

## Discursos de inclusão e o bloqueio das diferenças

### Inclusion discourses and the blocking of differences

Talita Vidal Pereira<sup>1</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
p.talitavidal@gmail.com

Renata Leite Oliveira<sup>2</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
renataoliveira\_rj@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo refletir sobre sentidos atribuídos às diferenças culturais articulados aos discursos de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada a partir da apropriação de aportes pós-estruturais e pós-coloniais e utilizou entrevista de grupo focal como técnica de pesquisa. No estudo foi possível constatar que nas falas das participantes frequentemente a ideia de diferença estava associada à Educação Especial e Inclusiva, ou seja, a condição física e/ou mental de sujeitos que demandam por atendimento especial. Neste texto buscamos refletir sobre essa forma de conceber as diferenças. Nosso pressuposto é de que ela articula sentidos essencialistas de diferença com implicações nas práticas de inclusão observadas na escola, práticas que permanecem limitadas à perspectiva de integração da pessoa com necessidades educativas especiais.

**Palavras-chave:** Diferença, Educação Especial e Inclusiva, Teoria do Discurso, Cultura.

---

<sup>1</sup> Professora nos Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) e Educação (PROPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Projeto financiado pela FAPERJ.

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professora na Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu/RJ. Bolsista CAPES.

**Abstract:** The article aims to reflect on ways to cultural differences articulated in discourse by students of Pedagogy of a University located in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro State. The aforementioned research was performed through the appropriation of post-structural and postcolonial contributions, as well as used the focal group interview as research technique. The concept of ‘difference’, in the participant’s speeches was generally associated with special and inclusive education, which means the physical or mental condition of subjects who demand special care. Thus, the aforementioned concept can be herein understood as the articulator of different essentialist meanings that have implications in the inclusion practices observed in the school environment. It is important highlighting that these inclusion practices, as a rule, remain limited to the integration perspective of people with special educational needs.

**Keywords:** Differences, Special and Inclusive Education, Discourse Theory, Culture.

O presente texto é fruto de reflexões suscitadas durante a pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como sentidos atribuídos às diferenças culturais são articulados nos discursos de estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição superior de ensino localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. No decorrer do estudo foi possível constatar que sentidos de diferença cultural são associados à condição *a priori* dos sujeitos, o que ficava mais evidente quando as participantes da pesquisa (todas eram mulheres) tendiam a agregar a ideia de diferença à existência de alguma necessidade especial, física ou mental.

A pesquisa foi desenvolvida tomando como referência aportes pós-estruturais e pós-coloniais cujos princípios teóricos possibilitam o rompimento com perspectivas verticalizadas de análise dos fenômenos sociais. O estudo foi orientado pela crítica à ideia de um fundamento último, possível de ser acessado pela razão, a organizar e orientar os fenômenos sociais. Essa crítica é assumida com base nas contribuições de Laclau e Mouffe (2015), autores que constroem sua teorização, a Teoria do Discurso, pensando o social como textualidade.

Ernesto Laclau e Chantal Mouffe rompem com perspectivas realistas e essencialistas de mundo para assumir que aquilo que entendemos por realidade só se torna inteligível pela e na linguagem. Todo espaço social é discursivo, “toda configuração social é significativa” (Laclau e Mouffe, 2015, p. 39). Concebido como texto, o social se situa fora de qualquer “pretensão de transparência do sentido” (Cunha *et al.*, 2016, p. 189-190). Isso não significa, como destacam Laclau e Mouffe (2015), negar a existência do mundo material; significa afirmar que o mundo material passa a existir socialmente em processos de enunciação em que são atribuídos e disputados significados a ele.

Concebido como linguagem, o social é analisado com base na apropriação das mesmas regras da linguística para conceber significante e significado em mútua relação, o que possibilita o questionamento sobre a construção consciente de discursos que possam “representar uma síntese, qualquer discurso que possa expressar qualquer suposta unidade ou universalidade epistemológica ou que permita decidir entre visões, asserções ou discursos em conflito” (Peters, 2000, p. 43-44), o que implica dizer que não existe um fundamento sobre o qual afirmamos de forma definitiva o que as coisas são, o que o mundo é. As coisas só são na medida em que são articuladas em um sistema de regras social e discursivamente construídas. É nessa perspectiva que Laclau (2011) afirma a indecidibilidade como característica das ações sociais.

