

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUIR PARA QUÊ?

INCLUSIVE EDUCATION: WHAT INCLUDING FOR?

Anete ABRAMOWICZ¹

RESUMO: Este artigo realiza a discussão sobre a inclusão a partir de três aspectos que são essenciais quando lutamos por uma educação que seja inclusiva. O primeiro aspecto refere-se à noção de inclusão da qual deriva a idéia de exterioridade, de fora, temáticas que são discutidas a partir dos trabalhos de Michel Foucault e Gilles Deleuze. Diferenças é o segundo aspecto discutido no artigo, onde se enfatiza a urgência de se produzir diferenças, na medida em que há uma incessante forma, talvez nova, de vida produzida pelos diferentes e que é preciso estar atento para aproveitar. Por fim, o artigo analisa a escola atual, tomando a educação infantil como exemplo, já que ela também esta sendo incluída no sistema educacional, para responder à questão, a escola tal como ela se encontra hoje quer incluir as crianças, para quê?

PALAVRAS-CHAVES: Educação inclusiva; inclusão; diferenças; exclusão social.

ABSTRACT: This article discusses the issue of “inclusion” from three aspects that are essential when we fight for an education that is inclusive. The first aspect refers to the notion of inclusion from which derives the idea of externality, “from outside”, topics that are discussed based on Michel Foucault’s and Gilles Deleuze’s works. The question of “Differences” is the second aspect discussed in this article, in which the urgency of “producing differences” is emphasized, since there is an incessant, maybe new, way of life produced by the “different ones” which is necessary to take advantage from. Finally, the article analyses the current school system situation taking preschool education as an example – since it has been included in the educational system – to answer the question: the school system, as it is today, wants to include the children: what for?

KEYWORDS: Inclusive education; inclusion; differences; social exclusion.

Este artigo foi construído a partir da I Jornada: Ética, Cultura e Educação realizada em Maio de 2001 na Unesp de Presidente Prudente na qual participei de uma mesa redonda cuja temática versava sobre a Educação Inclusiva.

Gostaria de dizer, logo de início, que eu não sou especialista e nem realizo estudos ou pesquisas acerca dos portadores de necessidades especiais, que são aqueles que hoje em dia estão mais próximos, da luta pela educação inclusiva. Isto significa, também, obviamente, que não fiz e nem faço parte dos grupos que lutam ou lutaram pela inclusão destas crianças e jovens seja na L.D.B, ou no Plano Nacional de Educação do MEC ou no Plano Nacional de Educação elaborado pela sociedade civil,

¹ Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, Diretora da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, autora do livro: A Menina Repetente. Editora Papirus, co-autora de Para Além do Fracasso Escolar, Educação: Pesquisas e Práticas da Editora Papirus, entre outros.

que talvez tenham sido as mais recentes conquistas daqueles que lutam pelo direito à inclusão.

Ao mesmo tempo, também, é preciso enfatizar que não me sinto alheia a esta temática, por duas razões principais, a primeira porque exerço atualmente a função de diretora da creche da Universidade Federal de São Carlos, na qual freqüentam algumas destas crianças que nos impõem a todo momento as questões sobre o que fazer? Como fazer? Para que fazer?, e a segunda razão, é que me sinto próxima dessa temática na medida em que o substrato da inclusão são as diferenças, tema presente em todos os meus estudos.

Pretendo realizar a discussão sobre a inclusão a partir de três aspectos que me parecem essenciais quando lutamos por uma educação que seja inclusiva.

Primeiramente a própria noção de inclusão e suas implicações.

Para entender esta noção pretendo rastrear dois autores, em alguns momentos, rescrevendo-os, pois acredito que eles nos ajudam a compreender o que tem sido o processo de inclusão na modernidade. Há uma questão que é primeira derivada a partir dos trabalhos que serão citados, será que não estamos atolados demais de inclusão?

Há um texto do Peter Pál Pelbart cujo título é da Claustrofobia Contemporânea (sobre o fim da exterioridade no capitalismo tardio), publicado no livro *A Vertigem por um Fio*² no qual ele perscruta os caminhos de Gilles Deleuze e neste artigo há uma tese muito intrigante, a qual nos remete a pensar sobre quais são as possibilidades de exterioridade da atualidade, o que tem sido o exterior, o fora. Ou seja, se estamos atolados na inclusão, o que é o exterior? Então vejamos vagarosamente em que se apoia tal tese.

