

 **Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze**

*Silvia Ester Orrú\**

**Resumo:** Apesar da legislação vigente pró-inclusão, os modos tradicionais enraizados no processo de ensino enredam e confundem o fluir para uma educação inclusiva, uma vez que o aluno não é compreendido como autor de seu processo de aprendizagem. O presente artigo discute a diferença na diferença como ponto de partida para a inclusão que se amplia para além do panorama escolar em razão das muitas fronteiras em que o excluído caminha. Aborda as possibilidades e a necessidade de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI. Obras de Gilles Deleuze, um importante pensador da Filosofia da Diferença compõem nosso repertório. Foram realizadas cinco entrevistas sobre inclusão e diferença junto a atores com distintos papéis sociais. As vozes enunciam a inclusão como necessidade imanente do ser humano e a diferença como sendo própria da espécie humana.

**Palavras-chave:** Inclusão. Diferença. Repetição. Educação. Singularidades.

**Possibilities to(re)invent the inclusion for the apprentices from the 21<sup>st</sup>. century: contributions of Gilles Deleuze's philosophy of the difference**

**Abstract:** Despite the current pro-inclusion legislation, the traditional methods rooted in the teaching process evolve and confuse the flow for inclusive education, as the student is not understood as the author of his learning process. This article discusses the difference in difference as a starting point for the inclusion that extends beyond the school panorama, since many borders in the excluded

\* Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas – (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília – (UnB), *E-mail:* seorru@hotmail.com

person trails. It discusses the possibilities and the need to (re)invent the inclusion for the apprentices of the 21st century. The works of Gilles Deleuze's, an important thinker the Philosophy of Difference, makes up our repertoire. Five interviews were conducted on inclusion and difference with actors of different social roles. The voices enunciate the inclusion as an inherent human need and, the difference, as the human species itself.

**Keywords:** Inclusion. Difference. Repetition. Education. Singularities.

### **Posibilidades de (re)inventar la inclusión para los aprendices del siglo XXI: contribuciones de la filosofía diferencia de Gilles Deleuze**

**Resumen:** A pesar de la legislación vigente a favor de la inclusión, los modos tradicionales enraizados en el proceso de enseñanza, enredan y confunden el flujo de una educación inclusiva, pues el alumno no es comprendido como autor de su proceso de aprendizaje. El artículo siguiente discute la diferencia que se encuentra en la diferencia como punto de partida para una inclusión que vaya más allá del panorama escolar y considere las muchas fronteras que el excluido atraviesa en su jornada. Aborda las posibilidades y la necesidad de (re)inventar la inclusión para los aprendices del siglo XXI. Componen nuestro repertorio las obras de Gilles Deleuze, importante pensador y filósofo de la diferencia. Fueron realizadas cinco entrevistas sobre inclusión y diferencia con autores de diferentes papeles sociales. Las voces enuncian la inclusión como necesidad inmanente del ser humano y a la diferencia como característica propia de la especie humana.

**Palabras Clave:** Inclusión. Diferencia. Repetición. Educación. Singularidades.

### **Introdução**

Desde dezembro de 1996, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, encontramos no panorama político e socioeducacional problemáticas referentes aos processos de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência, também nomeadas, naquela época, como educandos portadores de necessidades especiais. A referida lei em conjunto com outros documentos nacionais e internacionais, dos

quais o Brasil é signatário, convergentes com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), norteiam uma proposta de educação para todos, sem discriminação, que deve ser oferecida por todas as escolas brasileiras, tanto públicas como privadas, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior.

No entanto, os modos tradicionais presentes no processo de ensino e que se encontram arraigados em muitas escolas impedem e recusam o fluir para uma educação de todos e para todos. Esse ensino tradicional do qual estamos falando tem uma concepção de aluno que não vai ao encontro das propostas para uma escola inclusiva, pois sob esse prisma o aluno não é sujeito de seu processo de construção histórica e social, ele não é o autor de seu processo de aprendizagem; ao revés, mero reprodutor, tábula rasa, folha em branco na qual o professor, aquele que detém o saber, supõe imprimir seu conhecimento.

Essa concepção cristalizada de aluno, professor, ensino e aprendizagem perpetua à marginalização de alunos que não se encontram dentro do padrão estabelecido pela escola, ou seja, do aluno que no tempo determinado pelo professor capta o que foi ensinado e reproduz em seus exercícios de fixação ou nas provas aquilo que já foi ministrado como conhecimento pronto, verdade absoluta.

Nesse contexto existe uma pseudo e comedianta ideia que a homogeneidade se encontra presente em uma turma de alunos. Essa crença irreal tem levado por séculos professores a aplicarem métodos de ensino iguais para uma mesma turma, acreditando que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo limite de tempo, numa mesma linguagem. E fadando à obra do fracasso aqueles que por qualquer motivo não produzem os mesmos resultados esperados.

Todavia, pode-se existir de fato, turmas homogêneas? É possível produzir uma igualdade universal de seres humanos e promover igualdades universais para estes? O que dizer sobre a condição das diferenças entre os seres humanos? Que problemas encontramos no campo temático da inclusão que se colocam como divisores de águas no tempo e no espaço

em que imigramos para uma educação de todos e para todos? E o que a diferença tem a ver com os processos educacionais dialógicos e inclusivos? Esses são alguns dos questionamentos que orientarão a produção desse pensar para além daquilo que já se encontra posto na esfera social. São desassossegos de nosso cotidiano, problemas que delinham trilhas complexas, muitas vezes em uma solidão coletiva.

O percurso metodológico para a construção desse artigo se pauta em dois momentos: 1) no debruçar sobre obras de Gilles Deleuze, conhecido como um importante pensador da Filosofia da Diferença que escreveu diversas obras que tratam sobre a “diferença”, em especial, “Diferença e Repetição”, resultado de sua tese de doutorado. Além de obras de Michel Foucault que nos aportam contribuições críticas sobre o diagnóstico biomédico; 2) em um propósito de dialogarmos com sujeitos que vivem a questão da inclusão e da diferença em seu cotidiano, realizamos cinco entrevistas abertas sobre inclusão e diferença junto a atores com distintos papéis sociais.

Por fim, as contribuições de Gilles Deleuze e as vozes enunciadas dos sujeitos entrevistados nos encaminham ao pensamento de que a inclusão acontece na diferença que se diferencia e que nunca se repete. Por tal fato, a inclusão demanda a cada novo acontecimento ser (re) inventada e, nesse cenário, os aprendizes não são apenas os alunos com deficiência, mas todos nós, seres humanos.

### **A busca da semelhança, da diferença e da cura pelo diagnóstico**

Em sua obra “Diferença e Repetição”, Deleuze (1988) desequilibra o sentido semântico das duas palavras que levam o título de seu livro. A repetição rigorosa e pontual se relata com a supra diferença. Repetição e aparência ou aquilo que se parece idêntico não são da mesma natureza, há diferença.

