
DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: Do preconceito ao reconhecimento

Abdeljalil Akkari^()
Mylene Cristina Santiago^(**)*

INTRODUÇÃO

O principal argumento que pretendemos desenvolver neste trabalho é de que toda atividade educacional que leva em conta a realidade sociocultural dos estudantes é baseada em uma articulação equilibrada entre o reconhecimento à diferença e à igualdade de seus direitos. No entanto, compreendemos que essa articulação é muito complicada e nunca é garantida, pois sempre se estrutura em um equilíbrio instável a partir de práticas pedagógicas situadas em contraditórios processos de inclusão e exclusão que ora reconhecem ora hierarquizam as diferenças, por conta de sua vinculação com a problemática da desigualdade social, característica estrutural da sociedade em que vivemos.

Ao determo-nos na história das instituições educacionais contemporâneas, observamos as dificuldades da articulação entre igualdade e diferença no contexto escolar. Quando a escola tornou-se obrigatória, primeiro na Europa e, gradualmente, em todo o mundo, ela precisava encontrar uma forma de lidar com a responsabilidade de promover a aprendizagem e, simultaneamente, explicar as diferenças de ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, ao se tornar obrigatória no Brasil e em outros países, a escola se estruturou a partir de práticas que negam as diferenças e privilegiam situações de ensino uniformizantes e monoculturais. Como exemplo dessa conduta escolar, podemos destacar no caso do Brasil, a língua portuguesa como obrigatória no processo de instrução, independente da língua materna da criança. Adicionando exemplos ilustrativos das práticas homogêneas escolares, podemos mencionar o uso de livros didáticos no ensino de conteúdos e o processo de progressão seriada, em que cada ano escolar corresponde a uma série, o que permite que estudantes avaliados com rendimento inferior, comparado à média da turma, sejam retidos na mesma série. Nas palavras de Candau (2011, p. 241)

^(*) Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, onde atua como professor, e pós-doutor pela Universidade de Baltimore/USA. É consultor da Unesco e outras organizações internacionais. Realiza estudos sobre desigualdades educacionais, Educação comparada e conexões entre culturas e Educação.

^(**) Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio a Participação e Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ). Realiza estudos sobre os processos de inclusão e exclusão em educação, formação de professores e educação intercultural.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Hoje, à luz do estudo do desenvolvimento cognitivo (como também afetivo, atitudinal e comportamental), sabemos que as crianças apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento. Porém, o conceito de reconhecimento e valorização das diferenças não foi incluído no projeto inicial da escola contemporânea. Somente a posteriori, esta questão se tornou foco da discussão pela escola nova, por uma pedagogia diferenciada, pelos estudos culturais, e mais recentemente, pela educação inclusiva. Isto nos levou a problematizar a questão da hierarquia das diferenças e quais são as diferenças legitimadas no processo educativo: gênero, etnia, deficiência, orientação sexual, comunidade / modelo de família, língua, classe social, entre outras.

No cenário atual, as diferenças têm sido concebidas por pesquisadores que abordam tendências multi/interculturais e inclusão em educação, como realidades sócio-históricas em processo contínuo de (re)construção, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. O grande desafio educacional tem sido reconhecê-las e valorizá-las positivamente em suas marcas identitárias, e, simultaneamente, combater as tendências em transformá-las em desigualdades, evitando que os sujeitos a elas referidos se tornem objeto de preconceito e discriminação (CANDAUI, 2011).

Percebemos que a ideia de igualdade presente na cultura escolar se trata de um mito legitimado pela cultura dominante, a qual produz valores e práticas pedagógicas que podem efetuar situações de homogeneização no processo de ensino, que não raras vezes ocorre numa unicidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independentes de sua origem social, das experiências vivenciadas e outras dimensões humanas dos sujeitos que dela participam. Sob o prisma da democratização da escola ou da tentativa de oferecer oportunidades iguais para todos, os estudantes acabam reduzidos à dimensão cognitiva, em que o conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo (DAYRELL, 2009).

