

A DIFERENÇA EM SALA DE AULA: produção de incômodos e resistências

Heloisa Raimunda Herneck¹
Carolina Alvarenga Carvalho²

Recebido em: 20/08/2016 - Alterações recebidas em: 17/11/2016 - Aceito em: 30/11/2016

Resumo: Neste artigo foi feita a releitura de uma pesquisa sobre a percepção dos professores em relação ao processo de inclusão escolar de estudantes em situação de deficiência, intitulada "Conhecendo a Inclusão Escolar sob o olhar do professor: o que a experiência tem a dizer". Foram analisadas as respostas de dois professores, um professor do ensino regular e uma professora do ensino especializado, sobre a sua percepção em relação a inclusão na escola em que trabalham, suas experiências e sensações diante das diferenças que se manifestam no ambiente escolar. Esta releitura aponta pistas dos incômodos e das resistências por parte de professores diante da diferença, mostrando que os movimentos de resistência não são produzidos somente por alunos, como apontado na pesquisa de Guimarães (2015), mas também pelos professores. Para tanto, trabalhou-se com o conceito de diferença e resistência de Foucault.

Palavras-chave: Percepção docente. Diferença. Resistência.

THE DIFFERENCE IN THE CLASSROOM: production discomfort and resistance

Abstract: This paper is a survey rereading of the teachers' perception considering the process of scholar student inclusion in deficiency situation: "Knowing the School Inclusion through the perception of the teacher: what experience has to say". The answers of two teachers are analyzed: a teacher of a regular school and of a specialized education. Their perceptions of how the inclusion is dealt with in their workspace are observed, through how their experiences and feelings in face of the differences manifest themselves in the school environment. This rereading indicates nuisance and resistance from teachers on the difference theme. As mentioned in Guimarães Research, 2015, the movements of resistance are produced by students, but they can be also observed in the teachers. Therefore, the concept of difference and resistance is here approached according to Foucault.

Keywords: Teaching perception. Difference. Resistance.

INTRODUÇÃO

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos (Rubem Alves).

¹ Doutora em Educação pela USFCar (2002), Docente pesquisadora do Programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Área: Educação, Instituições, Memória e Subjetividade. Departamento de Educação/UFV. Viçosa-MG. E-mail: hherneck@ufv.br

² Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa e mestranda em Educação pela mesma universidade, área: Educação, Instituições, Memória e Subjetividade. Departamento de Educação/UFV. Viçosa-MG. E-mail: carol.geo.17@gmail.com

No presente artigo foi feita a releitura de uma pesquisa realizada no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, oferecido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, em 2015, intitulada “Conhecendo a Inclusão Escolar sob o olhar do professor: o que a experiência tem a dizer” (CARVALHO, 2015).

A escolha deste tema foi pautada em observações cotidianas do ambiente escolar, em conversas com colegas professores e no compartilhamento de dúvidas diante dos desafios da inclusão escolar. Durante dois anos e meio de experiência docente em uma escola de Timóteo, Minas Gerais, foi possível conhecer e vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos professores, e principalmente perceber os seus movimentos de incômodo e resistência relativos às diferenças que se manifestam no cotidiano escolar.

Este estudo teve como objetivos: investigar a concepção do professor a respeito do processo de inclusão; analisar os aspectos da formação e da experiência profissional na concepção de inclusão escolar adotada pelo professor; e investigar os aspectos da gestão escolar que podem influenciar a concepção do professor sobre inclusão escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com dois professores de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, da cidade de Timóteo. A escola em questão possuía, em 2015, turmas dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e o pós-médio com o curso de magistério. As entrevistas foram realizadas com um professor de História dos anos finais do ensino fundamental, cujo nome fictício na pesquisa é Carlos, e uma professora do ensino especializado da Sala de Recursos Multifuncionais da mesma escola, nomeada de Amanda.

A escolha de Carlos se deu pelo interesse que o professor manifestava em relação aos estudantes em situação de deficiência e também pelos movimentos de resistência³ que realizava nessa escola. Esse comportamento foi observado nos anos de trabalho e convivência com os professores na escola pesquisada. A escolha de Amanda está relacionada à sua função na escola, pois como professora do ensino especializado ela, teoricamente, estaria mais atenta às diferenças⁴ no contexto escolar.

