

Identidade, diferença e currículo *na perspectiva da educação inclusiva*

Lucila Menezes Guedes Monferrari
Universidade Estadual de Goiás
lmg.monferrari@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-4284-7870>

Olira Saraiva Rodrigues
Universidade Estadual de Goiás
olira.rodrigues@ueg.br
<https://orcid.org/0000-0003-2371-3030>

RESUMO: Nosso objetivo neste trabalho é discutir o conceito de Identidade, Diferença e Currículo na perspectiva da Educação Inclusiva, que versa inicialmente a historicidade da temática no Brasil e, a partir desses pressupostos, apresenta uma concepção de currículo que considera o discurso como produtor de identidades e subjetividades. Propõe, ainda, reflexões a respeito da inclusão e suas práticas tendo como fundo a produção da identidade e da diferença como elementos importantes na formação de professores tanto inicial como continuada. Para tanto, busca investigar o sujeito da escola inclusiva, as identidades, as diferenças, além de pensar nas práticas não discriminatórias para contemplar o currículo escolar, com o pensamento de uma nova forma de currículo para a educação no Brasil. A abordagem metodológica é qualitativa em pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em Silva (2017), Mantoan (2015), Vieira (2013), Woodward (2014), Hall (2014), Skliar (2006), além de documentos que norteiam a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Diferença. Currículo. Inclusão.

IDENTITY, DIFFERENCE AND CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This paper discusses the concept of identity, Difference and Curriculum from the perspective of Inclusive Education, which deals with the historicity of the theme in Brazil and, based on these assumptions, presents a concept of curriculum that considers discourse as a producer of identities and subjectivities. It also proposes reflections on inclusion and its practices based on the production of identity and difference as important elements in teacher education, both initial and continuing. Therefore, it seeks to investigate the subject of inclusive school, identities, differences, in addition to thinking about non-discriminatory practices to contemplate the school curriculum, with the thought of a new form of curriculum for education in Brazil. The methodological approach is qualitative in bibliographic and documentary research, based on Silva (2017), Mantoan (2015), Vieira (2013), Woodward (2014), Hall (2014), Skliar (2006), in addition to documents that guide inclusive education.

KEYWORDS: Identity. Difference. Curriculum. Inclusion.



INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros, 2002)

A escola brasileira, frente aos processos histórico, cultural e social, vive o exercício de democratização do ensino. Porém, o fracasso escolar e a evasão estão presentes em parte significativa da vida de muitos alunos situados à margem das instâncias produzidas pelas relações de poder. Segundo Mantoan (2015), temos o grande desafio de oferecer uma escola de qualidade, no enfrentamento das condições excludentes de nosso ensino, na adoção de medidas inclusivas de organização escolar, trabalho de formação de professores, implementação de projetos e princípios democráticos de educação.

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (MANTOAN, 2015, p. 66).

Torna-se relevante pensar em uma escola que prime por práticas de ensino que visem formar pessoas autônomas, críticas, que oportunize espaços acolhedores das diferenças com práticas pedagógicas inclusivas, levando em consideração o que os alunos são capazes de aprender hoje, oferecendo-lhes o melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. Segundo Mantoan (2015), trata-se de uma escola que tenha em seus princípios a inclusão irrestrita das pessoas, trazendo uma oportunidade de reversão da realidade de exclusão e fracasso escolar não só para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos que de alguma forma sofrem pelo insucesso a que são expostos pela educação formal nos moldes atuais. A Inclusão defendida, neste trabalho, é na perspectiva mais ampla que se propõe romper paradigmas, desconstruir homogeneização e que privilegie um projeto educativo para todos a partir das diferenças.

A inclusão é um processo que implica esforço, formação e reestruturação do modelo atual de escola. Cabe-nos pensar: Qual sentido tem sido dado pela instituição escolar à identidade e diferença na perspectiva de educação inclusiva? Torna-se necessário compreender as representações que a escola tem sobre estes elementos em suas práticas pedagógicas para a construção de um discurso curricular que busque responder todas as questões de forma coletiva.