A abordagem monocultural, historicamente oferecida pela escola, amplia as desigualdades e injustiças das origens sociais, favorecendo discriminações e preconceitos contra determinados estudantes que fogem aos padrões predeterminados pelos valores dominantes e legitimados pela escola. Nas palavras de Arroyo (2011, p. 172)

A história de nosso precário sistema educacional tem mostrado que ideais abstratos de currículos, de nobres conhecimentos universais, exigidos e avaliados com rigidez têm funcionado como um parâmetro de excelência [...]. Os resultados estão aí. Décadas de tentativas de acesso e permanência e décadas de reprovações em massa, de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares pobres por não darem conta de currículos rígidos, nobres, avaliados em exigentes e segregadoras avaliações.

As práticas escolares predominantemente têm abordado a diferença como deficiência e privação, ou seja, a diferença se revela como estigma e não como atributo. Outra opção tomada pela escola para abordar a questão das diferenças é, conforme expressão de Bourdieu e Passeron (2008, p. 219): "a indiferença à diferença." Essa perspectiva restringe a participação dos estudantes de diferentes contextos e impõe barreiras à aprendizagem dos mesmos, na medida em que não se identificam com o conhecimento valorizado e a cultura legitimada pela escola. A cultura escolar se encontra mais próxima das classes dominantes que das classes marginalizadas. Para exemplificar, destacamos: a preferência à dança clássica em detrimento à capoeira; a ênfase no conhecimento matemático em relação às atividades físicas e por fim, a valorização das atividades escritas em relação às práticas de oralidade.

Diante desse cenário, pretendemos aprofundar o debate sobre os conceitos de igualdade e diferença no contexto escolar, explorando suas repercussões nas propostas educacionais ancoradas em modelos de integração, inclusão e nas perspectivas interculturais de educação.

IGUALDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA: TENSÕES IDENTITÁRIAS

O espaço escolar tem sido um mecanismo privilegiado na afirmação, classificação e hierarquização de diferenças, conforme critérios previamente estabelecidos e culturalmente legitimados pelas relações de poder presentes em nossa sociedade.

A articulação entre igualdade e diferença no contexto escolar, como afirmamos anteriormente, é produzida através de posições ambivalentes e conflituosas. No livro "Ciladas da diferença", Pierucci (1999) nos alerta que a fixação do olhar na diferença pode resultar em essencialismos identitários, do mesmo modo em que a promoção da igualdade pode determinar um tratamento homogêneo às pessoas e aos grupos. Produzir um equilíbrio relacional entre o conceito de igualdade e diferença no contexto escolar parece-nos um caminho profícuo no sentido de reconhecer as diferenças e, simultaneamente, garantir a igualdade de direitos. Entretanto, como efetuar o equilíbrio entre igualdade e diferença no contexto escolar?

A igualdade está indissociavelmente ligada à ideia de diferença, que, por sua vez, tem uma relação intrínseca com o conceito de identidade(s). A tensão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, entre outros. Diante das múltiplas identidades assumidas na atualidade, os atores sociais se colocam diante de um novo paradoxo e passam a lutar pelo direito à diferença.

Ao assumir que a luta pelo direito à diferença é legítima, Adorno (1986) apud Crochík (2011) ressalta que a sociedade existente não é propícia a ela. A dificuldade em lidar com as diferenças gera relações de conflitos e preconceitos através da atribuição de características, comportamentos e/ou julgamentos configurados por percepções e entendimentos distorcidos da realidade. Outro elemento do preconceito a ser destacado, diz respeito à generalização das características atribuídas a um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele.