Apesar da pesquisa apresentar três objetivos, o objetivo deste artigo é a investigação da concepção do professor a respeito do processo de inclusão escolar, seguindo as pistas que evidenciam os incômodos e as resistências que a diferença fabrica no ambiente escolar.

A escola é um ambiente riquíssimo para se estudar a diferença, pois é nesse espaço que as crianças manifestam, compartilham e reconfiguram suas subjetividades. Os alunos chegam à escola com suas subjetividades fabricadas nas relações que viveram antes de adentrarem ao contexto escolar, no entanto a fabricação de subjetividade é um processo constante. Na escola, com seus pares, professores e demais sujeitos, irão ressignificar suas subjetividades a partir do convívio com o outro, ou seja, a subjetividade é fabricada por meio das redes que estabelecemos com os outros.

Para Guattari e Ronilk (2005), a subjetividade é maquínica, fabricada nas relações sociais, é construída na coletividade. Essa noção de produção de subjetividade se contrapõe à

³ O conceito de resistência adotado está embasado no pensamento de Foucault, e consiste em ações criativas no cotidiano que reagem as normas e os padrões existentes, em um devir menor, subvertendo as regras. Os movimentos de resistência produzidos no cotidiano serão, portanto, respostas à produção da diferença, ou seja, tentarão encontrar novos modos de ser e agir diante do inovador.

⁴ A diferença é entendida como um processo de subjetivação, que diz respeito à singularidade humana. É uma produção única, que torna cada pessoa singular, e se manifesta a todo tempo em nossas ações. Não pode ser medida, não pode ser referenciada, pois foge de padronizações e categorizações. Como nos explica Silva (2002), a diferença está associada à anomalia.

noção de produção da diferença na individualidade. Nesta lógica, a diferença como parte da produção de subjetividade só é possível na relação com o coletivo.

Segundo Silva (2002), o pensamento mais comum, quando tratamos da diferença, é nos referenciarmos a partir do que somos, ou seja, da nossa identidade. Portanto, a identidade torna-se a norma, e tudo que difere de nossa lógica apontamos como diferença, consequentemente discutimos a diferença autorreferenciada na identidade.

No entanto Silva (2002) ressalta que a diferença se relaciona muito mais com a anomalia do que com a anormalidade, pois a diferença é o que ainda não foi percebido, destoa do que é conhecido, se manifesta como um desvio à norma e não tem relação com a identidade, tendo em vista que a diferença não está associada a nada, ela é um constante devir.

Silva (2013) faz uma reflexão crítica sobre os conceitos de diferença e de identidade. Para o autor a discussão não é problematizadora, pois traz a diferença como diversidade, apoiando-se na lógica da tolerância e do respeito à diversidade, e pouco contribui com discussões críticas sobre o que é a identidade e a diferença.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a serem naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2013, p.73).

Silva (2013) se posiciona contrário à noção de identidade e diferença, como uma perspectiva autorreferenciada na afirmação “eu sou” e o “outro é”, ou seja, do ser estático. Ele alerta sobre a negação que existe dentro dessa afirmação de ser. Para o autor, quando afirmo ser brasileiro estou negando todas as outras nacionalidades possíveis. Portanto, quando afirmo ser algo ou que o outro é algo estou negando várias outras coisas nessa relação com o outro.

Simoni explica o ser estático, imutável, citando Parmênides

Para ele, tudo o que existe estaria envolvido pelo Ser, sendo este a essência do cosmos: o Ser seria o invariante universal da existência. O movimento da matéria, o movimento do tempo, as transformações das coisas, tudo isso seriam meras fantasias dos sentidos, pois o Ser, por ser perfeito, não supõe qualquer carência, necessidade, movimento ou transformação (SIMONINI, 2015, p.2).

