2004, São Paulo, v. 1, p. 37-39, 2004.

_____. Fundamentos filosóficos da intolerância. In: CARDOSO, C. M. (org.) **Convivência na diversidade: cultura educação e mídia**. São Paulo: Cultura Acadêmica (Unesp), 2008. p. 16-28.

_____. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

- CARONE, I. Igualdade versus diferenças. In AQUINO, J. G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 171-182).
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BOBBIO, N. As razões da tolerância. In: **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DUSSEL, E. **1942: O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996.
- GUIMARÃES, M. R. **Jornal da Universidade**. Ano V, n 1º, 62, maio, Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 3. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/jornal/maio2003/pag03.html>>. Acesso em: 12 fev. 2009.
- MARCUSE, H. Tolerância repressiva. In: **Crítica da tolerância pura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. (Coletânea)
- FREIRE, P. Conferência de abertura **Encontro sobre a tolerância na América Latina e no Caribe**, Rio de Janeiro, 12/09/94. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Campus de Bauru.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

não seriam nada mais do que “palavras suaves ... eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras da moda” (p.120).

A identidade dos “outros” – um objeto vazio

Veiga Neto (2001), em seu texto “incluir para excluir”, irá inicialmente indagar sobre a razão pela qual incomodamo-nos com o ato de nomear de “anormal” o aluno que hoje dizemos portar “necessidade educativa especial”. Nesse sentido, o autor irá apontar para uma determinada formação discursiva feita a partir de deslizos linguísticos – do “anormal” ao “deficiente” e desse ao “portador de necessidade educativa especial”. Configuraria essa mudança de termos uma forma de lidar com a alteridade, em educação, distinta das formas tradicionais de exclusão social ou, ao contrário, não passaria de mais um avatar das “retóricas da moda” (duschatzky & Skliar, 2001, p. 119) que invadem as formações discursivas contemporâneas sobre a educação?

Conforme salienta raíça (1990), a “Educação Especial” refere-se a uma área específica da educação geral responsável pela promoção de um atendimento individualizado ao aluno que, por razões de ordem física, intelectual ou emocional, não consegue se adaptar aos programas destinados às séries do ensino regular. a esse aluno chamamos de portador de necessidades educativas especiais ou, conforme nos adverte Prieto (2005), lembrando a alteração instituída pela resolução no. 2 de 2001, portador de necessidade acentuada de aprendizagem – nomeação que substitui legalmente a anterior, a saber: portador de deficiência. Percebamos, entretanto, que a própria formulação da noção “portador de necessidades educativas especiais” não implica que aqueles que estejam designados sob esse título possuam em comum mais do que o fato de não conseguirem se adaptar ao ensino regular. Nesse sentido, Ferre (2001) indagará o propósito subjacente a essas “características definitórias de identidade” (p.201) no sentido de configurar “identidades especiais”; duschatzky & Skliar (2001) perguntarão “quem são os outros?” (p. 119) aos quais a educação especial pretende dirigir-se, e Veiga Neto (2001) questionará a existência de alguma correlação significativa entre uma identidade anormal – linguisticamente nomeada – e um objeto anormal.

Todos esses questionamentos partem de uma percepção comum relativa às modalidades de configuração da alteridade pelos discursos e práticas educacionais. Essa consiste exatamente na não-positividade do objeto que o discurso pretende configurar ou, em outras palavras, na ausência de qualquer traço específico que reúna sob características semelhantes esses alunos. Consequência desta vacuidade é exatamente a crise epistemológica, filosófica e política pela qual passa a temática da “Educação inclusiva” que, paradoxalmente, tem suas raízes veiculadas às tentativas de erigir um saber médico-pedagógico ao qual corresponderia um conjunto de práticas terapêuticas-educativas

com- pensatórias a incidir sobre a alteridade em educação (rampelotto, 2004). Salientamos, neste processo, ainda, a ênfase nas figuras de linguagem – as retóricas – que agem em conformidade com esses saberes e técnicas, com a finalidade de velar, de forma mais sutil e precisa, os dispositivos de exclusão que se encontram na base de tais empreendimentos. Esse papel da linguagem, entendido como exercício de uma função retórica, será explicitado mais adiante.