O preconceito é uma produção cultural, que naturaliza certos atributos como positivos e outros como indesejáveis. O estranhamento e a hostilidade atribuídos a distinções estabelecidas entre sexos, ocupações, deficiências, raças, povos, religiões, idades, entre outras, são estereótipos produzidos por classificações culturais e atribuições de juízos de valores as suas diferenças (CROCHÍK, 2011). A diferença como elemento constituinte do ser humano e a educação como direito assegurado a todo indivíduo nos desafiam a pensar estratégias que possibilitem articular o processo educacional para além das práticas homogeneizadoras presentes no cotidiano escolar e, sobretudo, a superar barreiras impostas pelo preconceito às diferenças.

O grande desafio educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas unívocas, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar. O reconhecimento de que a escola tem um importante papel nos processos identitários de seus estudantes implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado.

O currículo escolar tem um importante papel no processo de inclusão e exclusão de determinados grupos, pois a seleção de conteúdos pode enfatizar ou omitir diferentes contextos de grupos, estabelecendo relações de identidade e diferença que podem reforçar hierarquizações e

discriminações historicamente produzidas. As ênfases e omissões nos currículos escolares adquirem diferentes significados no que se refere às identidades produzidas. Para Moreira (2013, p. 6)

Conscientes dessas perversas distinções, ainda presentes em nossos espaços sociais, cabe examinarmos, permanentemente, se e como, junto aos nossos alunos e às nossas alunas, existem “nós” e “eles”, bem como quais têm sido nossas formas de reagir a essa realidade. Que princípios têm sido empregados para estabelecer as divisões? Que categorias têm justificado a demarcação de fronteiras entre tais grupos? Que efeitos essa separação têm provocado na aprendizagem e na socialização de nossos estudantes? Temos procurado, em nossas aulas, desafiar os limites entre os diferentes territórios e mostrado a arbitrariedade dessa diferenciação? Como organizar trabalhos coletivos em que processos discriminatórios sejam questionados?

A expressão “nós” e “eles” é usada pelo autor para designar grupos distintos, com base em sistemas classificatórios produzidos culturalmente. “Nós” corresponde ao hegemônico, ao “normal” ao “superior”, ao socialmente aceito, ao exemplo a ser seguido. “Eles” se trata do grupo integrado pelos excluídos, “anormais”, “inferiores”, “estranhos”, que precisam ser mantidos à distância, em seus “devidos” e permitidos lugares.

Ao assumir que diferença é elemento constitutivo de nossas identidades, compreendemos que nossas identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Identidade e diferença se traduzem em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Dividir o mundo social entre nós e eles, significa dividir e classificar e, portanto, hierarquizar (WOODWARD; SILVA, 2007).

Na perspectiva de problematizar as relações de poder intrínsecas ao processo de identidade e diferença no currículo escolar, Silva (2007, p. 97) questiona: como tais relações poderiam ser traduzidas em termos de currículo e pedagogia?

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro (cor diferente, corpo diferente, outra sexualidade, outra raça, outra nacionalidade) é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser conteúdo pedagógico e curricular.

Nesse contexto, a adoção de propostas curriculares que busquem articular educação e cultura em uma perspectiva antropológica se torna uma possibilidade, no sentido de favorecer a construção

de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos.

À questão da diferença, podemos acrescentar a problemática do acesso e permanência na escola, que tem sido processado em nossa realidade educacional através de políticas de integração e de inclusão como veremos adiante.

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO: MANUTENÇÃO DA CULTURA HEGEMÔNICA?

No contexto brasileiro, o processo de integração social teve o mérito de inserir pessoas com deficiência na sociedade, que tivessem de alguma forma, a capacidade de superar as barreiras de acessibilidade e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração se constitui em um esforço unilateral da pessoa com deficiência e seus aliados (família, instituições e grupos de apoio) de se manter inserida nos diversos espaços sociais, sem que haja esforços de acolhimento e adaptações necessários para ampliar a participação e promover o sucesso da pessoa integrada a esses espaços anteriormente inacessíveis.