No campo dos estudos pós-coloniais, Bhabha (2007) também opera em uma perspectiva discursiva para pensar cultura como prática de enunciação em que são conferidos e disputados significados sobre o mundo. Como prática de enunciação, Bhabha (2007) pensa as interações culturais como que submetidas às mesmas regras da linguagem, processos que, para o autor, envolvem tradução e negociação de sentidos que nunca se fecham totalmente, nunca expressam uma completa saturação de sentidos, permanecem abertos a novas significações. Essa compreensão de cultura sustenta a afirmação de Bhabha (2007) de que não existem culturas puras e/ou originais. Os processos de negociação e tradução resultam sempre na produção de híbridos culturais.

Em Bhabha (2007), a negociação ocupa o lugar que a negação tem na dialética hegeliana. Ela carrega a ideia de articulação entre elementos antagônicos – e não de superação deles, como a dialética hegeliana propõe. É nesse *espaço-tempo* de negociação cultural que os híbridos se constituem sempre abertos a novas articulações. “Em tal temporalidade discursiva o evento da teoria torna-se negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas” (Bhabha, 2007, p. 51).

Macedo (2003) afirma que em Bhabha o hibridismo pode ser compreendido como resultado de “uma mescla que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença” (p. 14). Dessa forma, embora carregue rastros de algo que ‘é’, o híbrido difere e passa a ser visto como ‘outra coisa’. Em Bhabha (2007), os híbridos culturais explicam os mecanismos pelos quais diferentes significados culturais se separam de seus contextos originais e se reconfiguram em novas significações. São processos relacionais e sempre parciais de desterritorialização e reterritorialização (Macedo, 2003) em que emergem híbridos culturais que são sempre mais do que “um simples somatório de culturas de pertencimentos” (Macedo, 2006a, p. 102).

O hibridismo em Bhabha (2007) não pressupõe qualquer pretensão de resolver os conflitos entre culturas. Toda negociação/tradução de sentidos culturais é marcada por relações de poder. O que o autor nos diz é que as assimetrias de poder não tornam o colonizador imune. Quando tenta impor sua cultura ao colonizado o colonizador também se contamina, se transforma, deixa de ser o que era originalmente.

Bhabha (2007) afirma que o trabalho fronteiriço da cultura “não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um ‘entre-lugar’

contingente, que inova e interrompe a atuação do presente”, em que o novo surge como ato insurgente de tradução cultural (Bhabha, 2007, p. 27). O autor alerta para a singularidade de uma cultura que emerge como híbrida. Um hibridismo que se fundamenta na afirmação das diferenças culturais e que implica pensá-lo como um processo de negociação e tradução. Tradução que sempre carregará “um resíduo intraduzível, um deslizar de significação que torna língua estrangeira a ela mesma, numa disjunção temporal que traz a incidência do duplo” (Frangella, 2009, p. 3). Os gêneros impuros que emergem nos processos de hibridismo resultam dessa impossibilidade de completa tradução. Para a autora, a tradução implica “ato criador, pois não se trata de restituição ou cópia de um original dado, mas exige um complemento, já que original e tradução são irreconciliáveis, tocam-se, mas não há entre eles uma totalidade possível, assim como na impossibilidade de completude” (Frangella, 2009, p. 3-4).

Ao pensar produção cultural como fluxo, como prática de enunciação de significados sobre o mundo, Bhabha (2007) contribui para que as diferenças culturais passem a ser pensadas como característica inerente às relações sociais como processo inerente à constituição social. Dessa forma, longe de ser algo que preexiste, uma positividade plena que permite separar/classificar os sujeitos, as diferenças culturais emergem nas práticas enunciativas sempre de forma relacional, em que o *nós* se define em contraposição ao *outro*. Aquilo que somos se define por aquilo que não somos, entendendo que o que somos e o que não somos são significações provisórias, produzidas nos processos em que nos constituímos agentes sociais.