Há um pequeno apêndice no livro *Conversações* de Deleuze, no qual ele afirma que passamos hoje de uma sociedade disciplinar, segundo o diagnóstico de Foucault, para uma sociedade de controle. A sociedade disciplinar era constituída por instituições de confinamento, como a família, a escola, o hospital, a prisão, a fábrica e a caserna.³ Depois da segunda guerra mundial, porém, as instituições de confinamento começaram a entrar em crise. Seus muros desmoronam (digamos, a família se pulveriza, a escola entra em colapso, o manicômio vira hospital-dia, a fábrica se atomiza) mas, paradoxalmente, sua lógica se generaliza. Ou seja, a lógica disciplinar que presidia as instituições citadas se espalha por todo o campo social, prescindindo hoje do confinamento, e assume modalidades mais fluidas, flexíveis, tentaculares, informes e esparramadas (PELBART, 2000). Ou seja, as formas de controle que estão presentes em cada uma e em todas as instituições, com suas políticas disciplinares, discursivas e de silenciamento, por exemplo, se dissipam e se estendem por todo o campo social. “A lógica que instituía uma instituição se esparrama, como se a própria sociedade se

² PELBART, P. P. *A vertigem por um fio*: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

³ DELEUZE, G. Post scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

institucionalizasse, se transformasse num espaço estriado: ou prisão, ou escola, ou fábrica, ou seja, é como se a própria sociedade estivesse aprisionada, como se tivesse tornado uma prisão. Antes o social estava recortado, agora o espaço é livre, controle a céu aberto, podemos passear hoje na mais ampla estrada, toda ela controlada com câmaras que nos acompanham durante todo o trajeto. Ou seja, podemos dizer que hoje há uma total mobilidade e fluidez acompanhada de um maior controle. Vivemos como uma espécie de ‘prisioneiros a céu aberto’”(PELBART, 2000), os quais podemos, ser rastreados pelos celulares (com sua pergunta primeira: onde você está?), pelo provedores, pelos cartões magnéticos, pelas câmaras dos supermercados, dos elevadores, das estradas etc. Pelbart, pergunta, o que foi feito do fora? do exterior? Nada fica de fora da possibilidade de controle que é próprio das instituições. Há programas de televisão que são como que uma espécie de caricatura disso, programas como ‘sem limite’, ‘grande hermano’, ‘survivor’ e outros, nos quais as pessoas se propõem e se prestam ao controle durante 24 horas por dia, e gostam disto, e com altos índices de audiência, além dos sites nos quais as pessoas se oferecem para ser vistas e acessadas durante todo o tempo.

Deleuze lembra que antes se funcionava do seguinte modo, compondo e dando visibilidade à sociedade disciplinar diagnosticada por Foucault: você não está mais na escola, aqui é o exército, ou você não está mais no exército aqui é a fábrica, você não está mais na fábrica aqui é a família. As pessoas passavam de uma à outra instituição, e por isto mesmo, o rosto do professor reverberava no rosto do pai, do patrão etc. Com a diluição dessas fronteiras, nunca se abandona nada, nem se quita nada, não é mais o homem confinado, diz Deleuze, mas o homem endividado. Por exemplo, não há mais escola, e sim um processo de formação permanente, a sociedade ela mesma torna-se uma escola interminável, segundo um processo de avaliação incessante. (PELBART, 2000)

No rastro deste pensamento poderíamos concordar que de fato, estamos atolados de inclusão, vivendo hoje, nesta espécie de inclusão total, com o aumento da lógica e da mecânica de controle. Na qual nada fica de fora, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma nova lógica do capital, a lógica de abocanhar o todo, a lógica de abocanhar o mundo.