De acordo com Santos (2013, p. 14) o que fica implícito nessa abordagem, em termos educacionais, é a ideia de que o mundo seja padronizado, homogêneo. Nas suas palavras:

Os serviços que são oferecidos a quaisquer cidadãos por suas sociedades são únicos, indiferenciados, cabendo, portanto, ao usuário, adaptar-se a eles. E, como a educação constitui parte destes serviços, cabe ao sujeito adaptar-se à educação e à cultura da escola e não o inverso. Esta visão nos faz crer numa pseudodemocracia, pois subjacentes a ela está a concepção de que os serviços estão aí e são para todos, cabendo a todos que se organizem para melhor usufruírem deles.

Deste modo, o processo de integração se assemelha à política assimilacionista, a qual favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica, mas que envolve, também, o conceito de meritocracia, uma vez que deixa implícito que os espaços são abertos a todos, desde que tenham competência para participar e obter êxito nos processos competitivos e classificatórios de acesso ao mercado de trabalho, às avaliações para ingresso nas universidades públicas, entre outros espaços de participação que exigem seleção prévia. Assim, percebemos que o processo de integração não se mexe na matriz da sociedade, à medida que procura assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica (CANDAU, 2009). Ao definir o conceito de assimilação, Akkari (2010, p. 27-28) afirma que:

É um processo que conduz um grupo ou um indivíduo, que pertence a uma minoria etnocultural, a conformar-se rigorosamente aos comportamentos e aos valores, do grupo dominante. É um processo irreversível de perda dos caracteres culturais distintivos de uma população minoritária dominada, colonizada ou fortemente influenciada pelo grupo majoritário. Na assimilação a aceitação do outro é condicionada pela renúncia à sua diferença ou à sua especificidade cultural. Em outras palavras, o outro pode ser aceito sem discriminação, mas com a condição de que abandone sua personalidade própria e adote, integral e rapidamente, os valores e os comportamentos da sociedade de acolhimento. A assimilação tem atualmente uma conotação negativa, pois assimilar é fazer desaparecer uma cultura em benefício de outra.

No caso da educação, esse processo pode ser exemplificado a partir de uma política de universalização da escolarização, em que todos são convocados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

Tais procedimentos legitimam processos de “indiferença à diferença” que, na prática escolar, resultam em verdadeiras situações de exclusão e produção de barreiras à participação e à aprendizagem de todos os estudantes, pois o universo escolar, ao se basear em sujeitos e valores conforme padrões preestabelecidos, produz situações de discriminação e preconceitos àqueles que se distinguem de tais expectativas escolares, o que implica na gênese das desigualdades de êxito escolar. De acordo com Bourdieu (1966) apud Perrenoud (2000, p. 25):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos ou mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore o conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os estudantes, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida.

Esta citação expressa a tensão que a escola tem assumido, ao longo de sua existência, no tratamento da igualdade e diferença. Como explicitado anteriormente, o desequilíbrio entre igualdade e diferença produz desigualdades no processo de aprendizagem, ou seja, a ênfase em um

ou outro conceito provoca concepções e práticas de ensino que provocam barreiras na trajetória escolar e no processo de aprendizagem e participação dos alunos conforme suas características. Ao enfatizarmos processos universais, corremos o risco de negar ou silenciar as diferenças. Caso priorizemos processos de diferenciação, corremos o risco de essencializar culturas e identidades culturais.

Uma proposta de educação que considere a pluralidade de valores, de tempos e ritmos não se limita em introduzir, na prática educativa, novos conteúdos e novos materiais didáticos. Mas compreende que tratamento igual não significa tratamento homogeneizante, que apaga as diferenças. A promoção da igualdade significa dialogar com a diferença. Enquanto a diferença for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá reconhecimento às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

É oportuno observar ao refletirmos sobre as diferenças, que algumas delas são mais aceitáveis ou legitimadas que outras. Por exemplo, a diferença de gênero ou deficiência são geralmente mais aceitáveis que as diferenças raciais ou religiosas. Em pesquisa realizada em Natal (RN), Santiago e Akkari (2010) observaram que alguns pais estão propensos a valorizar diferentes religiões, desde que sejam praticadas em instituições (igrejas). Ao contrário disso, as religiões de matrizes afro-brasileiras estão associadas, na percepção dos pais, como algo estranho e ameaçador.