A generalidade é da ordem das leis e como uma quase totalidade se apresenta em duas ordens: a qualitativa das semelhanças e a quantitativa

das equivalências. O que é próprio da generalidade pronuncia a substituição de um teor por um que seja diferente. A repetição, por sua vez, não pode estar em vez de outra coisa, tem a condição de ser singular, não cabe na equivalência, tampouco na parença.

O princípio ou a ideia geral do individual se eleva contra a totalidade do que vale apenas por si, do uno. O singular não pode ser universalizado. E, embora a linguagem científica permita a troca de um teor por outro, a poesia em sua arte tem em sua linguagem a impossibilidade de chamar à substituição.

A generalidade carrega em si a parença dos subordinados a ela e sua igualdade de valor aos marcos estabelecidos pelas vias histórica, cultural e social pela lei. A lei coage e viola os que estão a ela subordinados como forma de representá-la a expensas de suas exclusivas alterações. Ao revés, a repetição é a força da singularidade, da diferença, contra a totalidade, o universal e esse último contra o singular, o uno. Por conseguinte, a repetição não é da ordem da lei, mas sim um prodígio, é subversão que se reporta a uma potência única que se distingue da condição da totalidade. A repetição não se encomenda à lei da natureza. Não há determinação de um eco a não ser o que foi criado pelo homem do dever, da lei. A repetição em seu caráter subversivo dá indícios de uma singularidade contrária ao que é próprio de certas pessoas subjugadas à lei. A repetição é subversiva, irônica e se manifesta exceção.

A repetição não se correlaciona ao passado, tampouco à linha do tempo presente, porém, correlaciona-se ao futuro, no entendimento do eterno retorno que nunca traz o mesmo de volta, mas de renovação do ser na qualidade de devir, de acontecer sem fins preestabelecidos. E, segundo a lei da natureza a repetição é intolerável e irrealizável. A, exemplo, embora a repetição genética (dos genes) seja enunciada nos critérios diagnósticos a cada vez que a síndrome de Down ressurgue pela trissomia do cromossomo 21 como um distúrbio genético, na realidade, nunca ocorre à repetição do cromossomo 21, mas sim sua multiplicação, pois as singularidades estão sobre o particular e não sobre o universal.

O diagnóstico biomédico (universal porque se baseia em critérios únicos no âmbito planetário) é um instrumento de lei que pode representar a repetição como uma semelhança intensa ou uma equivalência notável sem perceber a diferença de natureza entre ambas as coisas. A relação entre conceito e seu objeto se chama representação, havendo em todo tempo um conceito por cada acontecimento singular. No caso dos critérios diagnósticos, esses são representações que nomeiam, classificam de modo universal, as pessoas por um acontecimento. Os critérios diagnósticos criaram representações e conceito de anormal relacionados às pessoas que são consideradas semelhantes, como essas sendo seus objetos, de modo a coisificá-las (FOUCAULT, 2001). Mas a pergunta a se fazer é: que parecença há entre os classificados, além da própria classificação? Há diferenças não conceituais entre objetos semelhantes, tal como os critérios diagnósticos e as pessoas diagnosticadas. O diagnóstico nomeia coisas em seres que são culturalmente conceituados como parentes, iguais, porém são diferentes em suas singularidades. Na verdade, a repetição é o acontecimento de um conceito sinédoque finito. Mas o entendimento simultâneo do conceito não pode ir para o infinito, pois a palavra possui um entendimento determinado, limitado e tão somente nominal. E os conceitos nominais são finitos em seu entendimento. A repetição por meio do diagnóstico (conceito de compreensão finita) está relacionada às pessoas que recebem o mesmo conceito imposto por ordem do biopoder.

O diagnóstico tem como sua essência a repetição, repete sempre o que conceitua ser anormal. Como instrumento de lei do biopoder, ele perpetua a repetição do que diz ser universal. Contudo, na repetição está a diferença das singularidades em seres que são nominados como idênticos, mas que não o são. Aqui, pois está a diferença na diferença.

O diagnóstico (universal) e a repetição estática sempre remetem a um mesmo conceito, substituindo só a diferença exterior (exemplo, Síndrome de Down), porém, a repetição de uma diferença interna enuncia que cada pessoa é diferente em sua própria diferença. Todavia, o diagnóstico é um padrão somente invólucro de uma cadência. As desigualdades são

alastradas desencadeando uma consequência para além da aparência com relação à dinâmica dos acontecimentos e seus cenários. A repetição produzida do “mesmo” (diagnóstico universal) disfarça, mascara a assimetria existente na própria repetição que na verdade nunca se repete, mas gera multiplicidade.

As singularidades do Ser arrolam suma diferença na repetição que é gritada pelo diagnóstico, um centro de repetições registradas e proféticas, instrumento do biopoder e de seus atores. O biopoder ao mesmo tempo elabora uma repetição que salva (justifica o diferente em sua anormalidade) e o aprisiona na materialização da coisa, subjetivação da anormalidade (FOUCAULT, 1998). A escola, por sua vez, se expropria da educação para encontrar legitimidade para a segregação e em seus mecanismos de exclusão, numa pseudoinclusão forjada na Lei. Lei essa entendida como *júris*, porém, também encostada a se respaldar na lei promulgada pelo biopoder (diagnóstico) que nomeia quem é anormal já libertando o normal para controlar e vigiar o coisificado pelo consenso de alguns “normais” através do diagnóstico como instrumento legal e normatizador (DELEUZE, 1997).

Não obstante, a aprendizagem não se faz na repetição do “mesmo”. Nos processos pedagógicos que são dialógicos e inclusivos, inclusão significa “faça comigo”. Logo, produz-se as possibilidades de aprendizagem, por meio do signo a ser desenvolvido na diferença.

É possível falar de repetição quando de fato nos deparamos com elementos absolutamente homogêneos que possuem um mesmo conceito. Porém, esse não é o caso de pessoas com deficiências, pois elas não são idênticas, mas sim marcadas pelo diagnóstico com um mesmo conceito. A repetição é a diferença sem conceito (DELEUZE, 1988). O diagnóstico nem sempre tem base científico-genética, muitas vezes é hipotético, feito de suposições, principalmente, aqueles que pela psiquiatria designam transtornos que não podem ser comprovados cientificamente, apenas são de observação comportamental. É estático, é a repetição no efeito, é a extensão. Repetição ordinária, horizontal. Desenvolvida e construída

social e culturalmente. É repetição de igualdade, de simetria, é comensurável. É material, coisificadora. É aprisionadora. É a repetição nua. É exata em seus critérios revestidos. O diagnóstico biomédico é o efeito que causa a subjetivação da coisa na pessoa.