Nesse momento, convém salientar que, à medida que o debate acerca da “educação inclusiva” invade boa parte da literatura relativa à área educacional, a pergunta que devemos ter por base antes de qualquer consideração sobre a questão da inclusão deverá incidir sobre os processos de constituição dessa alteridade à qual as propostas de educação inclusiva visam dirigir-se, e não sobre a pretensa natureza dessa alteridade. Nas palavras de duschatzky & Skliar (2001), o que está em jogo são as formas de “tradução e representação da alteridade” (p.122), na medida em que a tradução implica uma forma de trazer à linguagem familiar um termo que nos causa, nessa linguagem, estranhamento e desconforto.

Assim sendo, os autores acima referidos identificam três formas preponderantes de tradução da alteridade nos discursos educacionais e culturais contemporâneos. trata-se de tendências discursivas que funcionam como modalidades de narração da diversidade sob o signo das “retóricas da moda”, laço estabelecido entre saber e poder que configuram os novos “regimes de verdade”, no interior dos quais se estruturam e ganham força as novas proposições e práticas orientadas à captura da alteridade em educação.

“o outro como fonte de todo o mal” nos impele à xenofobia (ao sexismo, à homofobia, ao racismo etc.). Por sua vez, o discurso multiculturalista corre o risco de fixar os sujeitos a únicas ancoragens de identidade, que é como condená-los a não ser outra coisa senão aquilo que se é, a abandonar a pretensão de todo o laço coletivo. E, por último, a tolerância pode instalar-nos na indiferença e no pensamento frágil. (duschatzky & Skliar, 2001, p.137).

A fim de analisarmos o modo como os discursos que advogam pela causa da inclusão escolar filiam-se às retóricas da moda, vejamos como a formação discursiva “o outro como fonte de todo o mal” assemelha-se ao discurso multiculturalista, cuja aparição no cenário educacional faz-se com cada vez mais frequência.

Em seu texto “o nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação” (2001), duschatzky e Skliar evidenciarão a modalidade “o outro como a fonte de todo o mal” como a referência discursiva que apresenta de forma mais explícita e sem rodeios os dispositivos de exclusão. isso dirá respeito precisamente à instauração de oposições binárias no campo social e à transposição de todos os males a um dos polos dessa oposição. os pares “são – louco”; “heterossexual – homossexual”; “cidadãos de bem – marginais”; “alunos regulares – alunos deficientes”, para citar alguns exemplos, consistem nos efeitos dessa política de partição do corpo social em duas metades – e,

quanto a isso, é importante que não percamos de vista que “aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, ‘é aquele que fica com a melhor parte’” (Veiga Neto, 2001, p.113). assim sendo, essa partição alude tanto ao caráter paranoico da estruturação da função do “eu”, na medida em que todos os males passam a ser atribuídos ao “outro” (Veiga Neto, 2005), como também a uma operação ideológica que dissolve a heterogeneidade do social, transpondo para fora desse a causa de todos os seus males (duschatzky & Skilar, 2001).

Ora, o próprio ato de configuração da alteridade será simultâneo à constituição subjetiva – do mesmo modo como os processos de produção da subjetividade pelos dispositivos pedagógicos constituem aquilo que é representado como alteridade. Larrosa, em seu texto “tecnologias do Eu e Educação” (2002), ao discorrer sobre as cinco formas do dispositivo pedagógico – ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se – evidenciará que essas só podem atuar mediante “operações de seleção e distorção” (p. 72), a partir das quais será determinado o que o sujeito vê de si, expressa de si e narra sobre si, para que possa julgar-se segundo determinados critérios e fazer determinadas coisas consigo mesmo.

Tais procedimentos, na medida em que possuem um sentido reflexivo, findam por produzir a própria existência de um sujeito apto a governar o que lhe “aparece” ao entorno, enquanto componentes de sua borda – a saber, a subjetividade. Nesse sentido, o lidar “consigo mesmo”, passa a ser reabsorvido por significações ao mesmo tempo terapêuticas e educativas e, portanto, como eixo norteador da consecução dos principais objetivos da Psicologia e da Educação.

