

Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições

Maria Teresa Eglér Mantoan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas, SP - Brasil.

Professora da Universidade Estadual de Campinas - Campinas, SP - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1568940831784716>

E-mail: tmantoan@gmail.com

Submetido em: 30/07/2017. Aprovado em: 10/09/2017. Publicado em: 03/12/2017.

RESUMO

Reunir e discutir os tópicos diferença, deficiência e inclusão foi a estratégia utilizada neste artigo para tratar das transformações da escola, para que se possa dar acesso a todos os alunos indistintamente e garantir-lhes a permanência e participação nesse espaço. O assunto enseja uma revisão conceitual e a adoção de novos referenciais teórico-metodológicos e práticas escolares deles decorrentes, que serão abordados no transcorrer do texto.

Palavras-chave: Escola. Diferença. Inclusão.

Inclusion, difference and disability: senses, displacements, propositions

SUMMARY

Gathering and discussing the topics difference, disability and inclusion was the strategy used in this article to discuss the transformations of the school, so that all the students can be given access without distinction and guarantee their permanence and their participation in this space. The subject provides a conceptual review and the adoption of new theoretical-methodological references and school practices resulting from them, which will be addressed in the course of the text.

Keywords: School. Difference. Inclusion.

Inclusión, diferencia y discapacidad: sentidos, desplazamientos, proposiciones

RESUMEN

Reunir y discutir los temas diferencias, discapacidad e inclusión fue la estrategia utilizada en este artículo para discutir las transformaciones de la escuela, para que se pueda dar acceso a todos los alumnos indistintamente y garantizarles su permanencia y su participación en ese espacio. El tema plantea una revisión conceptual y la adopción de nuevos referenciales teórico-metodológicos y prácticas escolares de ellos resultantes, que serán abordados en el transcurso del texto.

Palabras clave: Escuela. Diferencia. Inclusión.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a deficiência tem assumido sentidos diferentes a partir de tratamentos sociais, científicos, filosóficos, culturais, que caminham para conotações cada vez menos depreciativas, generalizantes, e que se distanciam de representações que carregam forte teor de preconceito, discriminação, rejeição.

Tratar da deficiência em si mesma, no quadro atual da compreensão da diferença, desloca o conhecimento que, historicamente, tem conduzido o entendimento do tema, produzindo desafios a seus estudiosos dos mais variados âmbitos em que pode ser tratado.

Abordaremos aqui alguns desses deslocamentos que consideramos relevantes, fundamentando nossa discussão nos sentidos de diferença, identidade e inclusão trazidos, entre outros, por Gilles Deleuze (2009). Trataremos das repercussões desses sentidos no entendimento dos processos de ensino para todos os alunos, dentre os quais se encontram os que têm uma deficiência. A intenção de não afunilar a discussão na deficiência intelectual, exclusivamente, será retirada das argumentações propiciadas pela leitura do texto.

DESENVOLVIMENTO

SENTIDOS

Os seres humanos se inserem em uma dada cultura e em uma sociedade, nas quais as representações constroem a deficiência. Trata-se de uma criação linguística e sabemos que a linguagem em si, como sistema de significações, é incompleta.

Derrida (1973) refere-se a essa incapacidade de os signos darem conta da coisa tal qual ela é, seja um objeto concreto (um livro) ou um conceito abstrato (um sentimento). Seu sentido é sempre adiado, porque o signo é apenas um traço do que ele substitui. Esse autor cunhou o termo *differ(a)nce* para caracterizar o adiamento de sentido dos signos em consequência da significação proposta por um significante qualquer, fato que torna a linguagem caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade, dado que um sentido sempre vaza, não cabendo em um único significado.