Todavia, as pessoas não se repetem. As pessoas ultrapassam com suas singularidades o conceito que lhes foi denominado pela força impositiva do biopoder pelo seu instrumento maior, o diagnóstico que universaliza. Esse instrumento de poder não possibilita haver nenhuma ideia singular da diferença. A diferença nesse contexto é o mal. E por muitos entenderem a diferença ser o mal, buscam a cura ou paliativos que permitam algum tipo de normalização do indivíduo diagnosticado como anormal.

Portanto, a identidade do Ser [designada pelo diagnóstico universal a diversos indivíduos (como se fossem objetos), mas do mesmo gênero (espécie), com o mesmo sentido (igualdade)] na verdade é constituída por aquilo que não é único nem igual, ao revés, é constituída pelos múltiplos grupos. A identidade do Ser não é aquela do parente nominada pelo biopoder que supervaloriza o *déficit*, a doença, a incapacidade e por essa causa unifica a identidade dos que são singulares a partir das diferenças (elevando como negativo) como oposição ao que universaliza como normal.

A representação de outrem é imposta pelo biopoder por meio do diagnóstico. A representação do deficiente, do incapaz, do anormal em oposição a tudo que é contrário e que está normatizado como desenvolvimento normal – a perfeição, pseudo é claro, do Ser. A representação é estática e sem movimento, ela é condenatória da diferença e rechaça as singularidades do Ser. Esse Ser que só é idêntico quando relacionado à sua espécie, a espécie humana. No mais, a diferença se afirma na própria diferença e a repetição se opõe à representação. Todavia, é preciso revelar a diferença diferindo.

O diagnóstico universalista é um dispositivo catalisador de *déficits* que acopla numa mesma identidade indivíduos com um mesmo quadro sintomático. Os atores do biopoder que criaram esse dispositivo, na



verdade são observadores distantes que vislumbraram indivíduos a partir de uma visão sem realidade, de sombras, de espectros, de aparências que de uma maneira vaga parecem se assemelhar. Essa impressão de semelhanças é chamada por Deleuze de simulacro.

O simulacro implica grandes dimensões, profundidades e distâncias que o observador não pode dominar. É porque não as domina que ele experimenta uma impressão de semelhança. O simulacro inclui em si o ponto de vista diferencial; o observador faz parte do próprio simulacro, que se transforma e se deforma com seu ponto de vista (DELEUZE, 1998, p. 264).

Na verdade, não há semelhanças, não a pé de igualdade, tampouco uma identidade. O observador externo (atores do biopoder) na verdade tem apenas uma impressão de parecença. O simulacro é que, na verdade, produz essa marca, essa impressão no observador. É necessário que a diferença seja o próprio elo do diferente para com o diferente sem nenhum tipo de culminação ou conciliação pela semelhança, equivalência ou coisa oposta.

A condição binária (normal/anormal, doente/são, deficiente/não deficiente) é inconveniente e rude justaposição à diferença pelo fato de atribuir juízo de valor consoante a critérios do Mesmo e do idêntico, do parente. Pelo diagnóstico de deficiente, a criança é destituída de semelhança com outros da sua espécie (identidade do Ser), a saber, a humana. A, exemplo, o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, por seu próprio termo (palavra) já lança a ideia: “a imagem fantástica de um morto, uma imagem que se vê na sombra”. Em outro dicionário nos diz: “grupo de enfermidades e males físicos aos quais se aplica um determinado medicamento”. Em seu caráter chamativo negativo, o diagnóstico enuncia o devir, porém, uma profecia realizadora, um acontecimento constituído apenas por déficits, paradigmas em detrimento do Ser singular que potencializa o mal, o que é suposto, o conjunto sintomático que aniquila o uno e supervaloriza a identidade universal. A busca pela

semelhança, pela diferença e pela cura através do diagnóstico só criam identidades que reforçam as contradições, o conjunto binário (normal/anormal, doente/são), o *apartheid* na sociedade, portanto, também na escola. O entendimento que somos todos seres de constituição híbrida está sucumbido pelas forças do biopoder, do poder político (do poder de vigiar, do poder disciplinar, do poder de controle) por políticas maiores que justificam o normal e o produtivo para perpetuarem o abismo, a diferença e o *status* entre dominantes e dominados.

### **A inclusão menor**

As políticas afirmativas para educação brasileira postulam um acervo de leis e decretos de ordem nacional e internacional que versam sobre o direito de todos à educação. Constituem-se de instrumentos universais que norteiam o plano nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, mesmo existindo as leis, coexistem as brechas aniquiladoras da probidade, bem como as fendas para descender à jurisprudência. Essa última, oriunda do Direito Inglês com o propósito de se posicionar defronte com usanças, modos de viver incomuns, além de contornar as falhas existentes no sistema jurídico e emergindo conteúdos de parâmetro legal a partir de precedentes julgados para o tratamento de casos similares no futuro. A jurisprudência acaba por ser ainda mais importante em seu acontecimento do que as próprias leis. Ela se abastece e se constitui não pelo complexo de leis maiores, porém, pelos acontecimentos menores, particulares, singulares.

Assim como em “Kafka, por uma literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2003), podemos espelhar o problema da inclusão. Embora existam leis e políticas maiores que a orientam, a inclusão sempre re-torna e se re-cria em espaços muitas vezes hostis de disputas e conflitos de ordem cultural, política e territorial, emergindo o caos e desequilibrando o que parecia estar harmonizado. Na verdade, ela grita e ressuscita o silenciado.

Uma inclusão menor, roubando e fecundando o conceito de “menor” latente em “Kafka” por meio de seus autores, não é uma inclusão minguada, de menos valia, inferior. Porém, entendemos que é a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem, independente da lei maior, mas sim pela convicção de que seus pressupostos são como uma organização de crenças, uma filosofia de vida que a minoria gera no território de uma política maior.

A inclusão que não é pseudalizada é aquela que se faz presente para além do papel, para além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas. É aquela que não é estacada por obrigatoriedade da lei para que os outros a vejam existir na escola, sem motivos de denúncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A essa inclusão que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, é que chamamos de inclusão menor.

A inclusão menor, que não é anunciada nas redes sociais, nos meios de comunicação televisivos, que não aparece em matérias de jornais, que não se torna um exemplo de conquista nacional, mas que é um acontecimento provocador de devires e chama à desterritorialização para o acesso de todos, sem discriminação à educação. A inclusão menor que se faz como produção de um sistema de crenças transgride os padrões universais de categorização pela diferença e ocorre para além de sua obrigatoriedade prescrita na lei. Ela torna possível o acesso e permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens, adultos e idosos nos espaços de aprendizagem. Ela provoca o rompimento com o paradigma cartesiano de ensinar a todos da mesma forma, pois demanda considerar as singularidades no processo de aprendizagem. Portanto, exige que todos (professores e alunos) se vejam e se concebam como aprendizes, sem hierarquização de saberes ou poderio, mas sob formas de compartilhar conhecimentos e aprender de outras maneiras.