Assim sendo, esse aprendizado sobre si implicará um aprendizado sobre como lidar com o outro de si – e, sob esse aspecto, a Educação, o maior “campo minado de metanarrativas” (Silva, 2002), apresenta-se, juntamente com a Psicologia, como o terreno mais fértil para seu desenvolvimento e aprimoramento. isso ocorre na medida em que aquilo que é selecionado pelos mecanismos ópticos, discursivos e jurídicos passa a ser representado como parte integrante da subjetividade e o que escapa aos mecanismos de seleção, distorção e captura do “eu duplicado” é representado como exterior ao sujeito –, configurando os campos possíveis para a aparição da alteridade. deste modo,

a alteridade do outro permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça mais ainda; torna-a, se é possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. a partir desse ponto de vista o louco confirma nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; o deficiente, nossa normalidade. (Larrosa & Perez de Lara, 1988, citados por duschatzky & Skilar, 2001).

As semelhanças entre essa estrutura prática e discursiva – “o outro como fonte de todo o mal” – e o discurso multiculturalista em educação nos esclarecerão a razão de tomarmos, neste trabalho, boa parte dos discursos que advogam pela educação inclusiva como compondo parte significativa das “retóricas da moda” em educação. discorreremos agora, portanto, como o mecanismo da retórica faz-se presente na perspectiva multiculturalista que, implícita ou explicitamente, sustenta boa parte da literatura sobre a “Educação inclusiva”.

A tradução dos “outros” pelas figuras da retórica

Para ilustrar o que subjaz como princípio fundamental das concepções multiculturalistas, duschatzky & Skliar (2001) dirão que essas se encontram assentadas sobre o “mito da consistência cultural” ou “mito da consistência interna” (p.127), que amparam, ainda, boa parte Psicologia & Sociedade; 23 (2): 248-253, 2011 da perspectiva filosófica filiada ao relativismo cultural. O mito é anunciado pelos autores da seguinte forma:

a partir desta perspectiva, as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida ... como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia. ... o mito da consistência interna supõe que cada cultura é harmoniosa, equilibrada, auto-satisfatória. ... Essa ideia descansa na suposição de que as diferenças são absolutas, textuais, plenas e que as identidades se constroem em únicos referenciais sejam agora étnicos, de gênero, de raça, de religião, classe social etc. Nesse contexto a diversidade cultural se transforma ... em uma categoria ontológica (duschatzky & Skliar, 2001, p.127).

Segundo essa perspectiva, aquilo que é considerado como a “outra” cultura, a “outra” raça, ou mesmo o “outro” sexo passa a ser encerrado dentro de determinados padrões de estereótipos. Esses, contudo, não aparecem explicitamente como significando um déficit – os índios menos esclarecidos, os negros menos capazes, as mulheres menos racionais – mas, ao contrário, sob o outro polo da oposição binária recairão uma série de atribuições que visam a compensar os dispositivos iniciais de exclusão e partição. assim, a mesma lógica de constituição da alteridade persiste; contudo, agora maquiada por alguns véus que, antes de serem simultâneos a uma nova forma de considerar a alteridade, contribuem para a manutenção dos mesmos dispositivos de exclusão. Como exemplo, podemos nos referir ao próprio uso do termo “especial” para designar algo que, isento de retórica, se entende por “deficiente”, ou mesmo o uso do termo “melhor idade”

para designar uma fase da vida que, em verdade, é cada vez mais desvalorizada em prol dos valores de estética, potência e flexibilidade tão veiculados pela publicidade e identificados à figura do jovem.

A denúncia de que essas modalidades discursivas consistem antes em retóricas do que em formas de resistência nos permitirá compreender como processos que alimentam os dispositivos de exclusão passam a ser, inversamente, significados como processos de inclusão. Sobre isso, Veiga Neto (2005), em seu texto “Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão”, irá considerar que as políticas de inclusão se dirigem à finalidade de capturar esses sujeitos tidos como estranhos, esquisitos, anormais – os “outros” – a fim de estabelecer sobre eles mecanismos de normalização e homogeneização ou, nas palavras de duschatzky e Skliar, traduções dessas alteridades. ora, talvez de forma ainda mais explícita do que ocorre no corpo social em geral, a necessidade de captura encontra-se praticamente onipresente nos discursos e práticas educacionais. Nesse sentido, Gadelha (2007) salienta a aversão que a pedagogia possui em relação ao estranho, ao desterritorializado, não-representado, e chega mesmo a afirmar que todo empreendimento pedagógico tende à normalização, à territorialização, à captura e à representação.