Qualquer grupo identitário que se possa criar para reunir pessoas, segundo atributos que escolhemos arbitrariamente para defini-lo, carrega, em razão da *differance*, a mesma incapacidade, e nenhum dos sujeitos que o compõem é representável por inteiro pelo atributo que os reúne. Essa impossibilidade condena o signo a um processo de diferenciação ilimitado, que é o adiamento da ação de definir, conceituar, provocado pela presença da coisa, a qual, reiteramos, sempre difere daquilo que dela dizemos, da classe em que a colocamos. É o que nos resta da ilusão do significado, do referente, de tudo o que nos faz afirmar com certeza o que é, no caso deste estudo, a deficiência. Em uma palavra, a presença da pessoa com uma deficiência desestabiliza o conceito geral, estabelecido e criado para defini-la.

O poder da definição de uma identidade, contudo, é uma arena em que grupos sociais, corporações, tipos de conhecimento se atacam para garantir privilégios, posições de cunho científico, filosóficos, bens de toda natureza.

Incluir e excluir decorrem dessa luta pelo poder de possuir o conceito, de demarcar seu território, de classificar, de comparar. Identidade e diferença são, como nos remete Silva (2000a), cara e coroa da mesma moeda. Envolvem pertencimentos, afirmações e marcações – diferenças *entre*, como referida por Burbules (1997) em sua gramática da diferença. Velada ou explicitamente, ao estabelecermos diferenças *entre* pessoas, criamos identidades, fazemos comparações, fixamos modelos, definimos classes e subclasses com base em atributos que excluem as pessoas por fugirem à média e/ou a alguma norma estabelecida anteriormente. A diferença *entre* está subjacente a todos os entraves às mudanças propostas pela inclusão.

Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior.

A inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo. Os casos que se afastam dessa idealização são os tidos como alunos com problemas, com deficiência, pessoas que se desviam dos padrões. Nas oposições binárias, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença. Alunos de inclusão (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos “normais”, que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres.

Deleuze (2009) subverte o platonismo, recusando a representação clássica pela noção de simulacro. Produz-se a partir daí a noção de fundo da inclusão: a diferença de todos nós, seres singulares, que não se repetem que nos constituímos em um devir, em um vir a ser, cuja diferenciação se prolifera, se multiplica, é ilimitada. A concepção de simulacro, segundo Deleuze, questiona a relação e, sobretudo, a hierarquia entre modelo e cópia, revelando a impossibilidade de reprodução de qualquer original. Se não há um modelo para se copiar, abrem-se outras possibilidades de existir de modo singular, livre. Silva (2000b) considera essa relação e destaca o fato de o simulacro não ser entendido como cópia malfeita, ilegítima e incompleta. Deleuze desfaz, portanto, com o conceito de simulacro a representação clássica compreendida como reprodução fiel da realidade ou de formas ideais, e afirma drasticamente que não existem senão simulacros. Sem um modelo a ser copiado, revelam-se o contrassenso das identidades e os alunos com deficiência e todos os demais que a escola e a sociedade deixam de ter razões para serem excluídos das escolas comuns. Afirma-se, então, a inclusão, deslegitimando os métodos e as práticas sociais e abrindo outras possibilidades de existir para todos, indistintamente, na escola e na vida social como um todo.

A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando

enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos.

Não há mais como recusar, negar, desvalidar a inclusão na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido da diferença que está na base das ações inclusivas: a diferença como padrão produzido pelos que procuram se afirmar pela diferença para manter a estabilidade de sua identificação a um grupo qualquer? A diferença que celebra atributos que fazem de alguns os diferentes? A diferença como argumento pelo qual se coloca em questão a sua produção social como um valor discriminador, negativo, marginalizante?

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações.

DESLOCAMENTOS

Entre tantos deslocamentos/ultrapassamentos necessários e instigados pela inclusão escolar, figura o que tem a ver com o entendimento que temos dos alunos em geral e destes outros, os desconhecidos, fora dos padrões, que estamos habituados a reconhecer na escola, mas que agora têm o direito de pertencer à mesma turma. Como identificá-los, se eles deixaram de ser os desviantes, os que têm outras escolas/classes especiais só para eles? O que passa a existir entre os que estão na escola e os que chegam não é mais uma relação entre idênticos, ou entre os mesmos. Como, então, identificar aqueles diferentes, se entendemos que somos todos diferentes?