Em contrapartida, corroborando com a visão crítica de Silva (2013), Simonini apresenta o movimento da fabricação do ser, assumindo que a realidade é um constante devir, por meio das afirmações de Heráclito

Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos. Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio. Aos que entram nos mesmos rios afluem outras e outras águas; e os vapores exalam do úmido. As águas frias esquentam-se, o quente esfria-se, o úmido seca, o seco umidifica-se. A morte da terra é tornar-se água e a morte da água tornar-se ar e a do ar, fogo, e vice versa. (...) Vivemos a morte delas e vivem elas a nossa morte (HERÁCLITO, 2012, p. 141-143, *apud* SIMONINI, 2015, p.2).

O autor problematiza que os conceitos de diferença e identidade não são naturais, são fabricações sociais e culturais, e por isto não podem ser entendidas apenas como uma questão a ser tolerada, tendo em vista que são processos fabricados constantemente no cotidiano.

Latour (2002) trata desses fetiches fabricados pelo ser humano. Para ele o ser humano é a espécie capaz de produzir significados e possui a necessidade de nomear, classificar, inventar, pois estamos em um movimento constante de produção de realidade.

Nossas produções de fetiches ganham força ao serem interpretadas por quem as vê. Dentre esses fetiches que fabricamos está a identidade, que em cada relação ganha novas proporções para quem as interpreta.

Portanto, a classificação das pessoas como diferentes é fabricação autorreferenciada em nossa identidade, ao passo que a diferença, como nos explica Silva (2002), não está conectada, é um movimento constante de criação e singularização que nos torna únicos.

Esse processo de criação, que podemos chamar de singularização ou fabricação de diferença, é chamada por Foucault, como explica Gallo e Aspís (2010), de criação do ser em si, produzindo resistências que ele denomina de um devir menor que independe de estruturas, acontece no cotidiano. As forças de resistência são fabricadas, minando as forças hegemônicas existentes e produzindo subversões.

OS SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: um estudo sobre as diferenças na escola com base na percepção dos professores

Tomando este conceito de fabricação de subjetividade, diferença e resistência, será discutida a riqueza da sala de aula para estudos da diferença, como também os movimentos de incômodos e resistências provocados pela diferença. Cada aluno, e cada professor, chega à sala com suas próprias fabricações de subjetividade, cada um constitui um universo em constante devir nas relações do cotidiano.

Tendo a produção de subjetividade e a diferença como um devir constante é possível acompanhar as dificuldades dos professores em seguir esse movimento. A diferença se manifesta em alguns momentos de modo incômodo, e às vezes até agressivo perante nós, e nesses movimentos de criação e recriação produzimos resistências.

Pistas desses incômodos e resistências são identificadas em entrevistas com os professores Carlos e Amanda, na pesquisa citada no início deste artigo. Tentaremos identificar pistas desses movimentos de resistência nos trechos das entrevistas que seguem, problematizando como esses movimentos de resistência são produzidos pelos professores.

Ao ser perguntado a respeito do conceito de inclusão, Carlos ressalta a importância de inserir os estudantes no processo de aprendizagem, conforme exposto no trecho a seguir:

“Complexo. Inclusão escolar é nós trabalharmos de uma maneira que todos tenham condições de se inserir no processo de aprendizagem. Cê vai fornecer condições[...] Pros indivíduos ali, pra que eles façam parte ali, da aprendizagem. Ainda que da sua maneira, no seu ritmo, mas eles têm que ser envolvidos no processo⁵” (p.35).

Nesse trecho é possível identificar um movimento de resistência do professor Carlos ao tratar dos tempos escolares. Para ele inclusão requer alterar esse tempo que não está adequado para muitos, em um movimento criativo. Como explica Gallo e Aspís (2010), subverte as regras temporais instituídas nas escolas. É importante lembrar que Carlos é um professor dos anos finais do ensino fundamental, cujas aulas possuem 50 minutos de duração, que por vezes não são suficientes para que todos consigam desenvolver seus trabalhos. É preciso então criar novas possibilidades, subverter a norma e resistir.

⁵ Optou-se aqui pela grafia nos modos da linguagem falada dos entrevistados, para manter a fidedignidade dos dados produzidos.