A inclusão menor, além de se constituir nas fronteiras, nas linhas divisórias, no meio da ponte e não em suas extremidades que determinam quem está a favor ou contra ela, conecta o sujeito no contíguo cenário

histórico, político e social. Torna real o acontecimento do agenciamento plural do enunciar de vozes, antes, silenciadas. Essa inclusão menor transgride o convencional, a tradição de supervalorizar certos conhecimentos escolares/acadêmicos em detrimento de outros; de subestimar sujeitos que tiveram sua identidade de Ser embrutecida pelas profecias realizadoras do diagnóstico biomédico universal. Ela não desqualifica alguém pela materialização de quadros sintomáticos. Ela não cede aos modos de subjetivação provenientes do biopoder. Mas avante, para além de uma revolução, a inclusão menor cria condições para que transformações ocorram na sinuosidade da educação que, contida na Lei, está ordenada; porém, em muitas ocasiões, desviada pelos anseios políticos de um projeto coletivo para nação que não deve ser desequilibrado por acontecimentos imprevistos, a serviço sempre dos interesses do Estado.

A inclusão menor, diferentemente daquela que está contida nas Leis e que se conhece mais em sua forma universal-abstrata, faz-se presente como um acontecimento acolá da controvérsia e polêmica terminante. Ela não pode ser categorizada e fixada ou compreendida como algo estático. Mas com radical inovador ela coexiste no campo molar e molecular e possibilita o aprender e o compartilhar saberes por meio de variadas formas de expressão, sempre considerando as singularidades dos sujeitos, a diferença na diferença. Ela é um movimento sempre em atualização.

Por conseguinte, a cada ocasião em que a inclusão é invocada pelos excluídos, os atores das comunidades de aprendizagem, dos espaços de aprendizagem, aqueles que tecem teias colaborativas e de solidariedade, são chamados a re-inventar a inclusão, uma vez que não há métodos ou receitas para fazê-la. O que há são pressupostos de um sistema de crenças que dão vida e concretização ao acontecimento da inclusão, esquadrihando em sua condição de ser um problema fundamental, possibilidades de favorecimento da aprendizagem para a turma toda, sem soluções imediatistas ou paliativas, porém, com tessitura que compreenda e acolha as diferenças, as singularidades, como algo próprio da espécie humana.

O caminho da inclusão não é algo fácil ou simples de se trilhar ou

compreender. Na realidade é complexo, pois não despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias; não finge ausência de obstáculos; não supervaloriza determinadas ações em detrimento de outras; tampouco elege práticas pedagógicas iluminadas para se fazer materializar. A inclusão menor o tempo todo em todo o tempo se constitui nas fronteiras, nas entrelinhas, na linha divisória, no meio da ponte, onde todos caminham, onde a natureza híbrida da condição humana se faz presente.

Por tanto, sempre percorre longos trechos sem dar as costas à des-territorialização em razão da necessidade de se manter tenaz. A inclusão menor é que revoluciona, que transgride, que transforma a inclusão maior (prevista na Lei) em acontecimento dialético, dialógico, engenhoso. É ela que é intensa e pertinaz. Ela subsiste à envergadura da inclusão legalista que ora serve aos interesses do Estado, ora concede o direito ao cidadão, ora se dobra à microfísica do biopoder. A inclusão menor subsiste e coexiste à inclusão legalista, porque seu vigor e fortalecimento rizomático se encontram no sistema de crenças que constituem modo de ser, uma filosofia de vida de seus sujeitos-atores que concebem e percebem a inclusão para muito além do que está anunciado na legislação. E, por convicção fazem suas escolhas por uma inclusão menor, sem a pseudualizar, sem a macular, sem perpetuar mecanismos de exclusão que podem ser sutis, porém, potencialmente maléficos.

A inclusão menor amplifica aquilo que é abstrato e intelectual, presentes nas políticas de educação na perspectiva inclusiva.

### **Entre linhas e fronteiras**

Muitas são as linhas divisórias, as fronteiras que separam um povo do outro, embora nossa única identidade real seja a de Ser humano. As demais identidades criadas por categorizações tentam nos absorver a todo instante. Pertencer a um grupo social (identidade) para não se encontrar isolado é algo tão comum e, muitas vezes necessário, como o oxigênio

para manutenção da sobrevivência. As fronteiras são invisíveis, porém, enunciam as diversas maneiras de dominação do outro por meio de políticas cartográficas das distintas áreas, desde a econômica até a hierarquização de saberes. Esse *apartheid* desenhado pelas linhas invisíveis são vetores para a exclusão social, pois determinam como as pessoas, o “outro” é visto e concebido. Caso típico que pode ser exemplificado a partir das teorias pós-colonialistas onde há a presença de um colono e de seu colonizador, e, conseqüentemente, há ou haverá a presença de um mestiço, cuja natureza será híbrida, mutante.

Nesse contexto, poderíamos dizer que a escola cartesiana, perpetuadora da homogeneização e da hierarquização de saberes, na verdade, uma instituição de poder, tem seus alunos como meros colonos. A docilização dos corpos pelo poder disciplinar e poder de controle regula o outro, muta o corpo em frações de órgãos, aniquila e embrutece o indivíduo que se assujeita ao poderio colonizador, de modo a tonar-se fragilizado e vulnerável a todo tipo de brutalidade, tanto física como psíquica (FOUCAULT, 2005). Esse corpo sob o crivo da colonização que a tudo converte em capital é ajuntado conscientemente por categorias de igualdade a partir de identidades pré-estabelecidas que, na verdade, convertem-se nas formas mais incivis de diferença, de desigualdade social (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Não diferente, o mesmo ocorre junto ao aluno com deficiência no espaço escolar. Ele é colono. Suas diferenças, suas singularidades, seu jeito de ser, sua subjetividade, seu corpo são desconsiderados, sendo concebido como um (1) a mais na estatística da instituição que serve aos interesses do Estado e cuja função social está bem distante de uma educação emancipatória. Ser um (1) a mais significa que ele é tão somente um elemento de produção para os fins do capital, conseqüentemente, invisível à sociedade. Como colonizado, ele é oprimido e silenciado, sofre o *apartheid* e cai no esquecimento social.

Embora políticas e leis sejam promulgadas para a inclusão socio-educacional do aluno com deficiência em escolas regulares, esse, na

verdade, encontra-se sempre em risco, na corda bamba de ter, de fato, seus direitos assegurados, pois na condição de não pertencer ao padrão pré-estabelecido pela sociedade, as instituições recorrem ao Estado como exequentes do direito e responsabilidade de cumprirem sua função social atribuída pelo próprio Estado, ou seja, educar, na verdade, treinar o indivíduo para a formação cidadã em prol do mercado de trabalho, para produzir à manutenção do país e sua máquina.