Se pensarmos, por exemplo, no que se transformou o tempo-livre, poderemos entender um tanto desta inclusão total, com os computadores em casa, dilui-se as fronteiras entre trabalho e entretenimento, entre trabalho e descanso, e, o, computador, que serve um tanto para economizar tempo, passamos o tempo livre investindo em ganhar tempo. Ao compor tal sociedade, chamada por Deleuze de sociedade de controle, podemos concluir que o capital tomou conta de tudo, que não há mais exterioridade.(PELBART, 2000)

Seria, no mínimo, um paradoxo, tomar estes autores que são vitalistas e acabar nesta espécie de niilismo pós-moderno. Como se nada houvesse para ser feito, como se tudo fosse em vão. Evidentemente, que estes autores não caminham por aí. Há uma discussão fecunda e complexa que acompanha estes pensamentos relativa às formas assumidas pela exterioridade no decorrer da história: a literatura com os seus poetas e artistas, os loucos e finalmente o pensamento como possibilidade de

exterioridade é analisada e proposta por estes autores. Não pretendo aqui seguir estes caminhos o que me importa é reter, uma dessas dimensões da exterioridade. Ou seja, a exterioridade que acompanha aqueles que não estão incluídos, porque nesse processo de abocanhar o todo, há muita coisa que vaza e escapa todo o tempo. Ao mesmo tempo em que, ainda dentro da lógica do capital, muito do que escapa é posto para fora porque não cabe na lógica atual da aceleração absoluta.

Não é um processo simples mas no entanto, há componentes disruptivos nestes que não estão incluídos, vivem em uma espécie de exterioridade, de fora. Exterioridade que pode estar nos mais pobres, nos negros, nos loucos, nesses, a quem imputaram o nome de portadores de necessidades especiais (o próprio termo portador, vem sendo discutido como um termo totalmente inadequado),⁴ nestes que estão excluídos, nos quais as linguagens e os sentidos estão mais separados das teias do poder.

O que gostaria de enfatizar nesse percurso, talvez um pouco longo, e caminhando paralelamente ao texto de Pelbart, é que há possibilidades de exterioridade, pela diferença que certas pessoas têm e anunciam. Ou melhor, talvez haja, uma nova biopolítica que pode estar ao lado destes, que queremos incluir, como uma espécie de povo novo,⁵ expressão de Gilles Deleuze, um povo novo que precisamos inventar, ou seja, estas crianças e jovens trazem partículas de um povo novo em suas diferenças. Alguns poderão ficar horrorizados, como tais seres tão imperfeitos, “mongóis” dirão alguns, podem trazer partículas de um povo novo? Como os loucos com suas desrazões, podem trazer tais partículas? Como os pobres, que são aqueles quem, aparentemente, nada tem, tem algo deste povo novo? Os Sem teto? Os Sem terra? Ficamos horrorizados só em pensar, incluídos que estamos nos modelos de sentido, de beleza, de riqueza, de saúde, embevecidos de nossa perfeição, pois vivemos atolados e mal percebemos a perversidade embutida na publicidade desta estética veiculada pela maquinaria midiática, pela gorda saúde dominante, diria Deleuze,⁶ destes corpos magérrimos e sarados, por exemplo. Mal começamos a compreender o que são diferenças. Incluir para quê? É uma pergunta que necessitamos fazer. O que pretendemos fazer com suas diferenças?

Gostaria de deixar claro, que não se trata, aqui, de concordar com a exclusão da qual tais crianças e jovens sofrem cotidianamente, escondidos em suas

⁴ Entretanto, causa preocupação o uso dos termos *portadores* e *preferencialmente*. *Portador* traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser “especial”, não cabe no “lugar comum”. Pode reforçar a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma “falta” que, talvez, exceda em muito a dimensão dela própria. Por exemplo, é como se quando houvesse pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. – faltasse também um “atributo essencial da normalidade”. *Preferencialmente* pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem “dá primazia a” já tem arbitrada legalmente a porta de exceção. MINTO, César. EDUCAÇÃO ESPECIAL: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira, ANDE, 1996).