No caso de alunos com deficiência e outros que compõem o grupo de alunos excluídos anteriormente das escolas, o modelo médico, com base no diagnóstico e nas projeções escolares

para determinados estudantes considerados “de inclusão”, é logo chamado a intervir na identificação e na orientação do que fazer para atender ao caso. Nesse momento, no geral, tudo volta para trás, porque as referências e as prescrições para admissão de um aluno à escola são educacionais e não mais as médico-reabilitadoras.

Um modelo generalizante, que define as possibilidades da pessoa com deficiência a partir de um sujeito universal, definido, como é o caso do Modelo Médico, tem o poder de construir uma identidade para aquele aluno indefinido, como para qualquer um de nós. Tal modo de interpretar uma condição atual marca a trajetória de vida dessa pessoa, na escola, na família, no trabalho. E é isso o que tem acontecido com frequência.

O Modelo Médico define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, o que constitui ato discriminatório de diferenciação pela deficiência. A *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala* (1999) –, promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), é clara nesse sentido. Não mais, as doenças e as lesões não são sinônimas de deficiência. De fato, existem pessoas com deficiência que apresentam lesões e não demonstram ter deficiências, e outras que nutrem a expectativa de que suas lesões são contornáveis, ultrapassáveis.

Somos seres em vias de ser, e vem daí a imprecisão dos limites entre o conhecimento médico e o das ciências sociais. Ultrapassar esse limite é difícil diante do poder que certos diagnósticos têm sobre os pais, a pessoa com deficiência, os professores, os empregadores, a sociedade em geral.

O Modelo Social de interpretação da deficiência, instituído nos idos de 1977, surgiu no Reino Unido por iniciativa de pessoas com deficiência reunidas no Social Disability Movement, e é o que

se ajusta aos preceitos inclusivos de entendimento das pessoas com deficiência. O Modelo Social tem pouca repercussão nos nossos sistemas de ensino e de saúde, na concepção do atendimento reabilitacional pelos motivos já expostos. Trata-se de uma abordagem que não se baseia nos códigos de identificação de doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível, ignorando o fator social, o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras).

Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para fazer escolhas e viver com o mínimo de impedimentos possíveis. Essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, do lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras.

Um número significativo de pessoas nessas condições retrata uma sociedade avessa a todo movimento no sentido de ultrapassar seu modo discriminador de tratar seus indivíduos. Um país que se regula por uma visão excludente produz e mantém pessoas com deficiência pelos motivos os mais variados, replicando ideais ultrapassados, calcados no individualismo, nas maiorias e não em todos os seus membros indistintamente.

Algumas corporações que se firmaram pelo atendimento discriminatório e excludente de pessoas com deficiência relutam em reconhecer o Modelo Social, haja vista que ele se estabeleceu há mais de 40 anos! Tais corporações reivindicam o direito de manter, ao máximo, essas pessoas sob tutela, entendendo que essa custódia lhes oferece o suficiente para viver em segurança, para se desenvolverem e serem atendidos nas suas necessidades.

O ultrapassamento exigido pelo Modelo Social dá poderes às pessoas com deficiência, as quais passam a definir o curso de sua escolarização, do seu trabalho, dos tratamentos a que estão sendo submetidos, enfim da sua vida como cidadãos. O *Código Civil Brasileiro*, conforme o *caput* do art. 1.783-A (BRASIL, 2002) prescreve a tomada de

decisão apoiada, processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos duas pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhe os elementos e as informações necessários para que possa exercer sua capacidade. Essa medida jurídica demonstra um avanço compatível com o avanço dessas pessoas na conquista de seus direitos e de sua capacidade para praticar atos civis.

Todas essas novas concepções e direitos têm repercussões na sociedade. Pelo Modelo Social, a sociedade passa a ser mais limitada que as limitações que se apresentam a certas pessoas. E o mais importante é que a pessoa com deficiência retoma o controle de sua própria vida.