Esse artigo é marcado, inicialmente, com a historicidade da educação inclusiva no Brasil e, a partir desses pressupostos históricos, apresenta a concepção de currículo na perspectiva de Silva (2017), que traz “uma compreensão da noção de ‘teoria’ que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve” (SILVA, 2017, p.13). Em outras palavras, uma concepção que considere o discurso de currículo como produtor de identidades e subjetividades. No decorrer do texto, serão propostas reflexões a respeito da “**inclusão e suas práticas** que giram em torno de uma questão de fundo: a produção da **identidade e da diferença**” (MANTOAN, 2015, p. 33, grifo nosso).

Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. É preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (REIS, 2013, p. 80).

A abordagem metodológica será qualitativa de revisão de literatura, fundamentada em Silva (2017), Mantoan (2015), Vieira (2013), Wooward (2014), Hall (2014), Rodrigues (2006), Reis (2013), Skliar (2006), além de documentos oficiais.

ASPECTOS HISTÓRICOS: INCLUSÃO NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil tem início no século XIX, período imperial, marcado pela criação de duas instituições: o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o *Instituto dos Surdos Mudos*, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Segundo Mantoan (2011), em meados do século XIX enfatizou-se o atendimento clínico especializado, incluindo a educação escolar com inspiração em experiências norte-americanas e europeias, sendo trazidas por alguns brasileiros que passaram a organizar e a implementar ações de forma isolada para atender às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e em 1945 é criado o primeiro atendimento às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Segundo Vieira (2013), esses primeiros movimentos de preocupação com “os anormais de inteligência” se estabeleceram nas primeiras décadas do século XX, associados à entrada da psicologia

na educação e foram marcados, no Brasil, pela preocupação com a organização escolar, objetivando a ampliação da oferta do ensino formal para fazer frente às demandas do processo de modernização, seguindo os moldes da reforma francesa Escola Nova. Dessa forma, foi marcada a entrada da aplicação de testes de inteligência na educação com o objetivo de classificar o alunado em decorrência do aspecto cognitivo.

Assim, a partir da década de 1930 a representação psico-pedagógica de uma hierarquia de inteligências intervindo na organização escolar comum, sobretudo em Minas Gerais e São Paulo, passa a produzir classes especiais nas escolas comuns, mas, sobretudo, passa a produzir instituições especializadas no ensino voltadas às pessoas com deficiência, especialmente aquelas com “deficiência mental”, iniciando assim um sistema paralelo de ensino que só viria a se consolidar na década de 1960 (VIEIRA, 2013, p. 3).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que apresenta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, conforme os termos do Art. 88: A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Na mesma década, segundo Mantoan (2011), a educação especial foi assumida pelo poder público com a criação das “Campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Como, por exemplo, a instituição da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Outras Campanhas foram assim instaladas no mesmo período.

Segundo Vieira (2013), o número de instituições especializadas na educação do Brasil cresce neste período e o termo “excepcionais” passa a designar um alunado que se encontra “diferente da distribuição normal de inteligência”. Consolida-se um sistema “paralelo de ensino” que, segundo o autor, são instituições especializadas e voltadas às pessoas com deficiência, produzindo desta forma uma política de escola segregadora em relação às pessoas com deficiência em instituições especializadas de cunho eminentemente terapêutico e em conjunto a esse sistema o atendimento à saúde e assistência social dessas pessoas.

Em 1972, foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC -, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro depois foi substituído pela Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC. Essa secretaria posteriormente (2004) foi substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta na gestão do atual presidente da república, no início de 2019. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: A Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

No ano de 1975, em âmbito internacional, com base nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi proclamada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, construída pelos Estados Membros das Nações Unidas com o objetivo de elevar os padrões de vida das pessoas com deficiência e garantir a elas emprego, e condições de progresso econômico e social.