A colonização social, escolar, edifica territórios inóspitos, pedregosos, arriscados de sobrevivência. Mesmo existindo leis para uma educação de todos e para todos, as fendas produzidas pelos mecanismos de exclusão expulsam ou aniquilam o categorizado diferente daquele território. São vários os possíveis mecanismos de exclusão, porém, o laudo diagnóstico proferido pelo biopoder é legitimado pela *júris* para o *apartheid* desse diferente. Desse modo, assegura a conveniência e os interesses daqueles que estão do lado de cá da fronteira, ignorando os acontecimentos letais (física ou/e psíquica) dos que estão do lado de lá, dos colonizados.

A inclusão coexiste em ambos os espaços e sempre faz sua travessia nas entrelinhas, nas fronteiras. Ela não se encontra em um território específico de sua propriedade. Ela é a própria linha de fuga. Não serve aos interesses do Estado para o capital, mas é a materialização do grito dos excluídos no território do colonizador. A inclusão é a transgressão, a revolução, o agente transformador nesse território inóspito e nessa condição causa o caos, o desequilíbrio, a ameaça à ordem pré-determinada da instituição de ensino, de moldagem humana.

Todavia, apesar do território colonizador da instituição de ensino, quer pública ou privada, a educação não é de sua posse legal, não é a coisa possuída. A educação está para além dos territórios, ela também se encontra nas fronteiras, nos mais diversos espaços onde a aprendizagem é favorecida, quer seja formal ou informal. Por isso ela, por si mesma, é um direito fundamental e na contemporaneidade, trinca a ideia unívoca de que só pode ser oferecida por instituições de ensino regularizadas e

reguladas pelo Estado.

A inclusão aproxima os desiguais e se constitui em suas próprias diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade. A inclusão não incita à divisão de turmas por classes organizadas a partir da psicometria, nem segrega em um espaço à parte da instituição de ensino outros categorizados pelo biopoder, muito menos admite a exclusão em locais feitos somente para os excluídos. A inclusão é um movimento contrário a todas as formas de *apartheid*.

### **A natureza *híbris* do Ser humano, da educação, da inclusão e a aprendizagem**

*Híbris* se diz da coisa mesclada, miscigenada, proveniente de duas espécies distintas, de composição diferente em seus elementos, que utiliza de energias desiguais para estar em atividade, é a coisa amalgamada... e, também, adversa às leis da natureza. O conceito de *híbris* é fértil e produtivo, porém, complexo e frutificado nas diferenças que se diferenciam e que se misturam entre si. O que é híbrido acontece na fronteira e se constitui na imperfeição e na contradição, na incoerência e no que está longe de ser homo.

A educação é híbrida, pois está para além dos postulados institucionais de ensino. A aprendizagem não é algo formalmente organizada, mas sim constituída por vivências, por processos providos com a presença de um outro (o professor, o colega, o familiar, o amigo, o desconhecido...) e também conosco mesmos, sem a presença física de outrem. A aprendizagem pode se compor de maneira intencional, de livre vontade, em momentos dedicados ao estudo de algo, como também em momentos de entretenimento. Aprendemos o tempo todo, muitas vezes sem a consciência da ocorrência do aprendizado. A aprendizagem se re-inventa sempre, pois não está confinada a um local apropriado (escola) para se aprender, ao contrário, ela se arranja nos diversos espaços de aprendizagem (todos os locais). Também não é aprisionada em um momento destinado para



que ocorra (horário da aula), mas continuamente, pois todos os momentos podem ser e favorecer a aprendizagem.

O ser humano é híbrido, constituído parte de natureza biológica e de outra pela sua cultura. Suas necessidades não são apenas de origem fisiológica, mas também oriundas das demandas de sua cultura. Ele sofre a desconstrução da identidade pós-moderna por meio da cultura de massas, na sociedade do consumo, das barreiras e diferenças sociais desenhadas nas fronteiras de cada nação. O ser humano é um híbrido cultural, fragmentado em sua identidade e, mediante esse fato, é capaz de mutar a ordem social no limite das fronteiras locais como globais. Assim, ao mesmo tempo em que sofre a ruína do que lhe serve de referência, também adquire novos valores. Portanto, na contemporaneidade, não há uma identidade fixa ou estática. Ela é móvel, mutante segundo as representações culturais. Única no sentido de Ser humano.

Por conseguinte, professores e alunos (Ser humano) são híbridos e, nesse contexto, todos são aprendizes e mestres. Sofrem transformações, mutações, continuamente. Aprendem e compartilham saberes nos espaços formais e informais, no campo real e virtual. A educação encontra-se sempre amalgamada.

A inclusão, por sua vez, também é de natureza híbrida. Ela se faz presente no território dos incluídos pelo grito dos excluídos. Ela rema contra a maré das leis da natureza da sociedade global. Tem em seu sistema de crenças que todos tem possibilidades de aprendizagem, que a educação é para a turma toda, que todos devem ser tratados de igual para igual levando-se em conta as diferenças que se diferenciam na diferença em sua multiplicidade.

Na inclusão, a mesclagem é um acontecimento habitual. Ela demanda a combinação dos diversos domínios do conhecimento sem a supervalorização de alguns em detrimento de outros, de modo a não desprestigiar nenhuma potencialidade, pois os sujeitos são diferentes e tem preferências distintas também em seu processo de aprendizagem. Ela demanda a mistura e a re-invenção de metodologias, pois pressupõe

que ninguém aprende da mesma maneira e pelos mesmos caminhos. A inclusão traz para os espaços de aprendizagem as tecnologias assistivas que também tem caráter híbrido, sevem para promover a aprendizagem da turma toda e também para que todos usufruam de seus recursos tecnológicos, das ferramentas mais simples até os *softwares* mais complexos. Ela impõe a necessidade de se re-pensar e re-inventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender às singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo. A inclusão demanda a miscigenação dos domínios de conhecimentos, de profissionais das diferentes áreas, de aprendizes que se diferenciam, de espaços e momentos de aprendizagem singulares.

A inclusão é híbrida porque se funde com o Ser humano e com a educação que são híbridos fundamentalmente. Ela torna a aprendizagem algo fascinante, pois todos podem alcançá-la. A inclusão sempre se re-inventa, pois tece desafios para haver melhores combinações mescladas para responder aos problemas que emergem de seu próprio contexto inclusivo. Ela chama à atenção à inovação que também é fruto dessa mistura sempre em prol da não acomodação de zonas de conforto que tendem a regar o conformismo e a estagnação.

A inclusão acontece nas entrelinhas tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não somente para alguns. Ela traz benefícios tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem deficiências, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas. Ela se parecia com uma educação que é construída emancipatoriamente e significativamente por cada vida presente nos espaços comuns de aprendizagem. Ela amplifica o potencial de aprendizagem de cada aprendiz (professor, aluno, família). A inclusão promove sentidos mais profundos na vida do aprendiz, pois não se limita a conhecimentos escolares e por isso também, é híbrida.