⁵ DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

⁶ DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. PELBART, P. P. *A vertigem por um fio*: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

casas junto com os seus pais e suas mães, envergonhados pelo que produziram, como se fossem culpados por tais imperfeições, vivendo a angústia e por vezes o desassossego que essa diferença marcada no corpo de algumas dessas crianças lhes impõem, ou que por outro lado, que concordo, que estejam enclausurados em algumas instituições, em sua maioria, instituições particulares, pois é notória a desobrigação do Estado⁷ em relação a estas pessoas. Algumas dessas instituições, se constituem em verdadeiros depósitos de crianças e de jovens, que se confundem, ora com presídios, ora com manicômios, ora com hospitais, e que adotam, algumas delas, como foco central de preocupação o diagnóstico. Insistem em trabalhar pautados no diagnóstico, que acompanha sempre um prognóstico; o qual em muitas das vezes falam de que há limites e lentidão na aprendizagem. Já sabemos disto de antemão, mas queremos o diagnóstico pois funciona como uma espécie de testemunho científico, e concluímos apressadamente, verdadeiro, para validar nossas atuações.

Discutir sobre a inclusão, não é para defender, obviamente, nem a exclusão das crianças das escolas regulares e muito menos propor que tais crianças fiquem enclausuradas em instituições próprias para elas. Por outro lado, evidente, existem, também, instituições que realizam excelentes trabalhos.

O que importa entender e responder é, o que pretendemos fazer com as diferenças que as crianças trazem quando propomos a inclusão? Assim, quando é proposto uma sociedade sem manicômios Pelbart⁸ se perguntava, o que fazer com a desrazão? Ou seja, sob o pretexto de acolher as diferenças não estamos propondo aboli-las? Ao propor trazer as crianças para essa escola que conhecemos, que trabalha o homogêneo, o disciplinamento do corpo da palavra e da voz, o que pretendemos ao trazê-los para essas instituições?

O que a nossa cultura faz com o louco, com o deficiente, com o portador de qualquer diferença? O que parece que nossa cultura realiza é o desejo que desapareçam da nossa frente, não suportamos a estranheza, o outro, o estrangeiro, a alteridade radical. Quais os espaços sociais nos quais estão presentes essas crianças e esses jovens? Onde eles estão? Onde os vemos? O que propomos para eles? Quais deles fazem parte das nossas vidas?

⁷ O Ministério da Educação informa 201.142 matrículas, no Brasil, sob o título de Educação Especial (*Sinopse Estatística*, 1996), distribuídas entre a educação infantil pré-escolar (39,24%), o ensino fundamental (58,95%) e o ensino médio (1,79%), em estabelecimentos federais (0,09%), estaduais (62,07%), municipais (19,89%) e particulares (17,93%). Embora haja envolvimento de um número maior de estabelecimentos estaduais, a matrícula efetiva está concentrada nas escolas particulares – 79.925 matrículas recenseadas (39,73% do total nacional), indicando, também nessa modalidade de educação, a participação ainda tímida do poder público que, nas três instâncias administrativas juntas, responde por 58,26% das matrículas nos três níveis de ensino. Num país de imensa pobreza, esse número deveria aproximar-se de 90%. Aliás, é também no setor privado que se encontra o maior número de docentes atuando na Educação Especial – 14.508 (que correspondem a 44,26% do total nacional. Segue-se a esfera estadual, com 39,89% das funções docentes e a municipal, com 14,92%. Registre-se que, na esfera federal, há apenas 300 docentes, correspondendo a 1% do total). A relação docente/alunos é de 1 para 6 [6,6, correção de minha responsabilidade], como média nacional, melhorando um pouco no setor privado, onde chega a 1 para 5,5. MINTO, César. *EDUCAÇÃO ESPECIAL: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira*, São Paulo, ANDES, 1996).

⁸ PELBART, P. P. *A nau do tempo rei: 7 ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

Um segundo aspecto importante na discussão sobre a Educação Inclusiva é sobre qual é esta escola que pretende incluir as crianças?

Em vários trabalhos que tenho lido sobre educação, há descrições da crise da escola que é contada molecularmente em suas políticas de disciplinamento, de silenciamento, de aprendizagem, de formação de professores etc, trabalhos que flagram e ao mesmo tempo denunciam uma tristeza escolar, um estranhamento, em muitos casos, entre os professores e os alunos, e as lutas que são travadas cotidianamente tanto pelos alunos como pelos professores pela sobrevivência na escola.