Anterior a ela, existiu a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, sendo assim, a inovação que essa nova legislação apresenta é o uso do termo “pessoa deficiente”, o qual se refere a toda e qualquer pessoa incapaz de assegurar por si própria as necessidades de vida (ONU, 1975). Esse foi um primeiro passo para o início das discussões a respeito da Educação Inclusiva. Neste primeiro momento, percebe-se que era vista a deficiência e não o ser humano além dela (LANDIM, 2016, p. 20).

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Em seu Artigo 208, contempla a educação especial de forma expressa e, segundo Landim (2016), deixa a desejar por não haver, à época, leis e formação profissional para o que se propõe.

A Constituição Federal de 1988, em seu texto legal, pouco retrata os aspectos relativos à educação e traz apenas um inciso acerca da pessoa com deficiência: “art. 208 III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, p. 20). Esse aspecto retrata que o legislador, ao estabelecer a matéria, não estava preparado para as mudanças que ocorreriam no âmbito educativo que se seguiram à promulgação da Constituição (LANDIM, 2016, p. 22).

O primeiro grande marco internacional para Educação Inclusiva se dá na Conferência Mundial de Educação Especial, com 88 governos representados e 25 organizações internacionais, entre 07 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, quando promulgada a Declaração de Salamanca. Este documento proporcionou uma nova concepção a respeito da permanência e da qualidade do ensino a todos os estudantes. Atribui “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (BRASIL, 2015, p. 1). De acordo com a Declaração de Salamanca, “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (BRASIL, 2015, p. 14).

Os marcos para uma educação inclusiva seguem com ações oficiais de âmbito nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB mais recente, Lei nº 12.796/2013¹, destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Art. 58º como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais” em

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

seu Art. 59 dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

Sem dúvida, avançamos muito em relação ao texto da Lei Nº 4.024/61, pois parece que não há mais dúvidas de que a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no sistema geral de educação, mas continuamos ainda atrelados à subjetividade de interpretações, quando topamos com o termo “preferencialmente” da definição citada (MANTOAN, 2011, p. 5).

A história da Educação Inclusiva no Brasil vem nesse movimento, desde então, com outras leis, decretos e documentos nacionais e internacionais, buscando garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais. Nessa cronologia histórica, vale ressaltar a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 1999, mais conhecida como Convenção da Guatemala e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001. Ambos documentos buscam estratégias de eliminar e prevenir qualquer tratamento de discriminação, diferenciação, preconceito e exclusão da pessoa com deficiência da sociedade.

Em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (MEC/SECADI, 2008).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (MEC/SECADI, 2008).

Nessa cronologia o país apresenta avanços em relação à contestação e eliminação de práticas discriminatórias e segregacionistas que consagravam os sistemas paralelos de ensino especial e regular e marca um movimento de transformação de toda escola.

Já em 2015, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e, segundo Landim (2016), considerada um grande avanço de direitos, pois contempla grandes áreas que eram esquecidas como o direito à moradia, à saúde, ao trabalho, à educação, à previdência social, e à acessibilidade, entre outros. A partir dessa lei, na educação, nenhuma matrícula pode mais ser recusada por motivo de deficiência na rede regular de ensino.

ASPECTOS CONCEITUAIS: CURRÍCULO, IDENTIDADE E DIFERENÇA

A partir desses pressupostos históricos, propõe-se reflexão acerca do currículo e das práticas pedagógicas para se pensar a educação inclusiva no Brasil. Silva (2017) reflete sobre teoria do currículo considerando em primeiro lugar a relevância em se discutir a própria noção do termo “teoria” que, segundo o autor, traz a primeira problematização, uma vez que no viés representacional pode-se pensar esse conceito como uma tarefa de descrição de um objeto já existente e isso se limitaria a descobrir, descrever e explicar o fenômeno. Assim sendo, na perspectiva do pós-estruturalismo, a teoria de certo modo inventa o objeto e é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade. “O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (Silva, 2017, p.11). Nessa perspectiva, um discurso sobre o currículo; mesmo que tenha como objetivo descrevê-lo, o que efetivamente faz é criar a partir de seus efeitos discursivos. “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (SILVA, 2017, p. 15).

Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção (SILVA, 2017, p. 11).

Silva (2017) considera que toda teoria de currículo, os manuais que buscam teorizar o tema, tem seu início na concepção de currículo, definindo-o primeiramente segundo o significado do dicionário, pista de corrida, e depois tais teorias existentes buscam capturar o verdadeiro significado de tal conceito, como se assim fosse possível. Para esse autor, uma definição de currículo não nos revela o que ele é, mas sim, o que determinada teoria pensa a respeito de currículo e, portanto, dá as respostas que tal discurso curricular busca responder, como, por exemplo, elencar quais conhecimentos se deve ensinar. Então, diante disso, é muito mais relevante pensar em quais conhecimentos priorizar seria refletir sobre o que “eles ou elas devem se tornar”², na proposta da discussão central de currículo e inclusão que é a identidade. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, p. 15). O autor discute as teorias tradicionais e faz um paralelo entre elas e o que chamou de teorias críticas.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2017, p. 30).

Silva (2014) problematiza a pedagogia e as teorias educacionais, fazendo uma crítica à transversalidade do tema das diferenças no currículo escolar. Afirma que, atualmente, apoiam-se no multiculturalismo, como respeito às diferenças e propõe, de forma críti-

² Termo usado pelo autor.

ca, que antes de se discutir processos educacionais e currículos centrados na diversidade, possa-se colocar como discussão a teoria da identidade e da diferença.

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las (SILVA, 2014, p. 74)?

Segundo Woodward (2014), uma das grandes tensões para se pensar o conceito de identidade está “entre as perspectivas *essencialistas* e perspectivas *não essencialistas* sobre identidade” (2014, p. 12). Para essa autora, uma definição essencialista contempla um conjunto cristalino e autêntico de elementos comuns, fixos e imutáveis, além de se fundamentarem tanto na história quanto na biologia. A definição não essencialista focalizaria não só as diferenças como também o que tem sido alterado ao longo do tempo. Esta autora propõe algumas questões a serem analisadas quanto à identidade, além de conceituá-la: refletir quanto à perspectiva essencialista de fixação e imutabilidade; a proposta de pensar na identidade como relacional e a diferença, portanto, como uma marcação simbólica; identidade como uma condição social e material; identidade como condição social e simbólica; identidade como sistema classificatório que mostram como as relações estão divididas; as identidades como não unificadas, em que possa haver diferenças no seu interior; a questão psíquica para explicar por que as pessoas assumem determinadas identidades. Trata-se, para a autora, de explicar como as identidades são formadas a partir de uma complexa conceitualização que trata das dimensões simbólica e social.

Silva (2014) afirma que identidade é aquilo que se é, e seguindo o mesmo raciocínio, diferença é o que o outro é. Ambos estão em uma relação estreita de dependência quando se diz que é alguma coisa (identidade) e deixa de ser tantas outras possibilidades. Da mesma forma, quando se diz que o outro é alguma coisa (diferença), ele não é uma cadeia de outras redes de identidades. Identidade e diferença são, pois, indissociáveis. Considerar a diferença como resultado da identidade é, segundo este autor, uma tendência, uma vez que se toma a identidade como referência, como o ponto original ao qual se define a diferença. Mas a ideia, nessa perspectiva, é exatamente o contrário, tomar a diferença em primeiro lugar.

Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2014, p. 76).

Para Silva (2014), é importante a compreensão social da identidade e da diferença, no contexto escolar, marcando também outros conceitos. O primeiro deles seria o de normalização, como sendo a eleição de uma identidade específica como parâmetro, pelo qual são atribuídas todas as características positivas, e por ele avaliadas todas as outras.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença (SILVA, 2014, p. 83).

Outro conceito proposto por esse autor para melhor compreender identidade e diferença no contexto escolar é o de representação, como sendo o sentido dado a estes elementos, nas práticas pedagógicas e currículos. É por meio da representação que a identidade e a diferença passam a existir. Questionar a identidade e diferença significa questionar os sistemas de representação que os sustentam. É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam aos sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. Nesse sentido, é importante pensar quais implicações pedagógicas e curriculares estão presentes neste sistema.