Assim sendo, não consiste em um mero acaso o fato de as políticas de inclusão ganharem uma força especial no contexto escolar/educacional. Como mesmo salientava Foucault (1977) em *Vigiar e Punir*, “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência” (p.158). Portanto, não consistirá em equívoco considerar que as propostas de inclusão escolar tendem, para utilizar a metáfora foucaultiana, a estender o Panóptico de Bentham sobre territórios considerados ainda mais inacessíveis. Com isso, os dispositivos de visibilidade recaem, no campo educacional, sobre “os outros”, capturando o que dirão serem suas mais distintas deficiências, com um propósito muito claro: compreendê-la, representá-la e produzir um saber sobre ela.

Em seu texto “identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”, Ferre (2001) irá estabelecer a correlação entre os processos que se empenham em produzir a existência de “identidades especiais” e a necessidade de produção de uma identidade do profissional que lida com os sujeitos incluídos sob essa categoria. Nesse sentido, a autora irá considerar que a produção desse saber, na medida em que se compromete com a produção do estatuto de normalidade daquele que produz o pretense saber, oscila entre a vacuidade e a arbitrariedade moral. isso ocorre na circunstância em que imperativos do tipo “educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar a diferença a partir da igualdade entre os seres humanos” (Ferre, 2001, p.197) passam a indicar retóricas vazias, facilmente assimiláveis e possíveis de serem ditas por qualquer um sem a assunção maiores compromissos. Consistem, portanto, em “frases de manual ... vazias, eufemísticas e adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação hoje” (Ferre,

2001, p.197) – o que faz com que o uso dos termos “identidade”, “diferença” e “diversidade” consistam, no contexto educacional, em “tópicos vazios” que frequentemente precipitam-se no acervo literário das retóricas da moda de forma a englobar boa parte dos discursos militantes pela educação inclusiva.

Se isso caracteriza a vacuidade dessas proposições no que diz respeito a “como” lidar com essa alteridade, facilmente perceberemos o caráter moral quando perguntamos “que” alteridade é essa - na pergunta de Duschatzky e Skliar (2001), “quem são os outros” -. isso se torna evidente na medida em que toda a produção de saberes por parte dos experts na Educação Especial consiste num corpo de intervenções técnicas feitas a partir de diagnósticos pretensamente científicos que escondem a necessidade de afirmação da identidade normalizada (e normalizante) do profissional – o que é realizado sob o signo da “segurança, arrogância e simplismo” (Ferre, 2001, p. 202).

Ora, onde podemos efetivamente encontrar essas modalidades discursivas acima expostas? Que formulações acerca da alteridade essas teriam a nos oferecer? Certamente, encontraremos-las em qualquer circunstância em que o conceito operatório de normalização (Portocarrero, 2004) fizer-se presente nos discursos que advogam pela importância da inclusão escolar daqueles que são tidos (e capturados) como “os outros”. o movimento mainstreaming – na medida em que opera a ênfase não nas diferenças, mas as semelhanças existentes entre os alunos –, apoiado por autores como Raíça (1990), evidencia-se como estando a serviço daquilo que a própria autora chama de ajustamento social satisfatório e, portanto, aponta para a finalidade das políticas de inclusão escolar conforme entendem Queiroz e Ramos (1979), a saber, a transformação do deficiente em membro útil da sociedade em que vivemos.

Não nos enganemos quanto à tonalidade dos termos utilizados: as figuras da retórica certamente produzirão novas palavras, realizando verdadeiras torções na linguagem cotidiana que se precipita na busca de uma cientificidade moral, na tentativa de dar a aparência de que esses dispositivos de normalização e captura pertencem a concepções muito específicas em Educação, e já superadas. o que um exame atento das figuras retóricas deverá evidenciar a nós é que o rompimento com os dispositivos de exclusão e normalização encontram-se presentes em uma quantidade bem menor na literatura sobre Educação inclusiva do que poderíamos supor à primeira vista.