Amanda foi questionada sobre o conceito de inclusão, e também deu pistas que para incluir é necessário resistir, ao se referir às adaptações que são necessárias. Por ser professora do ensino especializado e por ter formação específica, Amanda deixa marcas de um discurso mais formal e preocupado com as regras instituídas legalmente para tratar a diferença, deixando claro que criança incluída deve estar na sala regular, ter acesso aos mesmos conteúdos, porém adaptado de acordo com o indivíduo.

“Ó... a inclusão escolar é a partir do momento que você aceita aquela criança, insere. Que essa criança seja inserida em uma sala regular, sem a discriminação por ela ser um deficiente, mas que adaptação ocorra a esta criança, pra que ela se enturme com os outros. [...] o que vá ser trabalhado é, é individualmente separadamente[...] O mesmo conteúdo mas com adaptações.”

A fala da Amanda também deixa marcas de sua preocupação com o diferente: “*sem a discriminação por ela ser um **deficiente***”; e não com a **diferença** na sala de aula. Silva (2013) nos ajuda a entender essa preocupação com o diferente, e não com a diferença, como um processo constante de subjetivação. Isto se deve à cristalização da diferença, visto que não se discute a fabricação da padronização e da normatização. O outro que não se enquadra em um padrão autorreferenciado deve apenas ser aceito e normalizado, pois já está classificado. Deste modo, a diferença deixa de ser um processo constante de singularização, e se transforma no diferente estático.

Carlos e Amanda, respectivamente, falam sobre os primeiros sentimentos relacionados ao trabalho em uma escola inclusiva, e também deixam pistas das resistências construídas perante as diferenças. Ambos falam dos desafios, do sentirem-se provocados, pois foram mobilizados a criar outras formas de ensinar, construindo estratégias, fugindo de padrões, ou seja, inovando em movimentos no cotidiano em um devir menor. Os dois trechos a seguir exemplificam estratégias criadas na experiência cotidiana diante dos movimentos de resistência e incômodo.

“Primeiro é o estranhamento. É, a gente perceber que é o desafio, que você tem que[...] Não dá pra você trabalhar com a pessoa que necessita de mais inclusão da mesma forma com uma pessoa mais é[...] Dentro dos padrões da normalidade. Então você precisa pensar estratégias. É um desafio e estranhamento, eu senti um estranhamento no início.”

“Olha foi muito engraçado, eu tinha acabado de me formar e... Não existia o professor de apoio e eu fui convidada por uma, pela diretora da escola, pra acompanhar, pra ser professora de apoio é... de um aluno com Síndrome de Down. Até então pra mim aquilo era muito assim... complexo. Porque eu num, num conhecia, eu não tinha é, como que falo... Eu não sabia como trabalhar com aquela criança. E eu aceitei. E fui. Primeiro dia de aula, aí chegou aquela criança pra mim, eu falei meu Deus o que eu vou fazer com ela? E a partir daí eu comecei a querer a conhecer sobre a Síndrome de Down, o que eu poderia tá fazendo com ela, sendo que esta criança estava inserido em um sala de ensino comum, uma sala regular.”

Acentuando essas pistas sobre a resistência dos professores e as mudanças feitas para valorizar a diferença, Carlos fala sobre sua percepção docente, sua sensibilidade em perceber que precisava adequar seus métodos, e como começou a buscar, experimentar e a criar novas possibilidades.

“Às vezes você tá trabalhando de uma maneira que não é um nível adequado, às vezes pra os alunos que você tem. Então cê precisa trabalhar numa maneira que, seja do nível deles também, né? E de uma forma que seja exequível pra eles, né? Por mais que eles tenham suas limitações, entendo que essa seja a parte mais importante, né? É... Então eu, eu fui fazendo alguns testes, vendo algumas possibilidades de métodos, estratégias e vendo a qual delas tinha uma, uma resposta melhor.”

A essência dessa ideia da inclusão, na minha opinião é você incluir o grupo no processo. Sabe? Às vezes existe um abismo entre quem ensina e quem aprende. Eu acho que a ideia da inclusão é justamente pra minimizar isso. Não adianta eu dar uma aula chique, falar palavras bonitas, usar estratégias complexas, que não vão ser apreendidas, não vão dar um resultado né?”