Foucault (1987), quando considera que a dinâmica social e todas as relações e correlações de forças estão diretamente ligadas à formação de identidade, também faz uma relação entre poder e saber. “Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados” (1987, p. 31)

Outro dado interessante a ser ressaltado é a multiplicidade de instâncias (instituições, órgãos e pessoas) autorizadas a fazerem a vigilância e o controle do(s) outro(s), tanto no plano físico quanto no simbólico, através de registros, laudos e encaminhamentos, exercendo, direta ou indiretamente, o poder de decidir sobre a vida ou sobre a morte das pessoas (MARQUES, 2013, p. 51).

A performatividade é mais um conceito proposto por Silva (2014) para pensar a identidade e a diferença no âmbito escolar. O autor, portanto, cita Austin (1990) ao propor a discussão de performatividade como sendo a repetida anunciação como forma de produção de um fato. Dessa forma, sentenças repetidas acabam funcionando como performativas, como produtoras de fatos e verdades, elementos estes importantes para a problematização da prática escolar.

Hall (2014) concebe a necessária discussão crítica do conceito de identidade, ao elucidar que o que nos falta é uma teoria da prática discursiva. Outrossim, aborda o conceito de identificação na busca da compreensão no repertório discursivo e no repertório psicanalítico, em uma perspectiva que chama de reconstrutiva e que procura refletir e romper com o essencialismo e racionalismo, aos quais este conceito tem se submetido. O autor, ao discorrer, entrelaça a narrativa do discurso à psicanálise, mais precisamente à teoria lacaniana, quando diz que identidade é construída por meio do discurso e a partir do lugar do Outro, que simboliza a imagem transversalizada pela linguagem. Ele faz referência a “processos que produzem subjetividades” (HALL, 2014, p. 112) e nos marcam enquanto sujeitos constituídos. Portanto, a identidade é construída na diferença.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “inter-

pelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2014, p. 112).

Hall (2014), em um discurso crítico, aborda a teoria de Foucault (1987) a partir do poder, e assim faz uma dupla “sujeição/subjetivação”, instituindo as relações de poder como integrantes da formação do sujeito e da identidade. A centralidade da questão do poder molda o corpo constituindo-o discursivamente.

Nessa perspectiva, identidade e diferença são criações sociais e culturais. Primeiramente criações linguísticas, consequências de “atos da fala” (SILVA, 2014, p. 77). Ferdinand de Saussure (2006) propõe que linguagem é fundamentalmente um sistema de diferenças, no qual signos/significados e sua cadeia de significantes levam à formação de conceitos a partir da cultura e sistemas simbólicos a que pertencem, enfatiza o quão de simbólico tem na linguagem, sistema de signo, traço, que é caracterizado pela ausência, por aquilo que substitui, mas também por aquilo que não é, pela marca da diferença.

Silva (2014), com base na semiologia de Saussure, afirma que é importante que o signo seja repetível; seja reconhecido como sistema de representação e para isso desenvolva capacidade de reconhecer um signo apesar de suas variações. O autor ressalta a extensão dessa ideia para a escrita, como sendo repetível, reconhecível sem a presença de quem escreveu e até mesmo do suposto destinatário. O autor considera ainda que a produção da identidade é a citacionalidade³ da linguagem e seu caráter performativo, o “recorte e colagem” (SILVA, 2014, p. 95) de expressões em contextos diferentes como sendo possibilidades de produção e reforço de identidade cultural.

Silva (2014) considera também a interrupção da repetição como possibilidade de renovação de identidades e entrelaça essas questões com a pedagogia e o currículo, com a dialética de um discurso crítico do espaço escolar, possível de tomar a identidade como ponto de reflexão, ressaltando o que chamou de “filosofia da diferença” (SILVA, 2014, p. 90). Filosofia, na qual a multiplicidade seja processo, ação de estimular a diferença e não de diversidade como marca da diferença, indicando um dado da natureza ou da cultura.