O uso constante e espontâneo de expressões como “pessoa deficiente”, “portadora de deficiência”, entre tantos outros de uso frequente, vem da herança que nos legou o Modelo Médico e todas as suas formas de retratar algumas pessoas, de identificá-las a um modelo pronto, fixo, compreensível e aceito pela maioria. As classificações da deficiência, os estudos que as ciências médicas e sociais nos legaram têm um acento forte e privilegiado na deficiência, ela mesma, como fenômeno acentuadamente biopsicossocial. A construção social da deficiência tem a ver com relações de poder e com o discurso mais influente.

Vincent Assante, como relator do Conselho Econômico e Social francês (FRANCE, 1975), defendeu um modelo de interpretação da deficiência, propondo o que chamou de “situação de deficiência”. Essa situação condiz com o Modelo Social, **já referido**, e foi utilizada com o objetivo de integrar as consequências de um dado meio social, escolar, de trabalho, lazer, familiar e outros, na avaliação da capacidade de uma pessoa ser considerada como autônoma. Assante reafirma a primordialidade de um ultrapassamento que diga respeito à necessidade de considerar a deficiência como produto de dois fatores: a pessoa com deficiência e as barreiras do meio já consideradas desde os idos de 1970.

PROPOSIÇÕES

O contraditório se apresenta de imediato, quando se propõe legitimar a inclusão na educação brasileira. As proposições que o sustentam exigem arriscados ultrapassamentos. e, para tanto, é preciso estar seguro do que se pretende.

Quando se trata de construir as bases de uma escola das diferenças (de todos nós), o confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, firmado em um modelo identitário de aluno, cuja cópia é a meta de um ensino de qualidade, implica esforço considerável. Há que se remover um conjunto de obstáculos muito forte e resistente. Cabe então encontrar saídas para deslegitimar métodos e práticas de ensino que visam ao ensino para alguns, aqueles alunos para os quais esses métodos e práticas foram criados e são perpetuados. Há que se legitimar a escola como lugar de todos e para todos, configurando um projeto inclusivo de educação consubstanciado na diferença, como aqui reportada.

Revisitando momentos nos quais a nossa educação foi concebida e estruturada, da fase colonial aos dias de hoje, registramos momentos iniciais em que modelos externos trazidos pelos jesuítas e cultivados sob a inspiração de uma filosofia europeia de educação foram ultrapassados pelo Iluminismo da fase imperial, avançando, posteriormente, para os ideais republicanos e que resiste até os nossos dias, na sua expressão mais ampla.

Calcada em uma filosofia da identidade, a educação brasileira vive agora, timidamente, o desafio provocado pela chegada de uma filosofia da diferença que sugere grandes mudanças, com novos autores, que se distanciam diametralmente da visão de educação, firmada nos propósitos filosóficos da identidade fixada e da representação clássica. Tal corrente na nossa educação tem na inclusão um mote que a fortalece, dado que rejeita essa concepção de identidade para pensar a educação, a escola, o aluno, a formação dos professores, os processos de ensino em geral.

Muitos são os que resistem em fazer a ponte dos novos fundamentos filosóficos fincados na diferença com os aspectos pedagógicos do ato educativo. Um mergulho no espaço escolar se faz necessário para que sejam revisitadas, no fazer pedagógico de todo dia, as práticas que contrastam com um projeto inclusivo de educação com base em uma filosofia da diferença. Os embates diretos com a realidade escolar que se apresentam com contradições, com poderes recônditos. Sentimentos são naturais e precisam ser fomentados.

A inclusão nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula; o ensinar e o aprender, provocado que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos. Percebemos que, nesses ambientes, os alunos estão se diferenciando, juntos, apesar de todas as forças que possam agir em contrário: alguns alunos só estão na mesma sala, mas não acompanham os demais; a inclusão está excluindo mais do que trazendo benefício para certos alunos.