Com esse entendimento de diferença, a pesquisa foi desenvolvida utilizando o grupo focal como procedimento metodológico. Como já foi dito, a pesquisa foi realizada com estudantes de um curso de Pedagogia que naquele período estavam realizando as atividades de Estágio Supervisionado em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental como parte da estrutura curricular do curso. A pesquisa buscou investigar significados de diferença cultural articulados nos discursos das futuras pedagogas, entendendo que são sentidos que constituem os processos de formação. Dessa forma, é importante investigar de que forma esses sentidos podem estar ou não contribuindo para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas nas escolas, incorporando, de fato e de direito, a multiplicidade de culturas que circulam no interior das instituições e apontando para a necessidade de superar concepções que se sustentam em dualidades identitárias fixas.

Foram realizados quatro encontros com os grupos focais, envolvendo de doze a dezesseis participantes. A metodologia favoreceu as interações e trocas coletivas entre os participantes, trocas que, coerentemente com os aportes teóricos utilizados, foram analisadas sem perder de vista a contingencialidade desses contextos, que a cada encontro adquiriam características específicas.

Durante os encontros, uma multiplicidade de sentidos atribuídos às diferenças permeou os discursos das participantes nos relatos sobre suas experiências de estágio e de vivências pessoais. Diversas situações de tentativas de opressão e silenciamento das diferenças vieram à tona. No entanto, na análise do material empírico reunido em gravações de áudio e vídeo, foi possível perceber as articulações entre sentidos de diferença e sentidos de diversidade associados a gênero, sexualidade e etnia (entre outros) sustentadas na

compreensão de uma diferença que preexiste e define o lugar do sujeito. Essa percepção ficou mais clara quando analisamos a frequência com que a ideia de diferença associada às pessoas portadoras de necessidades especiais com alusão à Educação Especial aparecia nas falas. Essa frequência significativa foi o que motivou a escrita deste artigo, dado que não foi possível aprofundar a discussão no texto da dissertação.

### **Diferença e Educação Inclusiva: enunciações poderosas**

A modalidade Educação Especial foi instituída no Brasil no início dos anos 1960 com a denominação "educação dos excepcionais" e orientada por discursos científicos positivistas que defendiam a separação dos alunos "normais" dos alunos "excepcionais" (Aun, 1994). Um critério de classificação pautado na ideia de existência de desvio dos padrões de "normalidade" e que reproduzia processos de participação-exclusão.

Durante a década de 1990, principalmente influenciado pelos princípios traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1993) e pela Declaração de Salamanca (1994), começa a ganhar visibilidade o movimento de inclusão em contestação a essa lógica. A Conferência Mundial que reuniu os países em desenvolvimento em Jomtien, na Tailândia, significou um marco importante para a formulação de políticas governamentais para a educação na medida em que não só reafirma o direito de todos à educação como estabelece metas no sentido de possibilitar a superação dos processos de exclusão na promoção de uma escola de qualidade para todos.

Em junho de 1994, aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais ligadas aos movimentos de pessoas com necessidades especiais. Como resultado da Conferência, foi aprovada a Declaração de Salamanca, que reafirma o compromisso a com a Educação para Todos e reconhece a necessidade de atender crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994) proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças, aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

No ano de 2000, em Dakar, foi firmado o compromisso Educação para Todos entre os 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação, que assumiram o objetivo de “oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (Unesco, 2001).

Para tornar efetivo o compromisso firmado, foram estabelecidas seis metas:

1. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
3. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
4. alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
5. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
6. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (Unesco, 2001, p. 18).

Frente aos graves problemas de desempenho da educação nacional, o Brasil foi pressionado internacional e internamente a adotar essas recomendações, que têm sido referência importante para implementações de políticas no país nas últimas décadas, principalmente a partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96). A defesa da universalização do acesso e a garantia da permanência de todos em uma escola de qualidade tomou corpo e conferiu visibilidade à necessidade de a escola garantir o atendimento de todos, independentemente das diferenças sociais, étnicas, econômicas e culturais.

Mendes (2010, p. 105) destaca que esse contexto foi fundamental para o estabelecimento do debate em torno de novos paradigmas que passaram a influenciar as propostas de Educação Especial, novos paradigmas que tinham como foco o questionamento aos serviços, as normas e as políticas que orientavam

hegemonicamente a Educação Especial até então, questionamentos organizados em torno do princípio de uma Educação Inclusiva.