Certamente a criação e produção de pensamento e aprendizagem é o eixo sobre o qual se erguem todas as ações e conceitos no âmbito educacional. Trabalhar no sentido de convocar a força do pensamento é a tarefa primordial nas práticas educacionais. Nesse sentido a filosofia da diferença seria um pensamento vigoroso e bem-vindo no campo educacional, uma vez que potencializa e provoca o pensamento (ANDRADE, 2007, p. 13).

Aristóteles foi o primeiro filósofo, do Ocidente, a distinguir entre diferença e alteridade: “a diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. Alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres” (SKLIAR, 2006, p. 20). Para esse autor, é importante re-

³ Segundo Derrida, isso vale para a linguagem em geral. Ele chama essa característica, essa repetibilidade da escrita e da linguagem, de “citacionalidade” (HALL, 2000).

fletir acerca da preocupação da pedagogia com as diferenças no sentido de apontar como são os diferentes, banalizando as diferenças. O mesmo autor considera que o problema não está em saber quais são as diferenças ou qual a melhor definição de diferenças, mas sim em compreender e refletir como nos inventamos e reinventamos a todo momento aos outros diferentes, uma alteridade diferente.

Andrade (2007) propõe que, em inclusão, seja possível deslocar o olhar das barreiras aparentes, que são regidas por fronteiras visíveis, concretas ou abstratas, em uma proposta de focalizar movimentos mais sutis e imperceptíveis, sendo possível rastrear o que contagia, o que transborda e também o que bloqueia. Este é o desafio da inclusão que convoca-nos à descontaminação e à mudança educativa em um sentido mais amplo, partindo da formação docente e da experiência de prática inclusiva que não seja de hospedar ao outro, como nos diz Skliar (2006).

CONSIDERAÇÕES

Que não faça metástase, que faça metamorfose. Finalmente, lembraria a esse(a) professor(a) aquilo que Nietzsche (2001) entendia por educação: a arte de rebatizarmos e/ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo (Carlos Skliar, 2006).

O tema da identidade e da diferença, no discurso escolar e suas práticas, objetivou possibilitar oportunidades para a análise crítica e o questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação, apresentando uma concepção de currículo que considera o discurso como produtor de identidades e subjetividades.

Nessa perspectiva, a proposta desse texto é de problematizar as práticas escolares inclusivas, levando em consideração o campo do discurso, na análise de quem é o sujeito das políticas de inclusão a qual categoriza e fixa a figura do anormal.

Pensar as identidades a partir dos discursos construídos, na reflexão sobre a importância da Filosofia da Diferença, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, viabiliza a discussão dos campos teóricos, além de possibilitar, como nos diz Andrade (2007), agitar o pensamento, a fim de alterar a realidade de modo a fazermos outra forma de educação que seja efetivamente inclusiva.

Somente pensar e se debruçar sobre os elementos que contemplam identidade fixada a qual trata de diversidade, de pluralidade, de aspectos culturais, de aspectos mensuráveis como o sujeito com Dislexia, o sujeito com diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a pessoa com Deficiência Intelectual e outras características, seria suficiente para se articular um currículo que tenha a identidade e a diferença como marca para a formação humana?

A proposta é refletir e alterar as concepções sobre todo tipo de generalização, na compreensão das identidades fixas e definitivamente estabelecidas, levantando questionamentos e constituindo novas possibilidades educacionais inclusivas. Esse artigo considerou as identidades móveis e a diferença entre os seres humanos, sujeitas a diferenciações infinitas, tanto internas, com os aspectos subjetivos, como externas. Partindo

desse pressuposto, é preciso pensar na diferença como a marca do que nos torna únicos, permitindo, assim, desenvolver uma proposição de educação efetivamente inclusiva que tenha como paradigma a identidade e a diferença.