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS DIMENSÕES RUMO AO DIREITO À DIFERENÇA

Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas cujas diferenças resultaram em processos de exclusão. A inclusão social constitui, portanto, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas e minimizar barreiras que impedem a participação de todos (SASSAKI, 1997).

O processo de inclusão em educação não se restringe, por exemplo, à inserção de estudantes com deficiência nas escolas, já que diz respeito às mudanças necessárias para tornar as escolas mais responsivas e os professores mais sensíveis às necessidades de todos os estudantes. O objetivo desse processo é garantir o acesso e a participação de todos os estudantes em todas as situações e espaços oferecidos na escola, eliminando barreiras relativas à segregação e ao isolamento, enfrentadas por muitos estudantes por conta de suas diferenças.

O processo de inclusão assume múltiplo sentido e diferentes perspectivas, de modo que Ainscow (2009) nos sugere cinco formas diferentes de conceituar inclusão: inclusão referente à

deficiência e à necessidade de educação especial; inclusão como resposta a exclusões disciplinares; inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão como forma de promover escola para todos; inclusão como educação para todos.

As cinco formas de inclusão apresentadas indicam significados atribuídos à inclusão em diferentes contextos e momentos históricos. Assim, consideramos que os cinco conceitos podem ser agrupados no sentido de compreendermos o processo de inclusão em educação como uma perspectiva educacional que se fundamenta nos direitos humanos, buscando conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e romper com os processos de exclusão presentes nos espaços escolares.

Deste modo, esse processo busca beneficiar todos os estudantes, considerando suas diferenças como elemento enriquecedor de experiências e aprendizagens. O grande desafio da inclusão é desnaturalizar o recorrente processo de culpabilização dos estudantes e de suas famílias pelo insucesso escolar, assim como a baixa expectativa da escola em relação aos estudantes oriundos de camadas populares ou com outras diferenças consideradas como deficiências.

Inclusão diz respeito a como lidamos com “eles”, os “outros”, os “estranhos”, enfim, com a diferença que indaga e desestabiliza nossos saberes e práticas pedagógicas, deixando-nos a frente de incertezas, desafios e possibilidades diante de grupos identitários até então pouco presentes no espaço escolar.

Problemas de aprendizagem, de conduta, de agressividade e de valores parecem conturbar e inviabilizar muitas das atividades pedagógicas que os docentes antes desenvolviam com razoável tranquilidade. Inquieto, inseguro e insatisfeito, o professor empenha-se no sentido de melhor conhecer quem são esses novos alunos, quem são esses outros, esses “estranhos”, esses diferentes, que entram sem pedir licença, que transgridem regras e normas e que resistem aos mais agudos apelos de acomodação à ordem vigente. Como lidar com eles, como incluí-los? Como lidar com alunos tão distantes da visão idealizada de estudante que a escola sempre cultuou? Como lidar com alunos portadores (sic) de necessidades especiais, com problemas na justiça, com um pé na criminalidade, com dificuldades de aprendizagem, com condutas inesperadas e violentas? Como lidar com alunos pobres, negros, favelados, migrantes, homossexuais, membros de famílias “desajustadas”? Como entendê-los melhor? (MOREIRA, 2006, p. 139-140)

Inicialmente, o problema que se coloca ao professor é pensar o estudante dotado de identidades construídas histórica e culturalmente, o que implica no desafio em oferecer propostas

pedagógicas que leve em conta as diferenças culturais e a heterogeneidade de experiências sociais. Para Mittler (2003, p. 139)

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. [...] O processo de exclusão educacional começa quando as crianças não entendem o que um professor está dizendo ou o que se espera que elas façam. [...] Não é surpreendente que crianças que experimentem tais dificuldades, dia após dia, cedo ou tarde, decidam que a falha está nelas, em lugar de ser da responsabilidade da escola ou do currículo, ou de um professor que não está planejando lições acessíveis a todas as crianças na classe.