O núcleo duro da inclusão é a construção de valores e princípios que não tem vácuo, porém, são substanciais. A inclusão requer espaços de aprendizagem plurais em todos os sentidos. E o processo de aprendizagem no contexto da inclusão deve ser construído pelos seus próprios

sujeitos e não ordenados hierarquicamente. Em seu sistema de crenças, ela combina e mistura elementos em prol de um aprender a pensar por si mesmo, a conhecer domínios diversos que extrapolam a sala de aula, a conviver com as diferenças na diferença, a ser resiliente. Nesse re-inventar constante da inclusão, a aprendizagem é um acontecimento do cânon do imprevisto, da criação do novo, do pensamento singular. Não há metodologias receituárias sobre como aprender ou ensinar, tampouco aceita adestramentos comportamentais. A inclusão transgride os métodos pedagógicos de controle e mensuração dos processos de aprendizagem. Contudo, a aprendizagem acontece de maneira singular com cada um, mesmo que de forma inconsciente. E o que não está aprendido é simplesmente um dever a ser.

### **Vozes sem eco: os sujeitos entrevistados**

Há muitas vozes silenciadas! E há outras vozes sem eco, ou seja, com som pouco claro, apenas rumor.

Não é suficiente outorgar ao outro a liberdade de enunciar o que deseja, o que tem a dizer. Antes, é necessário que ele enuncie para um povo que tenha o direito de proceder como queira, que tenha a liberdade de transcorrer mutações para além de qualquer coisa imposta, que não se assujeite à vigilância, à punição e ao controle. Também seria pretensão pensar que podemos “dar” voz ao outro. A voz é do outro, a voz é o outro.

Ouvir a voz de um sobrevivente pode ser um caminho para melhor compreender como ele se fortalece a partir das próprias dificuldades, superadas ou não. Nem tudo é sucesso na luta pela vida de um sobrevivente. O sobrevivente se constitui na adversidade, no meio das fronteiras, no território alheio e inóspito, na ilha deserta. (DELEUZE, 2004) Muitas vezes, no vácuo onde nunca há uma certeza, onde se supõe não existir nada, onde pode haver uma sensação de vazio mental ou afetivo, onde a profundidade é desconhecida e a densidade da escuridão é praticamente palpável.

Para ouvir vozes é preciso uma escuta sensível afim de não apenas escutar rumores, ademais, compreender os sentidos e os significados embutidos na linguagem do outro. Seguem nas próximas linhas algumas vozes de sobreviventes à exclusão, mas também de vitimados de mecanismos do *apartheid* que impera no seio da sociedade. As vozes ecoaram aquilo que desejaram enunciar, sem intervenções do outro que as ouvia e sem nenhum compromisso conceitual sobre diferença e inclusão decorrentes de nossa pesquisa. As vozes foram convidadas a enunciar o que desejassem sobre diferença e inclusão, partindo de suas singularidades, de seu papel social, de seu afeto e percepto sobre esse sistema de crenças. As vozes tiveram densos trechos transcritos a partir de entrevista gravada em áudio, sem roteiro pré-estabelecido, porém, aqui trouxemos apenas algumas partes de suas enunciações.

— A mãe de um menino com autismo

*Estamos longe do ideal, pois ainda precisamos aprender muita coisa sobre inclusão, sobre o respeito às diferenças. Não vivemos em um mundo perfeito. Sabemos exatamente quais são as dificuldades que vamos encontrar pela frente. Percebemos quando as pessoas olham com olhares diferentes, olhares de canto de olho. Não são olhares de reprovação porque ele não faz birras, não se autoagride... mas é uma criança que grita, é um pouco mais agitado e não percebe muito bem essas regras sociais que a maioria das crianças da idade dele já percebe. Mas é uma criança tranquila, educada, um menino maravilhoso do jeitinho que ele é. Ainda temos muitos desafios para que ele seja uma pessoa plenamente autônoma. Por isso estamos buscando, estudando, trabalhando, apreendendo todos dias e, com ele mesmo, pelas situações que ele nos traz.*

*Gosto de fazer um paralelo entre a inclusão e a exclusão, porque a inclusão só existe porque há a exclusão; um conceito depende do outro. Essa sociedade capitalista em que nós vivemos prima pela exclusão*

*em todos os sentidos. Seja econômica, seja social, de gênero, de cor de pele, de tamanho de manequim, é uma -sociedade, por si só, altamente excludente. Imagina para um ser humano que nasceu e que por si só já possui uma caracterização de ter um transtorno que o faz diferente da maioria das crianças? E que apesar de não ter fenótipo e mostrar isso no rosto e embora em um primeiro momento isso não fique claro, em outros cinco minutos de convivência isso já fica ali marcado que é diferente. É isso o que acontece com as pessoas com autismo e não é fácil para as famílias, não é fácil para a criança quando se percebe que é tratado de uma forma diferente.*

*A inclusão hoje é algo que está posto, mas que precisa ser construído em todos os sentidos. Seja a inclusão nas escolas, seja na sociedade como um todo. A escola é apenas um reflexo daquilo que acontece na sociedade. Eu acredito que a inclusão é esse caminho em construção para possibilitar uma sociedade mais igualitária, com menos embates, com mais possibilidades de se chegar a um lugar comum. E na minha opinião nós temos que aprender com essas pessoas que são diferentes, que destoam daquilo que nós entendemos ser normal, ser anormal. E aí nós precisamos fazer essa leitura, essa construção cotidiana.*

*A inclusão é um movimento muito recente. Essas crianças que estão aqui, incluindo meu filho, já irão enfrentar menos barreiras do que já foi enfrentado por outros, antes, em uma ou duas décadas passadas. As crianças estão aí na sociedade, nos espaços, nas escolas, estão trabalhando. E espero que cada dia mais isso se simplifique e que assim possamos construir uma sociedade melhor para nossos filhos, para todos!*

— A diretora de uma escola criativa

*Eu começo falando de uma ex-aluna que também me fez pensar uma porção de coisas. Ela já está no final do Ensino Médio e alguém perguntou pra ela se quando estudou aqui, o que ela achava da inclusão. E ela falou que aqui não tinha inclusão. Então a mãe perguntou a*

*ela, “mas como você fala que lá não tem inclusão? Você estudou com aquele menino!”. Então ela respondeu: “não mãe, é porque não havia exclusão, então para nós nada era diferente”. Esse foi o relato dessa menina. Havia na sala dela um menino com paralisia cerebral, mas ele pertencia ao grupo, ele fazia todas as atividades, todos os projetos e havia o respeito. Então ela falou que aqui não existia inclusão porque não havia exclusão.*

*E ela me fez pensar muito e eu recebi este recado e falei “nossa!” acho que nós temos que cada vez mais a aperfeiçoar a ideia de que quanto menos exclusão, menos inclusão também.*