No bojo desses questionamentos, a ideia de integração da pessoa com necessidades educacionais especiais passou a ser intensamente criticada, dado que pressupunha a adaptação da pessoa de forma que ela pudesse desfrutar de uma convivência igualitária em sociedade. Dessa forma, se a integração pode ser considerada um avanço na medida em que não se tratava mais de separar “normais” de “excepcionais”, também é fato que ela continua enfatizando uma dimensão de “normalização” da pessoa com deficiência. Trata-se, em última análise, de tornar a pessoa diferente “mais normal” para que ela possa compartilhar as experiências sociais.

A normalização tem como pressuposto a eliminação das diferenças; a ideia de eliminação/superação carrega um conceito de ‘diferença menor’, inferior ao padrão tido como normal, expressando determinado grau de inferioridade atribuído àquele que difere. Daí a necessidade de capacitar a pessoa que difere para um padrão de normalidade, para que ela possa interagir socialmente. Nessa lógica, a diferença é significada como a marca física ou mental que o sujeito carrega biologicamente. Se não pode ser eliminada, precisa ser minimizada.

Mendes (2010) destaca que a história da Educação Especial é marcada por essa ambivalência entre a segregação e a assimilação (integração). São tradições que deixam rastros, na perspectiva derridiana, que vão sendo reconfigurados em novos contextos, formando híbridos. Quando entra em cena, o conceito de inclusão não apaga esses rastros; pelo contrário, sua entrada favorece novas negociações/traduições de sentidos que propiciam a construção de novos híbridos que podem estar ou não contribuindo para a realização de processos de inclusão que impliquem, de fato e de direito, a incorporação das diferenças como inerentes a qualquer grupamento social e impossível de serem totalmente bloqueadas.

O conceito de inclusão é mais abrangente, na medida em que o desenvolvimento da pessoa é pensado de forma articulada com os processos de transformação social necessários para que as condições físicas, materiais, humanas, sociais, culturais etc. não possam justificar obstáculos para que cada um possa prontamente ter condições de participar de forma efetiva das ações cotidianas que caracterizam a convivência em sociedade. O conceito insere outra perspectiva para a compreensão e enfrentamento do problema: coloca em questão os critérios de padronização social alertando para seu caráter arbitrário.

É essa arbitrariedade que buscamos enfatizar com o auxílio das contribuições das perspectivas discursivas pós-estruturais e pós-coloniais. Aqui é necessário destacar que não estamos negando a existência dessas características pessoais, muito menos as limitações que elas impõem aos sujeitos em uma sociedade que prioriza determinados padrões de normalidade. No entanto, ancoradas nos aportes que orientam o estudo, buscamos pensar as formas pelas quais essas marcas são enunciadas, significadas de forma a estabelecer a inferioridade e/ou não adequação social dessas pessoas.

Com o pós-estruturalismo, assumimos a impossibilidade de acesso ao mundo material de forma transparente e imediata. “O mundo não está (num *lá*, à nossa espera) para ser decifrado; os significantes (as

palavras, os termos) não transportam sentidos plenos, não representam um encaixe ideal entre um referente e a realidade” (Cunha *et al.*, 2016, p. 186). A afirmação vale para as características biológicas, físicas e/ou mentais: elas também não transportam sentidos plenos a definir os sujeitos que as possuem. Esses sujeitos não se definem como identidades fixas; ao contrário, como todas as identidades, não são mais que construções falidas. Os sentidos sobre aquilo que dizemos que somos e sobre o que o outro é sempre dependem do outro, do contexto. Tudo o que dizemos depende do contexto em que é dito (Lopes, 2013).

No entanto, não é dessa perspectiva que o conceito de inclusão tem sido hegemonicamente articulado nos discursos educacionais. No decorrer dos encontros foi possível observar as referências feitas às situações de discriminação que viveram e/ou que observaram que carregavam marcas de processos de exclusão de gênero, orientação sexual, etnia e pessoas com necessidades educativas especiais. Processos associados à existência de grupos identitários fixos: negro, mulher, homossexual, pessoa com necessidade educativa especial como marca identitária dos sujeitos. Uma perspectiva que, insistimos, acaba por justificar a exclusão.