Nossa proposição não é atribuir aos professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das reformas nos sistemas educacionais, mas enfatizar que tais mudanças dependem também da participação e transformação do corpo docente. Ao considerarmos que um dos princípios básicos da inclusão em educação é a participação, somos conduzidos a refletir sobre as mudanças necessárias que os professores e a instituição, como um todo, precisam vivenciar.

Como metas e estratégias para focar questões de identidade e diferença em sala de aula são recomendáveis ações que ampliem a consciência das situações de opressão, as quais se expressam em diferentes espaços sociais; propiciem ao estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; estimulem o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; favoreçam a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; facilitem ao estudante a compreensão e a crítica dos/aos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

Embora as mudanças sejam necessárias, sabemos que não ocorrem de forma simples. Para que transformações ocorram de fato e tenham repercussão em sala de aula, acreditamos que seja necessário transformar as escolas em três dimensões interdependentes: culturas, políticas e práticas de inclusão. Booth e Ainscow (2011) consideram que o processo de inclusão envolve: aumentar a participação de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas atividades de ensino-aprendizagem; reduzir a exclusão, discriminação, barreiras à aprendizagem e à participação; reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente; ver a diferença entre os estudantes como um recurso para a aprendizagem; reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social.

Entre os princípios elencados por Booth e Ainscow (2011) é importante determo-nos nas dimensões de inclusão: culturas, políticas e práticas. De acordo com os autores, a dimensão de culturas refere-se à criação de comunidades acolhedoras em que todos são valorizados. Os valores inclusivos são compartilhados por todos os atores da escola e orientam decisões sobre políticas e práticas a cada momento. A dimensão de políticas busca garantir que a inclusão permeie todos os planos e envolva a todos na escola. As políticas de inclusão encorajam a participação e minimizam os processos de exclusão presentes na escola. A dimensão de práticas de inclusão refere-se ao esforço em tornar o processo ensino-aprendizagem responsivo à diversidade dos estudantes na escola.

Com base nestas três dimensões, o processo de inclusão em educação busca articular a tensão entre igualdade e diferença e promover situações em que todos possam participar e obter êxito no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, para viabilizar a participação de todos faz-se necessário desenvolver novas práticas e significados para o atual contexto social e cultural que os educandos trazem para as salas de aula.

O processo de inclusão se constitui em mudança de paradigma e implica reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, fruto de experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento. Nesse contexto, inclusão corresponde: a superar visões distanciadas, que ignoram as experiências sociais e que destituem o conhecimento de significados; assumir as diferenças entre os estudantes como peculiaridades, rompendo com a ideia de que as mesmas são deficiências as quaise precisam ser corrigidas; aprender a dialogar com as particularidades dos sujeitos; problematizar as consequências sociais da reprovação e dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar de outros.

O conceito de inclusão, que adotamos, se aproxima da construção de uma perspectiva intercultural de educação, cujo desenvolvimento, de acordo com Candau (2012), está associado a critérios básicos: a educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada; o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito humano à educação precisam ser articulados no nível das políticas públicas e das práticas pedagógicas; a educação intercultural requer um enfoque global capaz de afetar a cultura escolar e a cultura da escola, a todos os atores e dimensões do processo educativo. Tais critérios estão relacionados, ao nosso entender, com as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, anteriormente apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo mostrar a dificuldade em articular diferença e igualdade, para além dos binarismos presentes no debate estéril que ora destaca igualdade contra diferença ora diferença contra a igualdade, provocando no contexto escolar práticas voltadas para processos de homogeneizações ou diferenciações entre os alunos.

Acreditamos que pesquisadores e educadores que trabalham com a articulação entre igualdade e diferença devem se indagar constantemente sobre uma série de questões.