No entanto, dentre tantos trabalhos, gostaria de realçar uma dissertação de mestrado de uma professora chamada Marlene Becker⁹ que era supervisora da rede de educação infantil de Franca. Escolhi essa dissertação porque a educação infantil vive também um processo de inclusão. As crianças pequenas de quatro a seis anos estão, também, sendo incorporadas à educação, também incorporadas à L.D.B, e é importante que analisemos, um pouco, como tem sido este processo.

Nesse trabalho ela discutia a representação que as professoras tinham de crianças e o trabalho que desenvolviam com elas. Havia uma ênfase no fato das professoras serem mulheres. São as professoras das pré-escolas, as professoras do ensino fundamental. Somos nós mulheres, e o que temos feito? Estamos massivamente presentes nas pré-escolas. Somos mulheres, e temos produzido, evidentemente que não sozinhas, mas temos produzido fracassos e fracassados (de nós mesmos e das crianças) estamos disciplinando, temos uma obsessão pela ordem e pela disciplina, ou seja, desejamos e produzimos crianças dóceis e obedientes, estamos normatizando, medicalizando, higienizando as crianças com o intuito de homogeneizar para não deixar vestígios de diferenças. Nós não suportamos as criancerias¹⁰ das crianças que é o seu jeito vagabundo de ser, desarrazoado, brincalhão, disruptivo. Dizem algumas das professoras que elas não suportam e sofrem com as condutas desordenadas das crianças pequenas, estes corpos cheios de energia que insistem em produzir movimentos. As crianças não param quietas nem um minuto, dizem as professoras, mal se concentram, começam a fazer algo e no minuto seguinte já desejam outras coisas. As crianças são desejanças! Eu ouço muitas professoras que trabalham com crianças pequenas que propõem como uma das atividades diárias com as crianças a roda de conversa, no entanto, as falas das crianças não são absolutamente levadas a sério enquanto propostas propositivas, que dizem o que querem o que pensam o que gostariam, se fazemos uma roda de conversa é porque de fato acreditamos que as crianças tem algo a falar, do jeito delas, a fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente as ordens discursivas e quando achamos que de fato, as crianças tem o que dizer e de que suas falas não são infantis, temos que agüentar

⁹ BECKER, M. *Nós acontecemos nas possibilidades: as moiras tecem a história*. Representações dos professores sobre criança e educação. 1999. Dissertação - Universidade de Franca, Franca, 1999.

¹⁰ KATZ, Chaim Samuel. "Crianceria. O que é a criança". Cadernos de Subjetividade/ Núcleos de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do programa de estudos de Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. v1.n1. 1993 (p.90).

a voz e o desejo delas, o outro fala coisas que muitas das vezes não gostamos, e as crianças muitas vezes falam coisas, e dizem de interesses que não concordamos e que não gostaríamos que tivessem, mas deixar o outro falar é isto. Agüentar a fala destoante da nossa, é o que é o mais difícil.

As crianças são forças, forças ferozes, as vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nôma-des, são exercícios de potências. Exatamente isto as crianças exercitam suas potências. As experimentam, as inventam as criam as ampliam ou,... as inibem, nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou podemos atrapalha-lhas. As crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher?

A escola como uma criação institucional tem por função dar formas à estas forças. Quando escolarizamos as crianças estamos propondo determinadas formas à estas forças, coloquei no plural, mas na maioria das vezes, queremos dar apenas uma forma às forças. O que temos visto é que temos gostado do modelo de imobilidade, quietude nos quais nós professoras participamos ativamente deste processo. Trabalhamos para que os nossos alunos acompanhem um modelo que acreditamos ser o verdadeiro, então construímos uma tecitura que é uma camisa de força. Porque na realidade, novamente, não lidamos com as diferenças. De novo é preciso esclarecer, que não há aqui um processo de culpabilização da professora, mas a discussão sobre diferença.