Na pesquisa, chamou a atenção como, de forma recorrente, as diferenças culturais eram associadas às pessoas como necessidades educativas especiais. Uma diferença que ‘grita’ na escola. Por outro lado, essas necessidades sempre aparecem ligadas a uma marca física ou mental mais evidente. As práticas excludentes patrocinadas pela escola sustentadas pela ideia de um aluno normal, idealizado, só vieram à tona quando suscitadas por intervenção das mediadoras do grupo focal.

Os padrões de ‘normalidade’ habitam o campo da educação e justificam processos de exclusão. No entanto, a pessoa com necessidade especial tende a ser significada como o único polo divergente, contribuindo para o apagamento das exclusões que cotidianamente são praticadas e justificadas no cotidiano das instituições. A fala destacada a seguir exemplifica as nossas motivações para esse questionamento.

No caso, a questão era a discriminação de alunos/turmas considerados indisciplinados. São exemplos de crianças ‘normais’, que necessitaram de um atendimento especial por parte da escola.

*A única coisa de ruim que eu vejo nessa turma é que essa turma tem o nome de “Se liga”; eles, os alunos, ficam até me perguntando: “Tia, porque esse nome ‘se liga?’”. E eu respondo: “você tem que se ligar em alguma coisa, prestar atenção”. Por que eles têm esse nome de “Se liga”? Porque eles são alunos repetentes, que não estão na fase da alfabetização, já conseguiram avançar nisso, mas continuam na turma porque às vezes comem letra ou porque não conseguiram entender aquilo que o professor acha que ele necessita, só que são alunos muito agitados, batem, brigam, tem hora que a professora tenta separar e sobra até pra ela. Eu acho que o problema nem sempre vem da escola, já vem dos pais. Só que ficam os alunos todos misturados, então mesmo aquele que aprendeu está ali, estigmatizado pela “fama” da turma (fala de uma das pessoas participantes).*



No decorrer da pesquisa evidenciou-se a associação de diferença a deficiência, Educação Especial/Inclusiva (muitas vezes abordadas como sinônimos), principalmente quando foi solicitado que as participantes falassem sobre as suas vivências e reflexões a partir da experiência do Estágio Supervisionado. Como não podia deixar de ser, também nos discursos das participantes as falas remetem à concepção de identidades tomadas como entidades fixas e/ou essencializadas, sejam elas negros, mulheres e/ou pessoas com necessidades especiais. Nos processos de formação, as futuras professoras entram e passam a se inserir nessa rede de significados que configuram o campo da educação. Passamos então a analisar como essa rede de significados tem sido articulada no que diz respeito às concepções de cultura e suas implicações com a educação.

É possível afirmar que existe um consenso bastante significativo e estável em torno da compreensão de que a educação é uma prática cultural. Também é fato incontestável que uma pluralidade de cultura circula nos espaços escolares e reconfiguram esse cotidiano. No entanto, esse aparente consenso diz muito pouco sobre as implicações das concepções de cultura para o entendimento de como a educação escolar se realiza. A vasta produção no campo sobre o tema é um indicador das disputas de sentido que o envolvem. Sem nos determos no seu aprofundamento cabe destacar as disputas em torno da ideia de multiculturalismo, muito presentes no campo da educação.

O multiculturalismo é resultado de processos de questionamentos produzidos pelo/no campo da educação acerca da lógica monocultural e padronizadora que, habitualmente, caracteriza a escola, o que significa um grande avanço nas formas de pensar a escola. No entanto, nem sempre esse movimento não significa, necessariamente, um rompimento com perspectivas essencializadas e realistas de cultura, como destaca Macedo (2009).

Aqui também não se trata de negar a importância do multiculturalismo, na medida em que ele contribui para o reconhecimento de que os grupos humanos são plurais e que essa pluralidade de culturas se impõe nas escolas (Tura, 2002), desafiando aquilo que parece estabelecido como universal e/ou como padrão de “normalidade”. No entanto, a própria ideia de reconhecimento opera dentro de limites teóricos/filosóficos que podem estar contribuindo para a produção de sentidos que operam como mecanismos de contenção, de bloqueio das diferenças (Macedo, 2009). A pluralidade é reconhecida, mas em uma perspectiva em que se busca assimilá-la aos padrões unitários considerados mais adequados (Sacristán, 2001).