A passagem que temos de fazer de uma escola que celebra a competência e as capacidades de alguns, para aquela que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis, incontáveis, é estreita, incômoda, exigente.

Entre a escola de alguns para uma escola de todos os alunos, existe todo o tempo em que a educação brasileira se acomodou, dedicando-se aos privilegiados, que conseguiam reproduzir padrões identitários prefigurados. Havia poucos alunos nas escolas...

A educação para todos é coisa recente no nosso sistema. Mesmo para os que já estão traçando os novos rumos de uma escola fundada em uma filosofia da diferença, a diferença de alguns permanece adormecida e entregue a especialistas, sabe-se lá onde, ou mesmo nas salas de aula comuns, mas com todo um aparato de currículos, atividades e avaliações adaptados à parte dos demais colegas.

Recriar o processo educativo vigente em nossas escolas, nas suas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores é um projeto ambicioso, mas possível.

Estamos habituados a reconhecer as pessoas por meio de modelos que as definem e que se sustentam por invariantes. Ocorre que a diferença não se enquadra nesses modelos que caminham para a conceituação, para a generalização, que reúnem sob o mesmo signo, por semelhança, os objetos que se assemelham. A diferença é singular e só assim ela é concebível. Em uma palavra, nos processos cognitivos em que a deficiência é conceitual, as pessoas com deficiência são previamente enquadradas, sem condições de fugir ao estabelecido, e nas interpretações de cada quadro da deficiência, a especificidade dos casos cria possibilidades, multiplica e faz proliferar a diferença. Difícil se torna, então, o encarceramento das pessoas, por corresponderem a certos atributos que as identificam.

PROVOCAÇÕES

O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer – reparar um navio que cruza o oceano.

Há muito a nossa escola padece de um mal-estar que acomete professores, alunos, gestão, pais. É notória a insatisfação da maioria. Muitas vezes não revelada, por força de suas complicações e, notadamente, suas repercussões que vão desde a vida funcional dos professores ao entendimento da escola pelas famílias e pela escola em geral. Um descontentamento é percebido, seja entre os que reclamam que a educação não avança em seus indicadores de eficiência, seja entre os que sentem que é insuportável conviver com propósitos educativos que não cabem mais no tempo de transformações em que vivemos.

Tal perspectiva situacional provoca um entrechoque de fatores que se contradizem e que não se estabilizarão de uma vez por todas.

A recriação pretendida é dinâmica, imprevisível, mas apesar dessa configuração desafiadora, podemos perceber avanços e caminhar sempre e sempre no encaixe dos objetivos que pretendemos. Certamente não é viável traçar planos sequenciais, hierarquizados de mudanças, porque, como toda criação humana, o inédito faz a diferença. Temos de contar com consistência de nossos propósitos inclusivos e ter a paciência dos sábios para não buscar resultados imediatos, para não cairmos nas falsas melhoras.

A educação especial deu o sinal e trouxe, por meio das diretrizes de sua política fincada na educação inclusiva, a possibilidade de nosso sistema de ensino questionar seus rumos. Em vigor desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirma os propósitos inclusivos das prescrições socioeducacionais da *Constituição de 1988* e as leis e decretos que redirecionam o entendimento da sociedade em geral e das instituições mais especializadas a se preocupar com fatores do meio físico e social em favor de uma experiência de vida compartilhada dos cidadãos brasileiros.