Reflexões finais

Se, portanto, a retórica consegue contornar os meios sob distintos caminhos, ao que tudo indica o ponto de chegada converge sobre os mesmos propósitos dos discursos (cada vez mais raros) que revelam explicitamente os mecanismos de exclusão. ao traçar o percurso inverso dos deslizamentos linguísticos que convertem os anormais em “portadores de necessidades educativas especiais”, perdemos, portanto, a “proteção linguística dada

por algumas figuras de retórica” (Veiga, 2001, p.108) e nos deparamos explicitamente com a violência que opera sob as mais distintas facetas a partir dos dispositivos de exclusão social. E sentimos aí um incômodo estranho ao nomeá-“los” de “anormais” – signo de um pressentimento, de uma intuição ou de uma leve sensação da violência que se encontra submersa nesses discursos e que tende a aparecer quando as figuras retóricas começam a desaparecer. talvez por essa razão escola – lócus privilegiado para a produção do germe responsável pelas futuras formas de exclusão sociais – se empenhe tanto em realizar esse trabalho compensatório. É possível que em nenhum outro lugar a alteridade se apresente de forma tão invasiva – talvez precisamente porque os dispositivos necessários para a própria constituição dessas instituições tenham ocorrido de forma a excluí-la com tanta eficácia, de modo que todo contato com a alteridade dê-se mediante estranhamento e invasão, significados pela retórica como “inclusão”.

Em que medida, então, as propostas que advogam pela educação inclusiva agem de forma compensatória, reativa – como uma resposta politicamente correta aos mecanismos de exclusão social – e sob que aspectos apresenta-se, ao contrário, como forma de resistência aos mecanismos tradicionais de exclusão? ora, se entendemos que “a condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica” (Sawicki, 1988, citado por Gore,

2002, p.9), resta-nos concluir pela necessidade de uma investigação que incida sobre o funcionamento dos discursos que advogam pela educação inclusiva (em suas mais distintas aparições). Para tal faz-se necessário, antes, o passo que intentamos realizar neste trabalho – a saber, tirar os obstáculos que as retóricas da moda cravam sobre a pele dos discursos e práticas educacionais. Mediante isso, talvez percebamos a violência com a qual instauramos nossos regimes de verdade, a partir dos quais se faz possível incluir ou excluir alguém em função da arbitrariedade de nossos valores tão semeados pelas práticas educativas. assim, poderemos, talvez, desestabilizar os processos que definem nitidamente os limites entre a subjetividade e a alteridade; assim, quem sabe, as tipologias e os estereótipos portadores de “boas” e folclóricas intenções no trato com o “outro” cedam lugar à estranheza diante daquilo que, em nós mesmos, sempre nos pareceu sempre mais íntimo e próprio.

Referências

- Castel, R., Belfiore-Wanderley, L., & Belfiore-Wanderley, M. (2004). Desigualdade e a questão social. São Paulo: EdUC.
- duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). o nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. in J. larrosa & C. Skliar (orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 119-138). Belo Horizonte: autêntica.
- Ferre, N. (2001). identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. in J. larrosa & C. Skliar (orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 195-214). Belo Horizonte: autêntica.
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. rio de Janeiro: Vozes.
- Gadelha, S. (2007). Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. in a. Marcondes, a. Fernandes, & M. rocha (orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 15-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gore, J. (2002). Foucault e educação: fascinantes desafios. In T.Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 9-20). Petrópolis, rJ: Vozes.
- larrosa, J. (2002). tecnologias do eu e educação. in t. Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-86). Petrópolis, rJ: Vozes.
- Perrenoud, P. (1996). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: artMEd.
- Portocarrero, V. (2004). instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*, 29(1), 169-185.
- Prieto, r. (2005). inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. in a. Machado, a. Veiga Neto, M. Neves, M. Silva, r. Prieto, W. ranña, & E. abenheim, E. (orgs.), *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – Direitos humanos na escola* (pp. 99-105). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Queiroz, M. & ramos, J. (1979). *Educação especial. Modelos de serviços para o educando com retardo mental*. São Paulo: aPaE.
- rampelotto, E. (2004). a invenção da educação especial. *Revista Educação Especial [UFSM]*, 24, 53-64.
- raíça, d. (1990). *A educação especial do deficiente mental*. São Paulo: EPU.
- Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Silva, t. (2002). o adeus às metanarrativas educacionais. in t.Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 247-258). Petrópolis, rJ: Vozes.