O conceito de multiculturalismo tem sido muito questionado no campo. Entendido como um “movimento teórico, prático e político, voltado ao desafio a preconceitos, à valorização da diversidade cultural e à tradução dessas perspectivas em temas, estratégias e práticas educacionais” (Xavier e Canen, 2008, p. 226); ele está associado à compreensão de que vários grupos ou comunidades coexistem em determinado campo. O conceito de multiculturalismo sustenta políticas que acabam por produzir ‘um novo sujeito da mesmidade’ (Fleuri *et al.*, 2002), mantendo e perpetuando a lógica de adequação da diferença a um padrão considerado hegemônico.

Hall (2003) critica o multiculturalismo afirmando que, habitualmente, ele tende a celebrar “a diferença sem fazer diferença” (p. 59). O autor afirma que diferentes tipos de multiculturalismo (conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo e crítico) carregam a ideia de culturas diferentes como entidades fixas.

Por sua vez, Macedo ressalta que “os projetos concretos para lidar com uma sociedade multicultural, em geral, articulam e hibridizam características conservadoras, liberais e multiculturais” (2006b, p. 334). Muitos desses projetos acabam por reproduzir preconceitos e buscam o enquadramento de culturas minoritárias ao padrão socialmente aceito ou estabelecido.

Em meio a todos os questionamentos feitos ao multiculturalismo emerge o conceito de interculturalismo, que, assim como um tipo de multiculturalismo que Hall (2003) define como crítico, dá destaque às questões relativas às diferenças e às relações de poder que instituem o que é diferente incorporando contribuições dos estudos culturais. Segundo Candau e Russo, trata-se de uma abordagem que possui “um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social” (2010, p.164). Ou seja, assumindo como dado a possibilidade de um consenso ético sobre o que seria democracia ou justiça social, um consenso que pressupõe a existência de um fundamento último em torno do qual a sociedade se conciliaria.

Entendemos que se trata de uma concepção que também carrega sentidos realistas de mundo e de cultura, na medida em que essa reconciliação só poderia acontecer de forma plena se admitíssemos a existência de um dado de realidade capaz de arbitrar definitivamente os conflitos culturais. Sem isso, o que temos são relações de poder disputando significações.

O multiculturalismo está associado à ideia de diversidade cultural. Nessa perspectiva, as diferenças culturais são apreciadas com base no ponto de vista dominante, ainda que possam ser celebradas (Burbules, 2008). Esse autor alerta para os riscos de que essa celebração contribua para exorcizar as diferenças, celebrando “o Outro como algo exótico, fascinante ou curioso – mas ainda visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante” (p. 162- 163).

Por outro lado, como afirma Macedo, o reconhecimento das diferenças culturais tende a ser significado como uma característica positiva de uma nação tolerante, mas a própria ideia de nação “repousa sobre uma homogeneidade primordial e é produto do apagamento das diferenças enquanto tal, com a criação de ícones e símbolos que fabricam pertencimentos” (2009, p. 103).

Na análise do material empírico, parece correto afirmar que essas disputas de concepção presentes no campo articulam sentidos nos discursos das licenciandas. Ainda que nem sempre de forma clara e sistematizada, as posições que assumem quando narram situações que viveram nos diferentes espaços em que circulam são informadas também pelas experiências formativas ao longo do curso.

Várias falas destacaram que as crianças ‘deficientes’ eram tratadas como retardadas. Em uma delas a participante contou que uma das mediadoras que acompanhava o aluno nas atividades em sala de aula fazia

piadinhas “pra ver se ele ria, no sentido de que ele olhava pra ela e assim, eu não sou um retardado, no sentido pejorativo, e ela brincava e fazia umas piadinhas” (fala de uma participante).