Durante a década de 70 e de 80 achávamos que na vida os pobres eram dez e na escola zero, que deveríamos ter Cuidado com a Escola diziam que a escola era ruim porque estava distante da vida e por isto era desinteressante e estávamos todos condenados a viver na escola longe da vida. Se assim fosse, ao meu ver, seria menos mal, porque depois teríamos a vida, um tanto de condenação e um tanto de libertação, um tanto de escola e um tanto de vida, mas a escola é a vida e aí está o problema. Há uma mesmice na vida, há uma barbárie na vida e muitos estão fadados à condenação, na vida, e revolução é criar acontecimentos que nos liberem de nossas histórias, com suas mesmices, precisamos criar novos possíveis alargando o espaço da possibilidade pois a noção de produção não é só produção de coisas materiais e imaterias no interior de um campo de possíveis, mas também produção de novos possíveis, quer dizer produção de produções, é preciso criar novos espaços-tempos, de novo, na vida. A realidade não é libertadora, em nada. Precisamos investigar onde aparece um novo modo de existência comunitário ou individual, onde estão estes germes? Precisamos reinventar a vida, ou seja, precisamos ser capazes disto, porque nem todos somos.

O que temos de nos perguntar é de que tipo de vida tal escola é sintoma? Ou quais forças ativas e reativas forjaram tal perspectiva de escola e com que interesse, no interesse de qual tipo de vida? O que quero dizer é que não há dicotomia entre escola e vida, infelizmente, talvez. E a pergunta pior é como que em nossas ações cotidianas servimos para construir o modelo de escola que ai está. Lutar contra as

forças que forjam este modelo não é uma prática simples nem fácil, e não é uma luta só interna à escola. Acho que depois do trabalho de Deleuze, na obra intitulada *Mil Platôs*¹¹ começamos a compreender que o fascismo só deu certo porque cada um de nós alimentávamos as secreções fascistas, ele só deu certo porque existia uma micropolítica que o alimentava cotidianamente, diz Deleuze “é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas”.¹² Esta escola como está construída, em seu modelo excludente, dá certo porque nós a forjamos e a alimentamos diariamente e não suportamos as diferenças. Não é fácil fazer outra coisa, não é fácil ampliar as possibilidades de vida e portanto de escola. Não é fácil fazer, porque devemos mudar na vida...

Acho que sobra a última questão o que significam as diferenças? De início é preciso que se diga que diferença, obviamente, não é o direito à exploração que resulta na desigualdade social.

O que vem sendo proposto em relação ao trabalho com as diferenças, inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem sido inócuo, a tolerância, como proposta de atuação, é uma maneira de nada fazer. Tolerar-se como se fosse uma deferência ao outro. Nenhuma criança que possui alguma marca da diferença, pede tolerância, não há nada a tolerar. As atitudes que se tomam, toda a micropolítica pedagógica é o que interessa e o que esta a serviço de um certo tipo de formação, de iniciação, às diferentes engrenagens da produção e do campo social. O que conta no trabalho de educação, é o efeito das políticas semióticas dos adultos sobre as crianças. O que fazem os adultos entre si, com as crianças, com os pais, na sua vida? O que fazem os adultos com os negros? Com os pobres? Com os deficientes? O que faremos com os diferentes? Em síntese, a pergunta que esta colocada, é o que pretendemos fazer com “o outro”, “com o estrangeiro?” É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica, produzir diferenças, não tolerá-las ou apenas aceitá-las. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente e cotidianamente. Não se trata aqui de produzir palavras de ordem, sem nenhum significado, mas sim, de pensar sobre o direito da diferença. Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, às novas formas de pensamento. Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurantes falem e ecoem para que também, possamos escutar todas as vozes que emudeceram.¹³

Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que são produzidas pelos diferentes que é preciso estar atento para aproveitar. Ou seja a educação só será inclusiva se se

¹¹ DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

¹² DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, p.92.

¹³ “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”(Walter Benjamin).

prestar a exterioridade, ou seja, se “estes novos alunos” envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças.

Em suma, precisamos, não o mapa de um outro mundo, mas a cartografia do outro de todo mundo – aquilo que faz deste mundo um outro, liberando-nos como queria Kafka, ‘das cadeias da existência cotidiana’. Podem irromper a partir daí, resistências inéditas e vozes inauditas, aptas a dobrar-nos diferentemente.¹⁴

¹⁴ PELBART, P. P. Literatura e loucura. In: _____. *A vertigem por um fio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