No trecho que segue, Carlos exprime seus sentimentos em relação à sala de aula, e mostra que esse espaço o mobiliza, provocando incômodos tão grandes que o professor chega a compará-la com um furacão, em que ele está no centro e precisa ser o equilíbrio, ou seja, ele se sente no “olho do furacão⁶”. No entanto os movimentos são tantos e tão velozes que a força criativa às vezes não consegue atender a tantas demandas.

“A dinâmica da sala de aula é muito intensa, né? É como um furacão, e você no olho dele. Então eu acho que... É dinâmico demais, e às vezes tanto, que você não pode dedicar, ou dar uma atenção que você gostaria, e também que seria a atenção necessária pra esse indivíduo nessa situação assim” (p.37).

Ao mencionar os desafios enfrentados na prática pedagógica, Amanda fala do preparo dos profissionais, destacando que para trabalhar com a diferença o estar preparado não é sinônimo de apenas ter um diploma, mas estar aberto às mudanças, é preciso criar, é preciso resistir:

“A falta de preparo do profissional ainda, é... As adaptações nas escolas, a aceitação de familiares. É... De familiares que eu falo assim, de outros alunos que estão na escola e que vê o deficiente, a pessoa com deficiência ainda como uma coisa diferente. Eles são diferentes, eles são diferentes, mas eles são diferentes porque eles dão essas lição de vida, igual você falou. É porque eles nos ensinam a viver. Né?”

“Olha, o que eu tinha falado, [...], é a adaptação das escolas, né? Que tem de existir. É a busca do profissional qualificado. Não que tenha diplomas, mas que seja qualificado, que tem experiência. Eu acho que o ponto-chave, é isso aí. Você buscar um profissional, que ele esteja também defendendo essa causa. Que é a inclusão. Porque se ele não tem no coração dele que ele está ali pra fazer algo diferente, que não seja só receber o pagamentinho dele no final do mês, eu acho que esse daí é, é... Ele num tá preparado. O que tem que tá preparado é você, entrar na escola e você saber, vou pegar aquela criança com deficiência! Eu compreendo e eu posso ajudar. Então o

⁶ Estar no olho do furacão, na expressão popular, é o mesmo que estar cercado de conflitos por todos os lados, em meio à tempestade, e não ter como sair. É uma expressão de desespero e não saber como reagir.

maior, eu acho o maior desafio da escola é a, a ... O profissional capacitado pra trabalhar com essa criança. Eu acho isso.”

Embora Amanda reconheça que o que torna o professor atento à diferença é sua capacidade de se mobilizar, é interessante perceber a maneira como ela categoriza a inclusão como uma bandeira a ser defendida, colocando a inclusão como tolerância e respeito.

Silva (2012) ressalta que a diferença não é uma situação que deva ser tolerada e defendida. A diferença é um processo constante de subjetivação humana, e por isto não deve ser categorizada. É preciso discutir e criticar a construção desses padrões de normalidade, questionar justamente essa categorização de quem é incluído e quem está excluído. Neste sentido, discutir a diferença em sala de aula, como sugere Silva (2012; 2013), é um convite para pensar os incômodos que o outro nos provoca e as maneiras como resistimos a essas diferenças.

Situações de produção de incômodos e resistências também são apresentadas na dissertação de Guimarães (2015). A pesquisadora fala sobre os incômodos que a diferença produziu nela, e também descreve e reflete sobre as resistências produzidas por parte dos estudantes.

Guimarães (2015) conta sua relação conflituosa, como professora recém-formada, assumindo uma turma de quinto ano do ensino fundamental, e a sensação de angústia e incapacidade que sentiu diante dos movimentos da diferença naquele ambiente. Em sua pesquisa, retorna para a mesma turma que outrora havia abandonado em outro papel, o de pesquisadora. Nessa segunda oportunidade, ela percebe que o incômodo gerado pela diferença influenciou sua “desistência temporária pelo magistério”. A estigmatização dos alunos denominados como diferentes, balizados pelo padrão de normalidade da sociedade, que classifica as pessoas entre superiores e inferiores, provocou nela um enorme incômodo, contribuindo para sua desistência.