Esse era um comportamento que provocava estranhamento na participante; no entanto, a fala precisa ser entendida em um contexto em que o estranhamento se confunde mais com um sentimento de pena pela ridicularização a que a criança estava submetida do que como crítica à estigmatização. Ou seja, aquela criança já estigmatizada porque possuidora de uma diferença enunciada como ruim não precisava mais ser ridicularizada. Uma postura que contribui pouco para a superação dos estereótipos, que, segundo Bhabha (2007), são representações simplistas, que buscam desqualificar o outro, negando o jogo das diferenças e reforçando processos discriminatórios.

*Faço estágio em uma escola, e lá tem algumas crianças com deficiência e tudo o mais, tem uma sala de recursos especiais pra essas crianças. Então elas têm os horários agendados certinho, elas precisam descer, aí essa professora, ela faz uma atividade pra elas. [...] Junta todas essas crianças, tem umas com síndrome de down, tem vários tipos de deficiências* (fala de uma das estudantes participantes da pesquisa).

Aqui, mais uma vez, a ideia de cuidado de uma rotina própria para atender a essas crianças tende a ser naturalizada. Não que esses cuidados não sejam necessários, a questão é refletir se eles expressam de fato processos de exclusão ou se, como alertam Fleuri *et al.* (2002), são práticas que se pretendem de inclusão, mas que de fato acabam excluindo aqueles que possuem características comportamentais e/ou físicas que divergem dos padrões de ‘normalidade’ vigentes.

Uma dimensão assistencialista do atendimento aos alunos com necessidades especiais também é muito presente, como rastros que constituem a história da Educação Especial no Brasil (Mendes, 2010). Outro fragmento significativo é este:

*Essas crianças com deficiências, elas precisam de alguém que ajude, sim, no sentido de ir ao banheiro, de limpar a boca; precisam realmente de alguém que demonstre um cuidado, até fisiológico, vamos falar assim, e precisam de alguém que vá além disso, que faça tirar dúvidas do que elas estão copiando* (fala de uma das estudantes participante da pesquisa).

A fala expressa o conflito de uma participante quando reconhece que a criança necessita de cuidados especiais. No entanto, reconhece o limite desse atendimento. A escola precisa oferecer mais. Por outro lado, esse “mais” esse “além” que, segundo ela, a escola precisa oferecer parece ser pensado dentro de um padrão de organização da escola. Para acompanhar as atividades em condições de igualdade com as crianças ‘normais’ a criança precisaria de um acompanhamento mais efetivo. Aqui resta indagar se em uma sala de aula a maioria dos alunos ‘normais’ também não precisam desse apoio. Todos ‘os normais’ dão conta de realizar as atividades de forma autônoma?

Por fim, cabe um questionamento à ideia de práticas inclusivas apresentada por uma das participantes:

*Eu via com o próprio professor de Educação Física que, dentro da atividade, todos jogavam bola e falavam “eh, Paulinho, eh, Paulinho”. Então, dentro da atividade, a cuidadora o levou até o centro da quadra e então jogaram uma bola pra ele e diziam “eh, Paulinho, é isso aí, Paulinho”, então jogavam a bola. Essa é a atividade de inclusão de Educação Física (fala de uma das estudantes participante da pesquisa).*

Essa fala chama a atenção para a forma como os estigmas favorecem a produção de estereótipos e se naturalizam. Apesar do clima de cordialidade e de reconhecimento que se percebe na situação narrada – afinal, a criança não estava sendo hostilizada, pelo contrário –, fica claro que ela é significada como alguém incapaz. O professor, a mediadora, os demais alunos reconhecem essa incapacidade, essa limitação. Apesar da aparente ‘boa intenção’, temos um estigma produzindo um sujeito estereotipado, pela construção de uma representação simplista, que busca desqualificar o outro, negando o jogo das diferenças e reforçando processos discriminatórios em sistemas de pura ambivalência. O estereótipo constrói uma ‘figura’ por intermédio de discursos que criam hierarquias, julgam e discriminam o que foi rotulado como inferior. Assim, o sujeito diferente é rotulado, estigmatizado, discriminado e excluído (Bhabha, 2007).

## Sustentando as argumentações

A escola, como instituição formadora, pode propiciar um amplo espaço de debate acerca de relações de poder instituídas e naturalizadas que reforçam práticas discriminatórias e contribuem para a proliferação de estereótipos sociais.