Do ponto de vista das aplicações práticas, isso significa trabalhar no sentido de tornar acessível a todos, e sem exclusões de qualquer tipo, a vida dos que habitam os espaços comuns e particulares a cada um na nossa sociedade. A escola é um desses ambientes e integra o esforço comum de todos os que estão envolvidos na inclusão em sua concepção estrita e ampla. Uma questão de coerência a impele no sentido de, no lugar de categorizar, escolher seus alunos e de garantir o direito de todos os cidadãos à educação. Não bastou, contudo, à nossa *Constituição* garantir, em seu artigo 208, inciso I, o direito indisponível do educando de igualdade de condições de acesso à escola e de permanência nela. O princípio constitucional foi além, acrescentando, no artigo 208, inciso V, o dever do Estado de assegurar a educação mediante o acesso aos seus níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Este artigo é bastante para que se possa deduzir de suas linhas uma escola para todos, em que a diferença de cada aluno não é mais motivo para alguns serem educados em escolas à parte, em razão da deficiência, diante de uma capacidade exigida de antemão para fazer acessar, permanecer e participar de classes do ensino comum.

Podemos conceber, a partir dessas proposições, não apenas uma noção de deficiência no domínio educativo, ou mais especificamente escolar, que não os categoriza, nem prevê, de antemão, orientações específicas e adaptadas do ensino para incluí-los, como pensam alguns, como solução diante do problema que esses alunos criam para que se mantenha a qualidade das escolas.

O aprender e o ensinar, sob o entendimento da diferença de todos nós, redefinem o que se propõe como educação escolar em nossos dias.

Pela mesma via de interpretação da diferença que aqui desenvolvemos, aprender envolve mobilização do aprendiz, envolvimento, deslocamento de sentidos, atos subjetivos, autorregulados por uma inteligência que opera diante de problemas. A dinâmica do aprendizado é pessoal e, segundo Deleuze (2009), diferencia o ser, que devém outro, se modifica. Considera-se aprendiz aquele que lida com um problema, porque se sente afetado, desafiado por uma questão, por uma curiosidade, pelo reconhecimento de um conhecimento que lhe é relevante. A força motriz do conhecimento é individual, não pode ser provocada por outrem – a motivação é interna ao sujeito do conhecimento.

Cabe aqui ressaltar o que Deleuze (2010, p. 175) chama de *afectos*, que “[...] não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)”. Os *afectos* não se reduzem a sensações, sentimentos. O que os provoca são forças, fluxos, que impactam diferentemente em cada um. Diferem do que usualmente se entende como sentimentos, que são sensações simbolizadas, que ocorrem, por exemplo, quando se nomeia o que se sente: alegria, tristeza e *afectos* envolvem modos de sentir a alegria e a tristeza.

Conflitos, perturbações são manifestações próprias dos *afectos* e mobilizam o estudante a pôr em ação seus saberes e a modificá-los, ampliá-los na medida de suas necessidades, possibilidades e do quadro resolutivo que se lhe apresenta. *Afectos* têm relação estreita com a aprendizagem, entendida como ato interno, movido por forças que não são controladas de fora.

Uma provocação que se pode fazer ao ensino que hoje se reconhece como “de qualidade” e ao que Deleuze (2010, p. 178) denomina *afectos* remete a uma das observações retiradas de sua experiência como professor: “[...] ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe da sua disciplina”.

Depreende-se dessa versão do agente provocador do aprendizado um ensino aberto em seus objetivos e vivo nas formas de se apresentar. Deleuze (2010) admitia que ensinava com paixão e que suas aulas envolviam muita preparação, para que pudesse ir além de uma mera exposição, em que dado assunto é dado a ser conhecido, a partir de uma explanação sem vida, uma programação formal, transmitida, passada à frente, sem a vibração própria de um momento aguardado. O professor, portanto, também precisa sentir-se afetado pelo que trata/ensina, ao comunicar-se com os alunos. Embora se prepare, sempre há o que aprender e a aula seria “[...] como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 2010, p. 177).

Nessa perspectiva, o ensino que condiz com um escola inclusiva, aqui apregoada, envolve o encontro entre quem aprende e quem ensina, sem uma hierarquia entre as inteligências entre ambos e a impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover a partir de tal encontro. Rancière (2002) refuta o que define como *mito pedagógico*, que tem a ver com o mestre explicador e a submissão do aprendiz ao ensinante, dado que esse teria uma inteligência superior ao daquele e seria uma única e verdadeira via do conhecimento. Ainda nos pautamos por esse mito e difícil tem sido

fazer com que aquele que propõe o ensino escolar e o que o efetiva, nas salas de aula, compreenda a necessidade desse encontro essencial, que não subestima a inteligência de ninguém.