A pesquisadora deixa explícito o incômodo que sentiu ao retornar para essa turma:

Adentrar na turma do quinto ano como pesquisadora, além de ser algo pessoalmente marcante, visto que pedi exoneração de meu cargo naquela escola motivada pelo mal-estar promovido nas relações entre mim e aqueles mesmos alunos, também manifestou efeitos (GUIMARÃES, 2015, p.15).

Para Latour (2002), a sociedade produz fetiches o tempo todo, atribuindo nomes, significados, estereótipos para as coisas e pessoas. Segundo o autor, essa é uma característica exclusiva do ser humano; entre todas as espécies do reino animal, somos os únicos capazes de produzir histórias e criar significações sobre elas.

Neste sentido, a sociedade produz padrões de normalidade, o que está correto dentro desses padrões e o que é diferente, ou seja, que não se enquadra aos moldes fabricados socialmente. Essa lógica cria o binário, inclusão/exclusão, pois para falar de inclusão escolar sob essa perspectiva é necessário assumir que existe um padrão, e que certos indivíduos estão à margem desses padrões e precisam ser normalizados, para só então fazerem parte dessa lógica social.

A perspectiva do diferente que deve ser aceito e normalizado contrapõe-se à apresentada anteriormente por Silva (2013), sobre a produção da diferença como um processo em devir que precisa ser discutido criticamente como uma fabricação social, e não apenas como um produto de um processo que deva apenas ser tolerado.

O problema desse binarismo, quem está incluído, pois está dentro da norma, e quem está excluído, portanto precisa ser normalizado para ser aceito socialmente, é a criação de

estigmas. Guimarães (2015) relata que o sentido que ela e a professora fabricaram em relação àqueles alunos chamados de especiais criou uma barreira na relação de aprendizagem.

A autora continua contando como foi apresentada a esses alunos, e como esse encontro influenciou sua percepção sobre os eles:

[...] a supervisora, disse-me que havia dois alunos que ela gostaria que eu observasse: um “hiperativo” e o outro “retardado mental”. Contudo, naquele momento não consegui pensar bem; só me passava pela cabeça as cenas de quando eu, no ano de 2013, lecionei para aquela mesma turma e a sensação de impotência que tal experiência havia me trazido (GUIMARÃES, 2015, p.15).

Os alunos chamados especiais pertenciam ao grupo dos que não conseguiam aprender o que a professora ensinava, portanto eram dadas a eles atividades distintas dos demais. Para Guimarães (2015) essa prática colocou aqueles alunos em uma situação de desqualificação perante os demais.

Exemplificando essa estigmatização dos alunos, Guimarães (2015) relatou como o aluno Mateus é percebido na escola, “classificado como portador de um retardado mental e, conseqüentemente, sendo colocado potencialmente em uma posição de inferioridade cognitiva em relação aos seus colegas”. (p.17).

Nesse contexto de estigmatização, a autora foi surpreendida com o mecaniquês de Mateus. O aluno teve o seu conhecimento inferiorizado pelo rótulo que recebeu de “retardado”, e surpreendeu a pesquisadora em uma genuína demonstração de criação e produção de resistência. Mateus conta sobre sua vida, e sobre um saber que o mobiliza:

“Tia, meu primo tem uma Parati. Ele colocou um sonzão nela, mas ainda tem que comprar um módulo melhor e mais duas cornetas. Também precisa mexer no motor, na bomba de água. Tia, você sabe como funciona o motor?” (GUIMARÃES, 2015, p.21).

Mateus estava a resistir diante de sua posição inferiorizada, em que os seus conhecimentos eram menos válidos, sua capacidade era menor, por isto executava tarefas diferentes de seus colegas. Resistiu em um devir menor, mostrando para ela que também sabia algo muito importante.