No estudo ficou claro que essas discussões mobilizavam as licenciandas, seja na defesa de suas posições, seja provocando desestabilizações de certezas naturalizadas, o que julgamos um elemento importante para o necessário movimento de questionamento ao essencialismo cultural que sustenta a reprodução de padrões culturais hegemônicos.

Na escola, esse essencialismo opera no sentido de tentar cristalizar práticas que favorecem o silenciamento, discriminações e colocam à margem do processo educacional e do meio social alunos e alunas que escapam dos padrões de conduta hegemônicos. No entanto, são essas tentativas de estabilização e de bloqueio das diferenças culturais que produzem, sempre discursivamente, essas hegemonias (Laclau e Mouffe, 2015).

A construção de uma escola inclusiva não se dá nos limites das “fronteiras das chamadas ‘deficiências’ (diferenças consideradas mais visíveis e perceptíveis), alcançando outros grupos (sociais, raciais, étnicos, culturais, religiosos, de gênero e sexuais)” (Xavier, 2009, p. 20). A construção de uma

escola e de uma Educação Inclusiva pressupõe o questionamento de todas as lógicas universalistas e padronizadoras que operam como “discursos poderosos no sentido do controle da diferença” (Macedo, 2012, p. 733).

Da análise do material empírico concluímos que os discursos das participantes expressam sentidos de diferença hibridizados com sentidos de diversidade cultural, com a marca de uma concepção de diferença objetificada, essencializada que entendemos serem insuficientes para possibilitar a superação do essencialismo monocultural que forja hegemonias e as impõe estabelecendo hierarquias sociais com o objetivo de legitimar privilégios *a priori*.

Entendemos a construção de uma educação na e para a diferença como devir, como processo que nunca se esgota.

## Referências

- AUN, J. G. 1994. Transformações no conceito de excepcionalidade em instituições organizadas sob a influência de Helena Antipoff. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, **14**(12): 8-26.
- BHABHA, H. 2007. *O local da cultura*. Belo Horizonte, EdUFMG, 394 p.
- BURBULES, N. 2008. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: R. L. GARCIA; A. F. B. MOREIRA. *Currículo na contemporaneidade*. São Paulo, Cortez, p. 159 -188.
- CANDAU, V. M.; RUSSO, K. 2010. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, **10**(29): 151-169. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>
- XAVIER, G.; CANEN, A. 2008. Multiculturalismo e Educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-posições*, **19**:3-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300012>
- CUNHA, E. V. R. *et al.* 2016. Textualidade, currículo e investigação. *Educação*, Porto Alegre, **39**(2): 185-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19711>
- FLEURI, R. M. *et al.* 2002. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: Reunião Anual da Anped, 25, Caxambu-MG. *Anais*.
- FRANGELLA, R. de C. P. 2009. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: Reunião Anual da Anped, 32, Caxambu-MG.
- HALL, S. 2003. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: EdUFMG, 410 p.
- LACLAU, E. 2011. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 222 p.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. 2015. *Hegemonia e estratégia socialista*. Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 288 p.

- LOPES, A. C. 2013. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, **39**: 7-23.
- MACEDO, E. 2003. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo*, **8**(1-2): 13-30.
- MACEDO, E. 2006a. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, **6**(2): 98-133.
- MACEDO, E. 2006b. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, **11**(32): 285-372. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>
- MACEDO, E. 2009. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e Sociedade*, Campinas, **30**(106): 87-109.
- MACEDO, E. 2012. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, **42**(147): 716-737. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>
- MENDES, E. G. 2010. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, **22**(57): 93-109.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 1994. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13/01/2017.
- PETERS, M. 2000. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 94 p.
- SACRISTÁN, J. G. 2001. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 128 p.
- TURA, M. de L. R. 2002. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: A. C.R. LOPES; E. MACEDO (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, Cortez, p. 150-173.
- UNESCO. 2001. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco/Ação Educativa. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000017.pdf>. Acesso em: 13/01/2017.
- XAVIER, G. P. M. 2009. Educação Inclusiva. In: A. CANEN; A. SANTOS (Orgs.). *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 185 p.

[TV1] Comentário: Volume impresso.  
Sem DOI

Submetido: 12/09/2017

Aceito: 03/04/2018