A primeira questão diz respeito às identidades valorizadas e não valorizadas na escola. Quais são as raízes históricas desta valorização e depreciação? Qual é a responsabilidade da escola em sua perpetuação?

A segunda questão diz respeito aos conhecimentos escolares privilegiados e a posição das diferentes culturas em relação a tais conhecimentos.

A terceira questão se refere à utilização da escola como instrumento de hegemonia cultural de alguns grupos em detrimento de outros. Na verdade, o sistema de ensino reflete a relação de dominação na sociedade. Portanto, é necessário que o professor identifique os mecanismos que perpetuam a hegemonia de determinado grupo cultural.

A última questão se concentra na democratização da sociedade e da escola. De fato, a ausência de uma relação entre diferença e igualdade não permite caminhar rumo à democracia. Na verdade, para ser um cidadão legítimo é preciso afirmar diferenças e trabalhar coletivamente para avançar na causa da igualdade de direitos.

Enfim, estas questões evidenciam que o processo educativo é um ato ético e político, que exige ação reflexiva de forma a desestabilizar continuamente nossos saberes, valores e concepções, à medida que nossa função educativa nos impõe escolhas e opções teórico-metodológicas, as quais se baseiam no diálogo e no encontro com o outro.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.
- AKKARI, Abdeljalil. *Introdução às perspectivas interculturais em educação*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- ARROYO, MIGUEL. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez, 2011.
- _____. *Escola, inclusão social e diferenças culturais*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – XVI ENDIPE – UNICAMP. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1. p.182-193.
- _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: _____. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.
- CROCHÍK, Joschíku. Preconceito, indivíduo e sociedade. In: CROCHÍK, José Leon (Coord.). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011. p. 11-34.
- DAYRELL, Juarez. A escolar como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 136-161.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.
- _____. Identidades, saberes e práticas. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 20, n. 40, p. 137-157, jul./dez. 2006.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmet, 2000.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora USP; Editora 34, 1999.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____; _____. A promoção da diversidade cultural no contexto escolar: das intenções legislativas às práticas escolares In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2010. *Anais...* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2010. CD.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. Curitiba: CRV, 2013.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72.

RESUMO

O texto debate sobre os conceitos de igualdade e diferença no contexto escolar, explorando suas repercussões nas propostas educacionais ancoradas em modelos de integração, inclusão e nas perspectivas interculturais de educação. Inicialmente, discutimos as tensões identitárias presentes no debate entre diferença e igualdade, ressaltando os riscos que a ênfase e a desarticulação entre os conceitos podem gerar em termos de homogeneização ou diferenciação dos estudantes nos processos escolares. Em seguida, buscamos apresentar e diferenciar os processos de integração e inclusão, distinguindo as diferentes abordagens que cada processo destina à articulação entre igualdade e diferença. Finalmente, elencamos proposições referentes às culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, estabelecendo aproximações com as abordagens interculturais em educação, intencionando provocar necessárias desestabilizações em nossa cultura escolar rumo à dimensões que reconheçam o direito e a importância da diferença.

Palavras-chave: Igualdade/Diferença. Identidades. Inclusão/Exclusão. Perspectiva Intercultural. Educação.

ABSTRACT

This paper discusses the concepts of equality and difference in the school context. We explore this issue and its links with multiculturalism and the process of integration and inclusion. Firstly, we discuss the concept of identity highlighting the discussion about homogenization or differentiation of students in school. Secondly, we seek to analyze the processes of integration and inclusion, distinguishing the different approaches that each process holds in relationship with equality and difference. Finally, we make some proposals related to cultures, policies and practices of inclusion in education. A productive destabilization in our school culture is necessary to recognize the right and the importance of difference.

Keywords: Equality/Difference. Identity. Inclusion/Exclusion. Intercultural Perspective. Education.

Submetido em: setembro de 2014

Aprovado em: dezembro de 2014