De fato é polêmico o que ora trazemos à discussão, mas em se tratando das provocações e das exigências de um ensino para todos, precisamos, finalmente, reconhecer que a aprendizagem cabe ao aprendiz, embora nem ele mesmo saiba quando e como aprende. Talvez ele apenas sinta quando algo lhe toca, lhe perturba e, às vezes, isso ocorre posteriormente. O tempo do aprender é, portanto, subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro. Assim, o aprender não se dá na linearidade dos anos/séries escolares, na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular. Não há condições e/ou sentido de prever, controlar, conduzir e mensurar qualquer aprendizagem, uma vez reconhecida como ato pessoal, que se multiplica e se diferencia ilimitadamente, conforme se efetiva.

Deleuze (2009, p. 23) vem ao nosso encontro mais uma vez nesta provocação, quando, ao se referir, novamente, ao ato de aprender, ele afirma:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender.

O reconhecimento da importância e da dignidade do aprender para o mesmo autor se expressa pelo que segue:

é como uma homenagem às condições empíricas do saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado na aprendizagem, é para apaziguar os escrúpulos de uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar todo o transcendental. Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. (DELEUZE, 2009, p.238)

A concepção de um sujeito singular inacabado, que aprende a seu tempo e modo é fundamental no entendimento de uma escola de todos em que os

alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparações e hierarquização de níveis de conhecimento.

O ensinar, na perspectiva da diferença em si mesma, e tal qual o entendemos em uma escola inclusiva, busca disponibilizar um acervo de conhecimentos, sejam esses culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos ou quaisquer outros, com vistas a propiciar a socialização, a expansão e, fundamentalmente, a recriação desse acervo, de modo livre e autêntico, tanto pelo aprendiz, como pelo professor.

A escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nessa escola, um modelo a ser seguido ou reproduzido. Somos todos simulacros – professores e alunos.

Schöpke (2012, p.162) pontua a respeito da perspectiva deleuziana, quando liberada das malhas da representação: “cada um de nós é um simulacro, já que não há um fundamento como um *em si* que nos sirva de modelo. O modelo não existe mais”.

As provocações aqui apresentadas visam libertar o processo pedagógico de seus referentes habituais: métodos, recursos pedagógicos, níveis de desempenho, assim como os professores e os alunos da escola excludente, que temos hoje.

CONCLUSÃO

Os posicionamentos aqui reunidos em relação ao aluno, como um ser incomparável e mutante, e a noção de simulacro deleuziana, que destitui a possibilidade de cópia e reprodução de modelos prefigurados, podem se estender às escolas, como uma organização viva, passível de se expandir, de se modificar, de devir outra.

O mesmo pode se dar em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. O ensino, como o ato de disponibilizar saberes, instrumentos, interpretações com vistas à criação. A aprendizagem, como experimentação e liberdade de criação do conhecimento. A avaliação, como o ato de conferir o sentido da criação para quem cria, tanto para o aluno quanto para o professor. Nessa perspectiva educacional, não cabe à ideia de mediação do professor, dado que essa é uma afirmação da hierarquia de inteligências que sustenta o controle, a condução, a superioridade de quem medeia, não tendo a ver com o processo de construção criativa do conhecimento e da deficiência como um atributo fixado na pessoa, que a define por inteiro.

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, 2001.

BRASIL. *Código Civil Brasileiro*. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Brasília, Presidência da República, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BURBULES, N. A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher*, Austrália, v. 24, n. 1, p.97-116, 1997.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. *Conversações*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectivas, 1973.

FRANCE. *Mission d'étude envue de la revision de la loi d'Orientation en faveur des personnes handicapée du juin*, 1975.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, T.T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.