*A hora que você começa com as especificidades é que você percebe as diferenças. Isso tem se confirmado cada vez mais: que trabalhar com projetos é uma metodologia que faz com que essas diferenças se diluam ou até que essas diferenças contribuam nas suas próprias diferenças.*

*Para mim, inclusão é querer estar junto, é estar junto nas diferenças. Inclusão não é apenas colocar a criança na sala de aula e pronto, pois a criança sentará lá e nada irá acontecer. Creio que o propósito da escola é muito diferente, é querer estar junto e querendo transformar. Essa é a diferença.*

— A professora de uma escola criativa

*Na verdade, quem foi incluída fui eu! Eu comecei a pensar as coisas de um jeito diferente. Porque eu percebi que as crianças eram assim, especificamente, alguns: um com autismo, outro cadeirante com dificuldade de fala e motora que chegou nesse segundo semestre. Todos com suas particularidades, na verdade, eles acrescentam muito um ao outro. Essa turma é diferente, sim! E tem várias crianças que saem desses padrões que são estabelecidos pela sociedade e que precisam de um olhar diferenciado. Aprendem de uma maneira diferente. Mas eu penso que eles ensinam mais para os outros que nós consideramos “normais”, [eu não gosto de usar essa palavra], do que os outros para*

*eles. Eu aprendi muito a ver e a tentar conhecer por detrás de uma barreira que não é concreta, a tentar desvendar a alma de cada um deles. E isso para mim foi uma experiência como pessoa [ai, não posso chorar], nesse ano, impagável.*

*Então, quando eu penso em inclusão, o meu olhar nesse ano passou a ser diferenciado. Não sou eu que aceito o diferente, que trabalha com o diferente, mas é o diferente que conseguiu me colocar no mundo dele da maneira mais maravilhosa possível.*

*Para mim a inclusão, hoje, é isso! Todo mundo tem que ser incluído a todo momento e em todo o lugar. Não há mais essa questão do diferente. Mas mudou muito o meu olhar, a minha visão. Eu é que fui incluída na vida deles! E com as minhas mazelas todas que eu não precisei falar. E a criança é muito bonita por conta disso. Eles aceitam! Eu aprendi muito com eles, demais, demais, demais, com todos eles.*

#### — A mulher com esclerose múltipla

*Eu sou portadora de esclerose múltipla há 17 anos e tenho 33 anos. Portanto, mais da metade da minha vida eu convivo com a doença. Foi uma manifestação atípica, precoce, uma doença de difícil diagnóstico. Foram 10 anos para receber um diagnóstico preciso. Muitos outros vieram e esses erros deixaram marcas. Eu sou uma pessoa com deficiência, eu me tornei ao longo do tempo, meu caso é crônico e é progressivo.*

*Deficiência não é sinônimo de limitação, como na prática, eu acabo vendo muito as pessoas concebendo. E também não é sinônimo de santificação. Nós não somos guerreiros, nós não somos santos, não somos imaculados, sequer somos vítimas de qualquer coisa. Nós somos pessoas. Pessoas feitas com belíssimas qualidades e horrorosos defeitos.*

*Somo seres sociais. Precisamos estar convivendo, a convivência com o coletivo. Só que para isso acontecer a gente precisa de leis e estatutos para guiar essa vida, essa sociedade. Às vezes eu acho triste também que a gente acaba precisando do que esteja escrito ou documentado que*

*não se pode agredir um idoso, que é preciso preservar o bem estar de uma criança ou que mulheres não podem ser agredidas. Essas diretrizes e normas fazem parte de nosso convívio social e determinam a conduta que de fato humaniza o ser humano, pois nem sempre o bom senso é bom ou o intelecto prevalece.*

*Incluir é permitir que a pessoa seja ela em si, é permitir que a essência se faça presente e não aja espaço para o que nós costumamos chamar de diferença. A inclusão não comunga com o preconceito. E o preconceito dói! Ele machuca, rasga a alma. E ainda é pior do que lidar com atitudes preconceituosas reveladas, é lidar com o preconceito velado. Esse sim é cruel e malicioso e, infelizmente, ele pode ser cotidiano, ele pode ser comum.*

*Para mim o ser humano é um plural no singular, vivendo a pluralidade de ser singular na singularidade de ser plural.*

#### — A moça com Síndrome de Down

*A inclusão eu acho que deveria ter muito mais nas escolas e no mercado de trabalho, e também ter mais acessibilidade porque ainda é o que se tem é muito pouco. Nós precisamos mais de inclusão porque isso é muito importante.*

*Eu não concordo que as pessoas com deficiência, com Síndrome de Down devam ir para instituições especializadas. Isso nunca! As pessoas que tem a Síndrome de Down precisam estar incluídas com as outras pessoas tanto nas escolas que é o principal e no mercado de trabalho. Eu sou contra não fazer a inclusão. Nós precisamos de uma inclusão justa e digna para todas as pessoas e não uma inclusão que seja restrita. Nós precisamos conviver com outras crianças, com outras pessoas com ou sem deficiência. Para mim não tem diferenças. O que tem são barreiras. E nós precisamos romper as barreiras porque nós também podemos fazer de tudo. Nós somos capazes de fazer um monte de coisas.*

*Eu nunca estudei em instituição especializada, somente em escolas*



*inclusivas. Eu convivia com todo mundo. A verdade é que não há problema nenhum sem se ter um cromossomo a mais, o cromossomo 21, porque todos nós temos o cromossomo 21. Nós temos 1 a mais, mas isso não é nada demais! Nós também conversamos com as pessoas, nós também aprendemos coisas diferentes, fazemos amizades, apenas às vezes é de um jeito um pouco mais lento.*

*Então, inclusão para mim é poder estar sempre junto com outras pessoas. É estar junto, incluído sempre, na sociedade, na escola e também no mercado de trabalho.*

### **A solidão do excluído em todo o tempo é povoada**

Não temos nenhuma intenção de realizarmos uma análise de conteúdo ou de discurso das vozes que se enunciaram. Apenas dialogamos com elas, entrelaçamos acontecimentos sobre inclusão e diferença, e sobre as possibilidades de re-inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI. Esses aprendizes não são apenas aqueles matriculados nas escolas, mas somos todos nós, aprendizes matriculados na escola da vida.

As vozes que se enunciaram de seus pontos de partida, de seus papéis e funções sociais, de suas linhas de fuga emergem guerrilhas de sobreviventes. Enunciam algozes e conquistas do alheio por meio de lutas ou de esforços contrariados. As trilhas são irregulares até o ponto de chegada.

As reivindicações parecem coincidir entre as vozes. Elas tentam reaver propriedade (espaço para ser e estar) na posse ou, então, o usufruto de outra pessoa. Elas conclamam “gente” para povoar sua solidão. Elas clamam tumultuariamente contra as ações excludentes pautadas na diferença construída como identidade. Não se restringem a ecoar sua angústia, ademais, enunciam que a inclusão social dos excluídos é produto de um agente, é a manifestação dos sentimentos dos próprios excluídos.