Quem faz a escola precisa refletir criticamente a respeito dos conceitos de normalização, representação e performatividade como possibilidade de pensar ações pedagógicas que não fiquem na mera repetição e generalização do que seja a normalidade e anormalidade. Cabe aqui trazer questionamentos sobre as posições binárias entre estudantes: iguais/diferentes; especiais/normais; sadios/doentes; pobres/ricos; brancos/negros, com graus leves/ Graves de deficiências; atento/desatento; centrado/hiperativo.

Outras questões imprescindíveis a esse movimento são: Quem é o sujeito da escola inclusiva? Como estão postas as identidades de tais sujeitos? Como é possível pensar um currículo escolar que contemple práticas que não sejam discriminatórias, respeitem as diferenças e que não busquem a igualdade? Qual o caminho para se propor um currículo que implique em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem? O que conta a escola como conhecimento?

Partindo da perspectiva de Reis (2013), pode-se afirmar sobre a importância de cursos formativos em Licenciatura que primem por articular os princípios da diversidade, propondo para tal a reflexão: Qual a contribuição que a compreensão de identidade e diferença trazem para esta discussão?

A ideia é que em inclusão não se pense como **vir a ser** (tendo o foco do currículo nas habilidades e competências) e sim como **devir**, que leva em consideração a mudança e o movimento, como nos propõe Mantoan (2013). É preciso pensar uma nova forma de currículo para a educação no Brasil, na proposta de educação inclusiva.

A escola deve ser espaço de uma prática inclusiva coletiva que seja livre de categorizações e das oposições binárias, bem como exigente no exercício contínuo de alteridade, escuta, diálogo, partilhas, resistência, articulação, desconstrução, flexibilidade, e, sobretudo, de possibilidades entre as partes que se conflitam nos pensamentos, ações e sentimentos, ao se depararem com o Outro. Esse Outro, com letra maiúscula, possibilita entrelaçar a psicanálise lacaniana com a teoria discursiva e reconhecer os processos de subjetividades e a importância das identificações na constituição do sujeito.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Valéria Silva Freire de. Tese de Doutorado. **Educação Inclusiva** – por um devir minoritário em uma escola para todos. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2007.
- ARANTES, Valéria Amorin (org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. – São Paulo: Summus, 2006.
- AUSTIN, John Langshaw **Quando dizer é fazer**. John Langshaw Austin; Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BRASIL.MEC. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- BRASIL.MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível

- em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 . Acesso em: 02 nov. 2020
- BRASIL.MEC. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 02 nov. 2020.
- BRASIL.PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto 7.611/2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 jan. 2021.
- FOUCALT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.).* **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.103-133.
- LANDIM, Thalita Andressa Barbosa Paes. Dissertação de Mestrado: **O Pedagogo formado na UnB e a sua atuação na Educação Inclusiva**. Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2016.
- MARQUES, Carlos Alberto. Indivíduo e Massa Uma Cilada no Discurso da Identidade. *In* MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332586019_Inclusao_diferenca_e_deficiencia_sentidos_deslocamentos_proposicoes. Acesso em: 09 nov. 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (org).* **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. – São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp**, 2011. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 31 out. 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Laped denuncia: MEC quer destruir a educação inclusiva no país. **Inclusão Já – Em defesa dos Direitos da Educação Inclusiva**, 2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/mantoan/>. Acesso em: 31 out. 2020.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Tese de Doutorado: **Política pública, diversidade e formação docente: Uma interface possível**. Universidade federal do Rio de Janeiro, 2013.
- RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação - doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.).* **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. – 3 ed.; Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In: RODRIGUES, David (org.)* **Inclusão e Educação - doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de linguística geral I** Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio ehelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. -- 27. Bd. -- São Paulo: CuItrix, 2006.
- VIEIRA, Ubiratan. Descontinuidades da inclusão e da exclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil. *In: PINTO, Joana Plaza; BRANCA, Falabella Fabrício (Orgs.)* **Exclusão Social e Microrresistências**. Goiânia: Câne Editorial, 2013.

WOOWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.07-72.