Essa situação a levou a questionar o currículo. Afinal, que tipo de conhecimento é valorizado em sala de aula? Este conhecimento curricular é o único válido? No incômodo de Guimarães (2015), Mateus provocou uma autorreflexão na autora. A maneira inferior com a qual Mateus foi apresentado a ela no contexto escolar fez com que ela assumisse, sem refletir, que Mateus estava em uma posição inferior, e por isto não podia aprender. Com o novo olhar, ela percebeu que a resistência se faz necessária para valorizar a diferença na sala de aula.

Senti-me constrangida ao perceber que a descrição feita pelos profissionais da escola, o parecer médico e sua aparência física “estranha” também havia me levado a desqualificá-lo em relação à aquisição de conhecimento. Mas o saber afirmado por Mateus em nossa conversa era legítimo para a escola? Afinal, quem seleciona o que deve ou não ser reconhecido como legítimo? (GUIMARÃES, 2015, p.22).

As crianças estigmatizadas como diferentes geram incômodos nos professores e nos demais sujeitos da escola, como pode ser constatado no relato de Guimarães (2015) em relação ao Mateus, “sua aparência estranha”, o que leva à desqualificação do aluno.

Esses incômodos são perpetuados pela própria falta de reflexão crítica sobre o que é diferença sob a lógica apontada por Silva (2013), como um processo em devir. Olhar a diferença apenas como resultado de um processo, sem problematizar a fabricação deste, é tratar a inclusão escolar como mero movimento de tolerância ao outro que hegemonicamente foi inferiorizado. Ao assumir a inclusão escolar apenas como tolerância e respeito, o sistema escolar corrobora com esse movimento de inferiorização do outro a partir de um padrão de normalidade.

As questões que emergem são: a inclusão escolar tem sido apenas um processo paliativo para atender à demanda social de normalização, diante do incômodo que esses nomeados como diferentes provocam na sociedade? Eles não se enquadram, não se adequam, não podem ser encaixados em um padrão. O que fazer com aqueles que não se enquadram na norma? Como minimizar o incômodo que provocam em nossas estruturas? Quem quer pensar a fabricação da diferença? Quem quer resistir a essas normatizações?

Parece uma maneira mais simples de resolver o incômodo tentar normalizar e estigmatizar esses indivíduos, do que propriamente pensar como nossas normas têm tentado simplificar a fabricação da diferença humana. É mais simples normalizar do que reconhecer que a diferença muitas vezes nos incomoda e precisamos reconhecê-la como criação humana, e construir novos caminhos para vivê-la.

Pensar a diferença provoca sim um incômodo, e pensar como a diferença tem sido tratada na escola aumenta este incômodo. Construo então um movimento de autorreflexão das minhas práticas, e como a diferença está sendo fabricada nas turmas em que leciono, na tentativa de construir um devir menor que subverta as regras instituídas.

Nesse movimento há questionamentos e dúvidas, não há certezas e receitas. Talvez pela novidade dessa problematização da diferença. Nunca havia pensado os conceitos da identidade e diferença na lógica da fabricação. Talvez porque refletir sobre a diferença seja justamente fugir de padrões, fugir das lógicas hegemônicas normalizadoras da nossa sociedade.

Percebo o quanto é difícil desvencilharmos dessas lógicas, pois são fetiches que nos superam, como relata Latour (2002). Tomam nossos fazeres/saberes sem pedir licença, e no dinâmico e veloz cotidiano das escolas são perpetuados sem tempo para reflexões.

E quando essas reflexões insistem em tomar corpo, provocado pelo incômodo causado pela diferença, tendem a perder força novamente, com a justificativa que a culpa é do outro, o inferior, o retardado, o incapaz, pois é mais simples normatizar e culpar o outro do que produzir resistências.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Carolina Alvarenga. *Conhecendo a Inclusão Escolar sob o olhar do professor: o que a experiência tem a dizer?* Brasília: UnB, 2015.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistências e linhas de fuga. *Pro-Posições* – Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 2. p. 33-148.

GUIMARÃES, Mirtes Aparecida dos Reis. *Invenção e diferença em uma sala de aula*. Viçosa: UFV, 2015.

LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru, SP : EDUSC, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: Impertinências. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 79, p.65-66, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10849.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 2. p. 73- 102.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Rio de Janeiro: DPetAlí, 2015, p. 63-78.