Denotam que não é suficiente uma militância no interior das instituições, porém, é necessária para além dos muros. Uma militância

democrática fora dos muros, em todos os territórios e fronteiras para que o apoio às reivindicações seja multiplicado.

As vozes enunciam um desejo e uma atitude de agregar cada vez mais cidadãos que estão para além dos muros da institucionalização com o propósito da humanização daqueles que são de sua própria espécie.

Elas não sentem vergonha de se desnudarem diante do padrão social estabelecido pela tradição. Elas caminham em frente com um amor genuíno à vida que lança fora o próprio medo. Elas não transferem responsabilidades, mas assumem seus posicionamentos. Não há espaço para neutralidades, pois assumir-se neutro, abster-se ou se equilibrar em cima do muro, já é uma tomada de posição imprópria para sobreviventes.

As vozes proclamam que a diferença é uma qualidade de todos nós. Que a diferença não é motivo para se fundamentar o *apartheid*. E que é possível o re-inventar maneiras de perceber o outro, de conversar com ele, de aprender com ele, de se relacionar e conviver com ele! Porque o outro, não é apenas “o outro”, mas também é cada um de nós quando também somos percebidos pelo outro.

As vozes nos fazem pensar que não é a inclusão social que depende daquilo que significa ou de seu resultado como consequência. Porém, é o movimento de coisas, de continuidade que está sujeito às consequências simbólicas representadas pela inclusão ou percebidas nas entrelinhas não representativas que geram as mais variadas metáforas ou representações. Essas produzem trilhas rizomáticas que são interceptadas conforme as circunstâncias singulares que dispersam e emaranham tanto aquilo que produz os significados quanto seus próprios resultados, ou seja, os significados.

Portanto, os sujeitos é que são circunstancialmente impactados pela inclusão, sendo que a inclusão, por si mesma, não é impactada pelos sujeitos, uma vez que seu conceito, seu núcleo duro, não se abala pelas circunstâncias ou pelo achismo de quem quer que seja. Em outras palavras, a destruição de identidades, tão bem tratada por Deleuze em suas obras, é algo latente no âmago da inclusão. A inclusão é coisa de todos

e para todos, da identidade única de Ser humano. Não uma identidade universal, mas uma identidade singular em sua multiplicidade, onde o plural está contido no singular.

Nesse sentido, a inclusão, em sua condição revolucionária e rizomática, não acontece pela diferença, pelas identidades que, na verdade, muito mais apartam do que agregam. A inclusão se move, acontece na diferença que se diferencia em sua multiplicidade. Porque sendo nós serem singulares, somos únicos e sendo uno, logo, somos da ordem da diferença. Porém, o preconceito, a discriminação, a intolerância, a xenofobia, o racismo e todas as demais metamorfoses das fobias é que provocam a existência de uma pluralidade de identidades. E na busca de uma identidade sobreviver aos males do humano, acaba por tornar-se opressora das demais focadas como opositoras. Mas a inclusão na diferença se sobrepõe a isso pela concretude e lucidez de seu núcleo duro.

As vozes distorcem as normativas presentes no DSM, o manual da psiquiatria que universaliza diagnósticos e cria identidades parametrizadas por quadros sintomáticos. As vozes enunciam que a psiquiatria não pode mais falar em nome da razão, da autoridade e do direito, tal como ocorreu e ainda ocorre, de modo a silenciar e a segregar pessoas. As vozes também se manifestam no sentido de não aceitarem que outros se achem no direito de teorizar sobre eles ou de cavarem interpretações a partir de teorias psicológicas sobre quem eles são ou por que agem como agem. O sistema de crenças da inclusão produz um percepto diferente nas pessoas, um desejo expressivo que vai ao encontro das palavras de Deleuze (2004, p. 188).

Hoje, reclamamos os direitos de um novo funcionalismo: não mais o que quer dizer, mas como isso marcha, como isso funciona. É como se o desejo não quisesse dizer mais nada e fosse um agenciamento de pequenas máquinas, máquinas desejanter, sempre numa relação particular com as grandes máquinas sociais e as máquinas técnicas. E quanto a você? Que são suas máquinas desejanter?

As vozes enunciam de suas próprias janelas, pois cada uma consegue falar sobre o cenário a partir do ponto para o qual está olhando. Mas todas elas nos dizem que a privação social não é a solução para os problemas.

As vozes, embora de lugares sociais diferentes, mesclam-se, imbricam-se em torno do entrelace exclusão/inclusão. Elas se encontram nas fronteiras, nas linhas de fuga. Elas apontam a dureza dos mecanismos de exclusão como também enunciam as possibilidades de se re-inventar a inclusão. Elas falam sobre o excluído, mas também se incluem no processo inverso. Elas são sujeitos que caminham “entre” os territórios da exclusão e da inclusão. Nesse caminhar são de constituição híbrida.

### **Inclusão na diferença: incompletudes**

O movimento da inclusão é complexo, é singular, é rizomático e radical. Diferença nada mais é que a qualidade daquilo que é diferente, nela há ausência de semelhança, há desconformidade, divergência, ela contém a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição.

Para que aconteça a inclusão, a diferença precisa ser seu par. Inclusão e Diferença em suas incompletudes só podem existir na própria diferença, jamais no território do homo.

A inclusão nunca será estática, nunca se repetirá. Jamais acontecerá no meio termo. E não se pautará na homogeneidade, tampouco se contentará em acolher apenas alguns. É a diferença na diferença onde as possibilidades de (re) inventar a inclusão para os aprendizes (todos nós) do século XXI encontrarão seu terreno fértil para frutificar.

### **Referências**

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Portaria n° 2.678* de 24 de setembro de 2002. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014

\_\_\_\_\_. Decreto n° 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Carta para o Terceiro Milênio*. Londres, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (*Convenção da Guatemala*). Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/Professor\(a\)/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada.pdf](file:///C:/Users/Professor(a)/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 6949* de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 7611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.298* de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.296* de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira*. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172* de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436* de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.764* de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.853* de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm)> Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB Nº 2*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução No. 4 CNE/CEB*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Montreal, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)> Acesso em: 20 maio 2014.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. São Paulo: 34, 1997.

\_\_\_\_\_. *A ilha deserta e outros textos*. Edição preparada por David Lapoujade. Tradução brasileira. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução de A. G. Neto; A. L. de Oliveira; L. C. Leão; S. Rolnik. Rio de Janeiro: 34, 1996.

\_\_\_\_\_. *Kafka – para uma literatura menor*. Lisboa: Minuit, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ONU. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

Data de registro: 05/02/2016

Data de aceite: 01/09/2016